



## **POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Material Pedagógico

Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da UNESP

Instituto de Artes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Organizadores:

Bruno Olegário Sauandaj da Silva, Fabiana Mie Hanashiro, Inessa Silva de Oliveira, Juliana dos Santos, Marina Klautau Felipe e Thaís Magalhães

Desenho gráfico:

Marina Klautau Felipe

Colaboradoras:

Deise Santos de Brito, Denise Pereira Rachel, Maria Aparecida da Silva Bento, Maria Luiza Moura Oliveira, Mariléa de Almeida e Suzane Eulália de Castro Jardim

Apoio:

Convênio UNESP-Santander

São Paulo, 2020.



LIVRE REPRODUÇÃO E IMPRESSÃO COM OS DEVIDOS CRÉDITOS

## ÍNDICE

- 5 **Editorial.** Comissão de Direitos Humanos
- 7 **Ciclo de Formações | Por uma Educação em Direitos Humanos.**
- 10 **Por onde caminhamos: a mobilização técnico-administrativa e a Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da Unesp.** Thaís Magalhães, Fabiana Mie Hanashiro e Bruno Olegário Sauandaj da Silva
- 18 **Do princípio: Comissão de Direitos Humanos.** Inessa Silva de Oliveira
- 22 **Quem tem o direito de sonhar?** Inessa Silva de Oliveira e Marina Klautau Felipe
- 28 **Pequeno ensaio para mover ou se a sala de aula fosse gerida pela pélvis?** Deise de Brito
- 34 **Quais são as marcas que a escola deixou no seu corpo? De que forma a escola te ensinou a usá-lo? E, por último, quando foi que eu aprendi que meu corpo era um corpo de uma menina?** Inessa Silva de Oliveira
- 42 **Pornografia: é assunto de criança e adolescente?** Marina Klautau Felipe
- 52 **Tecendo os direitos da criança e do adolescente na escola.** Maria Luiza Moura Oliveira
- 58 **Uma crítica à nossa indulgência branca.** Marina Klautau Felipe
- 74 **Quando a culpa move o meu desejo de educar Ou quando culpamos para fazer injustiça.** Marina Klautau Felipe
- 82 **O inimigo na sala de aula - escolas, prisões e a formação dos inimigos sociais.** Suzane Jardim
- 88 **Do Epistemicídio à construção do Inimigo de Estado.** Inessa Silva de Oliveira
- 96 **E eu não sou uma professora? - Autoetnografia, performance e escrita contra a pedagogia da assimilação na escola pública.** Denise Pereira Rachel
- 102 **A construção de práticas libertárias através do afeto - Amar é mudar coisas.** Mariléa de Almeida
- 111 **Referências Bibliográficas.** Editorial, prosa, poesia, música e artes visuais.

Na sexta-feira, dia 10 de maio de 2019, fotos das placas “ESCOLA. NÃO ATIRE” postas no teto e na fachada da sede do “Projeto Uerê”, que dá assistência a crianças e adolescentes vítimas de violência policial no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, viralizaram na internet<sup>1</sup>. Dias antes, um confronto na região resultou na morte de oito pessoas. O fato é que as placas já estavam na sede do projeto há dois anos e foram colocadas como aviso à Polícia Militar, órgão do Estado. Infelizmente, não de forma isolada, temos inúmeros casos de assassinatos de crianças e adolescentes em contexto escolar. Seja fora da escola, como foi o caso do menino Marcos Vinícius que antes de morrer perguntou a sua mãe: “Ele não me viu com a roupa de escola?”<sup>2</sup>, seja dentro dela, como foi o caso de Maria Eduarda<sup>3</sup>, assassinada na quadra da escola em que estudava numa troca de tiros entre policiais e traficantes.

A escola é lugar importante de produção de subjetividades e de reconhecimento de si e do outro. Esse processo costuma ser pautado no imaginário comum a partir de estereótipos sobre os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos. Estas projeções se articulam de forma complexa na construção de cada sujeito, a partir da apropriação e negação de estigmas. Nesse momento de busca e conformação de identidade, nos construímos sempre em relação - aos outros e às possibilidades de ser que o mundo nos apresenta. O mundo desigual no qual vivemos abre possibilidades diferentes a cada sujeito, de acordo com seu lugar social. Assim se forjam as hierarquias e se mantém a desigualdade. Nessa perspectiva, este material pedagógico se constitui a partir de três campos de pesquisa. Um: a construção da figura do inimigo de Estado na escola; dois: a construção social e racial do branco na escola como manutenção da supremacia branca; e três: a construção da sexualidade na escola como uma maneira de suspeição e controle dos corpos.

1 Fotos disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/rio/responsavel-por-projeto-social-na-mare-mostra-placas-apos-oito-mortes-escola-nao-ati-re-23655138> Acesso em: 2 nov. 2019.

2 Para Bruna Silva, mãe de Marcos Vinícius, “É um Estado doente que mata criança com roupa de escola”. Reportagem de junho de 2018, disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951\\_552574.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html). Acesso em: 2 nov. 2019.

3 Vide: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/minha-vida-foi-destruida-luto-para-seguir-diz-mae-da-menina-maria-eduarda-morta-ha-dois-anos-em-escola-no-rio-23571936.html>. Acesso em: 2 nov. 2019.

O I Ciclo de Formações | Por uma Educação em Direitos Humanos, realizado no período de junho a outubro de 2019 pela Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da UNESP, com apoio do Edital 05/2018-UNESP/Santander, foi uma proposta de engajamento da comunidade (docentes, educadores em formação, técnico-administrativos) em debates urgentes do campo da Educação e dos Direitos Humanos. O ciclo teve como objetivo reunir educadores em formação e também foi aberto a toda comunidade interna e externa do Instituto.

Os encontros ocorreram junto à reunião semanal da Residência Pedagógica, programa da CAPES de estágio supervisionado em escolas públicas. O programa engaja professores da educação básica pública e do ensino superior acerca da iniciação à docência de estudantes de licenciatura. No Instituto de Artes da UNESP, a reunião da Residência Pedagógica tornou-se um espaço de formação integrada entre os estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Arte-Teatro e Música, com o acompanhamento de professoras da universidade.

Em meio a conflitos e confrontos na escola e na universidade, as noites de reunião despertaram algumas das discussões abordadas no Ciclo de Formações. Em encontros de troca e prática artística, a escola pública foi investigada como um lugar de produção de desigualdade, mas também como um terreno para a emancipação coletiva.

Ao total, foram organizados seis encontros com a participação de seis educadoras: Deise Santos de Brito com participação de Gisele Santos Silva, Denise Pereira Rachel, Maria Aparecida da Silva Bento, Maria Luiza Moura Oliveira, Mariléa de Almeida e Suzane Eulália de Castro Jardim. Para a composição do material pedagógico, cada uma das educadoras foi convidada a escrever um ensaio com base no tema da formação que participou. Além disso foram elaboradas escritas conjuntas e individuais das/os integrantes da Comissão de Direitos Humanos. Partindo do formato de uma revista, originalmente concebido como material do Trabalho de Conclusão de Curso das integrantes Inessa Silva de Oliveira e Marina Klautau Felipe, o material pedagógico reúne ensaios, poesias, músicas e artes visuais e passou por ajustes para a presente publicação.

Boa leitura!

## Ciclo de Formações

### Por uma Educação em Direitos Humanos

19 DE JUNHO | 19H - 21H

## DEVOLVA À PÉLVIS O QUE É DA PÉLVIS

Instituto de Artes da UNESP | sala 112



CICLO DE FORMAÇÕES

POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS

convênio  
unesp Santander

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

*O corpo em jogo na escola: desobediência e descolonização.*

**Deise Santos de Brito** é Atriz/Dançarina, Educadora e Doutora em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP (2019). Atua principalmente nas seguintes áreas: dança, teatro, pesquisas referentes a artistas negrxs no teatro de revista e em outros gêneros voltados ao entretenimento; além de investigações relacionadas ao corpo na diáspora negra das Américas. Durante seis anos (2000 - 2006) foi intérprete-criadora da Cia de Teatro Popular Cirandarte (Salvador - BA). É componente do Núcleo Vênus Negra, integrante da Divindo Passos Companhia de Dança e foi pesquisadora do Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e Vadiagens (UNESP) de 2013 a 2019. Entre agosto de 2017 e março de 2018, foi pesquisadora visitante (Bolsa CAPES) da Universidade de Louisville (Estados Unidos), realizando estágio doutorado sandoiche nessa instituição.

**Gisah Silva** é percussionista iniciada pela ONG Meninos do Morumbi, formou-se pelo conservatório Souza Lima, Universidade de Música de SP e Bacharel em Musicoterapia. Sua forte raiz na cultura negra leva-a a trabalhar atualmente com artistas renomados como DJ Hum, Gaby Amarantos, Larissa Luz e outros conhecidos no segmento. No teatro, trabalhou com coletivos de Teatro Negro como Os Crespos e Coletivo Negro. Também atua como professora e pesquisadora de ritmos que compõem a cultura Afro-Brasileira, ministrando aulas em projetos sociais e escolas particulares.

26 DE JUNHO | 19H - 21H

## MAPA DA ESCOLA, ESBOÇO DA PRISÃO

Instituto de Artes da UNESP | sala 112



CICLO DE FORMAÇÕES

POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS

convênio  
unesp Santander

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

*Como a escola produz o Inimigo de Estado?*

**Suzane Jardim** é educadora, historiadora, abolicionista penal e pesquisadora em segurança pública e dinâmicas raciais no Brasil. Foi uma das organizadoras da campanha 30 Dias por Rafael Braga, colaboradora de diversos movimentos e ações críticas às prisões e lógicas de guerra na segurança pública, além de co-autora do livro Tem saída: ensaios críticos sobre o Brasil - onde escreveu sobre políticas de extermínio vigentes na democracia.

14 DE AGOSTO | 19H - 21H  
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
DA POPULAÇÃO NEGRA  
NO BRASIL**

Instituto de Artes da UNESP | sala 506

*Como a performance se constrói  
enquanto pedagogia na escola?*

**Denise Pereira Rachel** é doutora em Arte e Educação pela UNESP, através da pesquisa intitulada "Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer", sob orientação da Profª Drª Carminda Mendes André. Atua como professora performer pesquisadora na rede municipal de ensino de São Paulo e no curso de Pedagogia da UniCeu/UNESP, realizando aulas performáticas. É integrante do Coletivo Parabelo, junto ao qual desenvolve pesquisa em torno das pedagogias da performance.



CICLO DE FORMAÇÕES  
POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS



COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

8

21 DE AGOSTO | 19H - 21H  
**TECENDO OS DIREITOS  
DA CRIANÇA E DO  
ADOLESCENTE NA ESCOLA**

Instituto de Artes da UNESP | sala 506

*Como construir redes de garantia  
dos Direitos Humanos na  
comunidade escolar?*

**Maria Luiza Moura Oliveira** é psicóloga, mestra em Psicologia Social pela PUC Goiás, com formação em psicodrama. Foi a primeira mulher da sociedade civil eleita para presidir o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). É representante do Brasil no Observatório Latinoamericano e Caribenho sobre Tráfico de Pessoas e compõe o Fórum Goiano pelo fim da exploração sexual de crianças e adolescentes.



**DOAÇÃO PARA MULHERES EM  
SITUAÇÃO DE PROSTITUIÇÃO**

Traga um kg de alimento não perecível ou um produto de higiene pessoal. As doações serão destinadas às mulheres atendidas pela ONG Mulheres da Luz.

CICLO DE FORMAÇÕES  
POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS



COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

28 DE AGOSTO | 19H - 21H  
**AMAR É MUDAR  
AS COISAS**

Instituto de Artes da UNESP | sala 506

*Construção de práticas pedagógicas  
libertárias através do afeto.*

**Mariléa de Almeida** defendeu o doutorado em História Cultural pela Unicamp (2018), com a tese intitulada *Territórios de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro*. Em 2016, realizou doutorado Sanduíche na Universidade de Colúmbia (Nova York), cuja pesquisa enfocou as experiências teóricas interseccionais dos feminismos negros estadunidenses entre as décadas de 1980 e 1990. É integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Gênero, experiência e Subjetividade (Unicamp) e o LabQueer – Laboratório de estudos das relações de gênero, masculinidade e transgêneros (UFRJ). Tem experiência na área de ensino e pesquisa com ênfase em História do Brasil Republicana, Teoria da História, mas também nas áreas de Educação e Cultura. É autora do prefácio da edição brasileira do livro *Erguer a voz: pensando como feminista, pensando como negra*, de bell hooks, publicado em 2019 pela editora Elefante.



CICLO DE FORMAÇÕES  
POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS



COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

9

16 DE OUTUBRO | 19H - 21H  
**ESCOLA COMO MÁQUINA  
DE FAZER BRANCOS**

Instituto de Artes da UNESP | sala 506

*Pacto narcísico e indulgência branca:  
como a escola produz a branquitude?*

**Maria Aparecida da Silva Bento** é pioneira nos estudos críticos da branquitude no Brasil. Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Diretora Executiva do CEERT - Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades. É autora do livro *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento*, editora Vozes, São Paulo, 2002.



CICLO DE FORMAÇÕES  
POR UMA EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS



COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS  
IA - UNESP

# Por onde caminhamos: a mobilização técnico- administrativa e a Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da Unesp

Thaís Magalhães, Fabiana Mie Hanashiro  
e Bruno Olegário Sauandaj da Silva

10

Juliana dos Santos, 2020



*Ah, comigo o mundo vai modificar-se.  
Não gosto do mundo como ele é.  
Carolina Maria de Jesus, Diário de Bitita.*

## **Das raízes: uma apresentação**

Como trabalhadores e trabalhadoras somos instigadas, desde cedo, a cumprir normas e respeitar hierarquias. No setor público, em especial, as regras se apresentam de modo imperativo desde o ingresso, através de um teste de conhecimento baseado em ordem, categorização e disciplina, em que o controle é essencial para que o processo seletivo seja justo - na medida possível de justiça em um universo de candidatos e candidatas com diferentes pontos de partida.

No cotidiano do trabalho, apesar de sempre convocarmos essas regras e legislações para cumprir a finalidade do nosso ofício, que é garantir o direito à Educação, a Universidade evidentemente reflete e reproduz as feridas da sociedade brasileira: hierarquia administrativa facilmente pode se transformar em desigualdade e golpe de força; normas e critérios técnicos em instrumentos de exclusão; impessoalidade em desumanização. Imersos em uma rede de regras e repetições, é necessário esforço diário para reafirmar nossa condição de agentes do nosso trabalho.

Conceber o espaço do trabalho e da Universidade como um espaço em que podemos pensar o sentido e a função do que produzimos é fundamentalmente político, exige a construção da nossa existência no dia a dia e o enfrentamento constante de uma estrutura que nos ensina a obedecer e a reproduzir. Para muitas de nós, aprendizado

compulsório que se iniciou há muito tempo como mulheres, como pessoas negras, como classe trabalhadora. Dessa forma, a participação de funcionários e funcionárias em mobilizações, greves e debates públicos são respostas intuitivas a um direito fundamental: a prática da liberdade, como nos ensina o educador brasileiro Paulo Freire e a intelectual estadunidense bell hooks.

Nesse percurso, que convidamos a comunidade a conhecer, tivemos a oportunidade de olhar para o nosso trabalho, para os nossos estudantes e para a nossa Universidade no presente e no passado, de baixo para cima. Em cada caminho de luta escolhido, descobrimos as histórias e os encontros dos que nos precederam: estudantes que não puderam acessar a Universidade pública, ativistas que não puderam usufruir da conquista das cotas raciais no ensino superior, funcionárias técnico-administrativas e terceirizadas que se movimentaram e abriram o espaço por onde agora caminhamos.

Como membros de um coletivo, não temos chefe, não há hierarquia. Embora seja difícil não reproduzir as distorções de uma estrutura histórica de poder, a experiência da mobilização é a nossa semente como Comissão de Direitos Humanos. Compartilhamos o chão da assembleia, as ruas, as conquistas e as derrotas; experimentamos a sensação de construir nosso destino com as mãos. Aprendemos a transgredir e a lição é irreversível.

11

### Das sementes: um breve histórico

A mobilização na Unesp em 2013, em conjunto com a Unicamp e USP, envolveu estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes. No Instituto de Artes, a greve durou três meses, com intensa programação de atividades sobre a pauta de reivindicações das três categorias e diálogos com outras unidades da Unesp, além do contato com a discussão sobre as políticas de acesso à Universidade, às vésperas da implantação da política de cotas na Unesp, que viria a ocorrer em 2014.

O movimento trouxe importantes conquistas no que se refere à manutenção da política salarial dos servidores e à Permanência Estudantil, como a criação de uma Comissão Permanente de Permanência Estudantil da Unesp, criada em agosto de 2013 para estudar e propor diretrizes de apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Do ponto de vista local, a mobilização dos trabalhadores resultou em uma articulação para ocupar os espaços de representação técnico-administrativa, sobretudo na Congregação da unidade.

Durante esse processo, os protestos contra o aumento da passagem de ônibus no Brasil explodiram, gerando mobilizações gigantescas em todo o país. Dessa forma, a chamada à ação e à construção coletiva constituíram o contexto da mobilização, o desejo de emancipação que em pouco tempo seria confrontado com sucessivas instabilidades e crises políticas.

Em 2014, a mobilização se intensificou e os servidores técnico-administrativos do Instituto de Artes foram os primeiros a deliberar por uma greve que se estenderia por quatro meses. É importante enfatizar que a greve é um direito constitucional as-

segurado a todos trabalhadores e um fundamental instrumento de luta para reivindicar melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, no caso do serviço público, reivindicar melhor prestação do serviço público à população.

É neste período que ocorrem importantes mobilizações da classe trabalhadora: a greve dos metroviários que resultou na demissão de 37 trabalhadores, a greve dos garis no Rio de Janeiro que nos impulsionou também a uma importante reflexão sobre os serviços terceirizados de limpeza, a greve dos motoristas de ônibus e a greve dos professores da rede pública.

A agenda da mobilização de 2014 indicava, dessa forma, uma articulação com a classe trabalhadora, a não criminalização dos movimentos sociais e a democratização da universidade pública. Nesse sentido, inúmeras atividades foram realizadas: debates para discussão da estrutura de poder da Universidade, com a participação de servidores docentes e técnicos-administrativos de outras unidades da Unesp, da USP e da Unicamp; rodas de conversa sobre a organização institucional; articulação com sindicatos de outras categorias; participação em atos da classe trabalhadora realizados em São Paulo; participação nos atos do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas - Cruesp e na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo - Alesp; articulação junto aos parlamentares envolvidos com os temas da educação pública e aproximação com os coletivos da Unidade e o movimento estudantil.

Nesse período de intensa discussão política, os debates internos sobre a estrutura do sindicato da categoria (Sintunesp - Sindicato de Trabalhadores da Unesp) e

as dificuldades estratégicas de mobilização em uma Universidade marcada pela descentralização geográfica absorveram, em certa medida, as propostas de ação direta e organização horizontal em evidência no período pós-manifestações de 2013. Embora não constituam a origem do projeto político autônomo, os protestos de rua desse período trouxeram à tona uma série de questionamentos sobre centralização do poder e participação popular.

Dessa forma, é possível compreender um diálogo bastante fértil entre o movimento dos servidores e servidoras do IA e as iniciativas de auto-organização durante e depois das greves. Um exemplo importante é a Comissão Permanente de Mobilização, criada na mesma assembleia que deliberou o final da greve em 2014, a partir da compreensão de que a organização política é uma necessidade e uma prática permanente. Ou seja, o entendimento de que as greves são resultado de um projeto político de resistência ao sucateamento da Educação e não um episódio isolado.

A presença de servidores negres do Instituto de Artes; a aproximação dos debates promovidos pelo coletivo negro do IA e pelo Quilombo Mulheres Negras; a atuação do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária e a implementação do sistema de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas inseriram na agenda da Comissão Permanente de Mobilização a discussão urgente sobre raça e racismo no Instituto de Artes da Unesp.

Assim, com a organização da Comissão Permanente de Mobilização e do Quilombo Mulheres Negras, é realizada, no período de 17 a 19 de novembro de 2014, a I Semana da Consciência Negra do IA. O evento discu-

tiu o genocídio da juventude negra, as cotas na universidade e a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na estrutura universitária. Uma lei que à época da discussão já estava vigente há 11 anos. O evento foi realizado mesmo com falta de suporte de espaços e recursos financeiros e ocorreu no pátio externo do câmpus por necessidade e, ao mesmo tempo, para tornar visível a inexistência de apoio institucional para tratar das relações raciais na Universidade.

O debate em torno da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre Violações dos Direitos Humanos nas Faculdades Paulistas, em dezembro de 2014, trouxe à tona denúncias de trotes violentos e abusos sexuais e instigou o grupo a organizar o “Dia de Combate à Violência contra a Mulher na Universidade”, em 2015, juntamente com uma intervenção em vídeo com o nome de todas as mulheres que trabalham na unidade, servidoras técnico-administrativas, docentes e terceirizadas.

Outra iniciativa da CMP foi a participação no evento de extensão L.O.T.E. - Lugar, Ocupação, Tempo, Espaço, em que o espaço do IA é loteado e os participantes expõem intervenções ou obras artísticas nesses ambientes. Por serem lugares de passagem, o evento convida a comunidade a interagir com as obras no cotidiano. O Coletivo 0%, formado por servidores e servidoras técnico-administrativas, abordou a falta de paridade entre os segmentos nos espaços de decisão da Universidade com a instalação “Das vantagens de ser invisível”, utilizando fotocópias, dobraduras e técnicas de stencil.

Outro desdobramento dos movimentos de greve foi a ocupação, por meio de eleições, das vagas de representantes técni-

co-administrativos na Congregação da unidade. Apesar da estrutura não ser paritária, a experiência de participar dos processos decisórios do Instituto de Artes possibilitou articular e propor a constituição de uma Comissão de Direitos Humanos local, a partir de uma convocatória do Observatório de Educação em Direitos Humanos, sediado na UNESP Bauru, como uma forma de institucionalizar o debate e o compromisso com os Direitos Humanos na Universidade. Dessa forma, em 2015, por solicitação do segmento técnico-administrativo, foi aprovada pela Congregação da Unidade a constituição de um grupo de trabalho de Direitos Humanos que tinha como proposta a criação de uma Comissão de Direitos Humanos da Unidade.

#### **Do broto: a criação da Comissão de Direitos Humanos**

O grupo foi constituído pelas servidoras técnico-administrativas Janaína G. Nunes e Thaís Magalhães e pelas estudantes Deise Santos de Brito, Doutora em Artes pelo IA-Unesp e Juliana dos Santos, doutoranda em Artes no Instituto. O resultado do trabalho foi a criação da Comissão de Direitos Humanos pela Portaria da Direção nº 09, de 08 de março de 2016, que foi composta pelas mesmas integrantes do grupo de trabalho.

No início de suas atividades, a Comissão de Direitos Humanos deparou-se com muitos desafios, que passavam pela ausência de um espaço físico para seu funcionamento até a dificuldade para que suas integrantes, além das atividades que já desenvolviam, pudessem se dedicar aos trabalhos da Comissão.

Assim, como não havia um espaço físico específico para realização das atividades da Comissão, os encontros aconteciam

na sala de reuniões da Seção Técnica de Saúde da Unidade. As reuniões da Comissão sempre foram um espaço de aprendizagem, escuta, acolhimento e afeto. Éramos no início quatro mulheres, sendo três de nós mulheres negras e uma mulher branca, com muitos sonhos, angústias e incertezas. A única certeza era a importância de nos organizarmos coletivamente para que a universidade um dia pudesse ser um lugar de todes e para todes.

Posteriormente, a Comissão de Direitos Humanos deparou-se com a necessidade de mapear as violações a Direitos Humanos na comunidade, o que resultou em um boletim que teve grande impacto em toda a comunidade e que sinalizou a necessidade de uma roda de conversa com todas as mulheres da comunidade sobre assédio sexual. Essa pesquisa também foi um momento decisivo para a compreensão de nossa comunidade de trabalhadores e trabalhadoras terceirizadas, ajudando a constituir um dos princípios que norteiam até hoje os trabalhos da Comissão: o entendimento de que a invisibilização dos trabalhadores e trabalhadoras terceirizadas na comunidade acadêmica é um debate fundamental para tornar visíveis as vulnerabilidades desse segmento na estrutura da Universidade e, dessa forma, integrar esses grupos à comunidade acadêmica.

A partir de dois encontros da CDH com as trabalhadoras da empresa terceirizada de limpeza, em diferentes momentos, foi possível dialogar e refletir sobre a contribuição dessas mulheres na construção da Universidade. Aprendizado que orienta todas as ações da Comissão e que possibilita debates importantes para a construção do projeto de Universidade de

fato democrática, inclusiva e popular.

Ao longo da caminhada somaram-se pessoas fundamentais para trajetória da Comissão de Direitos Humanos: Fabiana Mie, Inessa Silva de Oliveira, Marina Klautau Felipe e Bruno Olegário Sauandaj da Silva.

É também pela Comissão de Direitos Humanos que se torna possível uma maior interlocução do Instituto de Artes com o Nupe - Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da Unesp e o avanço dos debates em torno das políticas afirmativas e permanência estudantil, do racismo estrutural e instucional na unidade. Nesse sentido o diálogo com o Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, docente da Unesp de Bauru, Assessor da Pró-Reitoria de Extensão e Coordenador do Nupe, foi essencial para esta construção. Dos diálogos da CDH com o coletivo NegraTinta, o Quilombo Mulheres Negras e a Coordenação do Nupe é constituído oficialmente em 2019 o primeiro Grupo de Trabalho do Nupe no IA, cuja coordenação atual é composta por Thaís Magalhães, Juliana dos Santos, Franciane Kanzelumuka S. de Paula e Caio Netto dos Santos, por ordem de chegada.

Durante esses cinco anos a CDH existe e resiste em meio ao processo de sucateamento e precarização das universidades públicas. No ano de 2014 a Unesp suspendeu as contratações de professores e servidores técnico-administrativos. A quantidade de servidores, que já era insuficiente em 2014, se torna completamente desequilibrada diante das demandas da Universidade. Em 2017, também ocorre a reforma trabalhista que significou diversos retrocessos a classe trabalhadora.

Em meio a numerosas aposentadorias previstas, pedidos de demissão, e dos

diversos adoecimentos, muitas vezes resultantes do próprio acúmulo de atividades entre os servidores ativos, a precarização no trabalho foi se estabelecendo, e se tornando parte de nossa realidade. Diante desse quadro, a CDH, somando forças com a Seção Técnica de Saúde da unidade, representada pela assistente social e integrante da CDH Janaína G. Nunes, solicitou que fosse inserida na agenda da unidade a discussão sobre saúde mental.

Em 2019, ano em que ocorre o I Ciclo de Formação que deu origem a este material, os ataques aos Direitos Humanos se intensificaram e no decorrer deste processo nos deparamos com a reforma previdenciária e o recrudescimento da necropolítica, conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe, em que o Estado adota a política da morte, o uso ilegítimo da força, o extermínio, a política de inimizade, ou seja, que faz a divisão entre amigo e inimigo. Assim se verifica o aumento do genocídio negro, a crescente militarização da polícia, o genocídio indígena, o racismo religioso, o racismo ambiental e a constante destruição do meio ambiente cujos prejuízos são incalculáveis para as presentes e futuras gerações.

Agora vivenciamos a pandemia Covid-19 e, no mês em que escrevemos este texto, outubro de 2020, o número de mortes por coronavírus já ultrapassa a marca de 150 mil no Brasil. Números que vão se somando e que, não podemos esquecer, representam vidas e histórias que foram interrompidas, decorrentes também de uma negligência que tem atingido sobretudo os trabalhadores, as mulheres, a população negra, indígena e comunidades tradicionais.

A trajetória da Comissão de Direitos Humanos, sem dúvida, é bastante sinuosa, uma caminhada, emprestando o termo da música de Gilberto Gil, repleta de desafios, dificuldades e angústias, mas também de encontros, aprendizagem, afeto, conquistas e luta por uma sociedade mais justa: *Plantar nalgum lugar/ Ressuscitar no chão, nossa sementeadura / Quem poderá fazer aquele amor morrer / Nossa caminhada / Dura caminhada pela noite escura.*

#### Referências Bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

JESUS, Maria Carolina de. **Diário de Bitita**. 1ª ed. São Paulo: SESI-SP, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: Arte & Ensaios, 2016



## Do princípio: Comissão de Direitos Humanos

Inessa Silva de Oliveira

Lembro até hoje da minha chegada na Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da UNESP através de um convite de uma amiga/irmã/parceira/mãe - as relações entre mulheres podem assumir lugares vários num mesmo período de tempo - que confessou que há tempos me observava de longe.

Cheguei meio acanhada, curiosa, de olhar atento tentando bisbilhotar e entender o que diziam aquelas mulheres cuja relação até então se baseava em olhares cruzados, entre uma aula e outra, e esboços de sorrisos pelos corredores que compõem os cinco andares do Instituto de Artes. De lá pra cá, me foram compartilhados ensinamentos que as aulas de Corpo e Voz, principais do curso de Artes Cênicas, custaram a me ensinar. Aprendi sobre entrega, solidariedade, parceria, comunidade... Aprendi sobre a tal da sensibilidade, que tanto se fala nas aulas de Artes, em sua versão mais genuína e honesta.

Entendi que pensar e refletir sobre Direitos Humanos é, antes de tudo, nos humanizar e humanizar uns aos outros, principalmente aqueles e aquelas que, diariamente, são invisibilizados. Mesmo postos em nossa frente. Mesmo diante dos nossos olhos.

É de gente que estamos falando. Não é que tem tudo a ver com Arte?

Por iniciativa de funcionários, melhor dizendo, funcionárias do setor técnico-administrativo, a Comissão de Direitos Humanos foi criada. Tendo a horizontalidade como um dos pilares principais, a Comissão atua de forma educativa e preventiva de acordo com as demandas concretas da comunidade do Instituto de Artes. Mantém como foco de atuação o olhar atento para as demandas dos que estão na base do Instituto, onde a maioria dos negros e negras se encontra, como nas empresas terceirizadas que ocupam o espaço acadêmico. Assim, visa garantir a proteção dos direitos dos grupos em maior situação de vulnerabilidade seja em razão de classe social, etnia, gênero, raça, cor, orientação e identidade sexual, cultura, procedência regional, deficiências e doenças físicas, intelectuais e mentais.

Sou imensamente grata por ter o privilégio de compor a Comissão de Direitos Humanos ao lado de mulheres que se fazem fundamentais nessa construção. Agradeço também às mulheres que anteriormente integraram

e constituíram esse espaço - Janaína Nunes e Deise de Brito - que tanto admiro e que me fazem acreditar numa atuação política que tenha como princípio uma teia de solidariedade que se tece continuamente enquanto forma de existência. Os aprendizados que construímos juntas hoje me fazem ser quem eu sou.

A Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Artes da UNESP foi um ponto fora da curva para a Inessa Silva de Oliveira de 18 anos que acabava que entrar na universidade com o sonho de ser atriz, e acabou se tornando via de mão única que me permitiu continuar sonhando e cultivando tantos outros sonhos que eu não sabia que eram possíveis de sonhar.



## Quem tem o direito de sonhar?

Inessa Silva de Oliveira  
e Marina Klautau Felipe

Narrar é construir experiências, criar pertença, identidade e fincar existência no mundo. As primeiras histórias narradas que eu ouvi foram as do meu avô, com quem morei até certa idade. Ouvia histórias a caminho da EMEI e no retorno dela, nas idas até a padaria no horário do pão, às seis da tarde. Caminhos percorridos sempre a pé pelo bairro. Crescer no interior tem dessas: crescer caminhante a um horizonte que é possível perder de vista. Entre prosas, caminhadas, chás e sabedoria popular, ele sempre pergunta: “Ô filha, tem necessidade disso?”. Hoje, com um pouco mais de maturidade, entendo que a questão principal não é o que materialmente se faz necessário para viver, mas sob quais fundamentos e princípios me assento e escolho como guia e construção de vida.

Com o meu avô, entendi que as experiências e descobertas do meu dia-a-dia tinham um enorme valor, na medida em que elas se tornavam formas de aprender sobre mim, sobre ele e sobre estar em relação com as pessoas e com o mundo. Com ele, aprendi que era necessário conhecer os caminhos e, sobretudo, saber caminhar sozinha.

Sendo o caminhar uma ação corpórea, a educação me vem enquanto corpo em movimento. Assim, a sala de aula se transforma em uma longa estrada. Lá na frente, ao fim dela, está o horizonte, ele é azul e tem cheiro de desejo e impõe a nós a que- rência do chegar. Ainda não se sabe direito o

que tem lá ou se um dia chegaremos ao fim. No processo das andarilhagens, todos se tornam viajantes: professores, professoras, alunas, alunos, coordenação e familiares. Cada qual com sua história de vida compõe a trajetória, e as narrativas de cada um se transformam em pequenas bagagens, uma espécie de mantimento, alimento de viagem que se faz necessário carregar para prosseguir.

Entendo que meu primeiro contato com a educação foi com seu Cícero, meu avô, a partir das nossas andanças pela cidade em que nasci, Paulínia. Com ele, descobri que aprender é caminhada conjunta, feita em parceria, e que ensinar se encontra na partida e no eterno retorno pelas experiências de vida.

Lembro de ouvir histórias de minha avó sobre sua infância. Quando pequena, passava as férias escolares de dezembro e janeiro na fazenda da família, na ilha de Marajó, junto aos pais e aos onze irmãos. A fazenda fica na margem do rio Anabijú, a 12 horas de barco de Belém, capital do Pará. Na época, uma família trabalhava e vivia na fazenda, à beira do rio, onde se criava gado e búfalo para corte e se fazia queijo de búfalo. Em uma dessas férias, minha avó lembra de ouvir de sua mãe que as crianças ribeirinhas eram superiores a ela - na época, ainda criança. Aos dez anos, minha avó, Maria Luiza, não trabalhava, só estudava. Já Maria da Paixão, criança ribeirinha de

mesma idade, com quem convivia nas férias, trabalhava desde cedo e por isso, aos olhos de minha bisavó, tinha mais valor do que minha avó. Contudo, quem determina este valor? Ter este valor implica o que à vida de uma criança?

Para uma criança é permitida a infância, a escola, as férias, o brincar, se destina o cuidado e se projeta um futuro com diversas possibilidades de ser. Para outra criança é negada a infância, o estudo, o brincar, o cuidado, e se delega o trabalho como única possibilidade de ser e viver. Aqui, quando minha bisavó compara as experiências de duas crianças de mesma idade, apesar de adotar um olhar analítico sobre a realidade, não propõe o questionamento dos lugares predestinados a estas crianças, tampouco uma prática de emancipação coletiva.

Para a minha avó, era permitido brincar e estudar. Poder brincar era poder exercer a imaginação, enquanto poder estudar era poder escolher ser aquilo que imaginava. Para a criança subjugada ao trabalho infantil, quais as possibilidades de ser? No imaginário social, onde mora o futuro desta criança? Aqui, imaginar diferentes possibilidades de ser se revela um direito de poucos, no qual o acesso à educação é determinante.

A escola, como espaço primário da educação formal, é terreno fértil para cultivo das possibilidades de ser - plantadas pela sociedade. Contudo, enquanto para algumas crianças as possibilidades de ser são múltiplas, para outras, não há oportunidade de sonhar outro lugar social. Adentrar a escola é também adentrar a si mesmo - conhecer as diferenças e as semelhanças com seus pares crianças, assim como as possibilidades de ser que lhes são apresentadas. A experiência individual se revela um marcador social

que determina as possibilidades de sonhar das crianças de acordo com sua posição na sociedade.

Na escola, a experiência se anuncia como uma possível estratégia pedagógica, como um meio de investigação e diagnóstico dos processos que atravessam nossos corpos, um laboratório de criação com inúmeras direções, rotas e percursos para serem explorados. Nesse momento, somos desafiados a romper com as imagens que, externamente, foram criadas para nos definir e enquadrar.

As nossas experiências são permeadas por exemplos, como de um avô carinhoso, uma mãe ausente, uma professora rígida ou uma personagem de novela dócil, e são a partir deles que elaboramos quem somos. Lembro do apego que tinha aos livros de cabeceira da casa dos meus avós, em sua maior contos que minha avó lia para mim, meu irmão e meus primos antes de dormir. Havia sempre um herói e um vilão - o bem e o mal. A narrativa do conflito sempre terminava por repreender o vilão, nos guiando para o caminho do mocinho, tido como o certo.

Mais tarde, lembro de aprender com uma amiga a cantar *Foguete*, no início de umas férias de julho, e de ficar com um verso da música na cabeça o restante do mês. “É como diz João Cabral de Melo Neto: um galo sozinho não tece uma manhã” (VELLOSO; FERREIRA, 2009).

E essa poesia, ainda hoje, sempre me faz pensar: se não construímos nada sozinhos, como se construíam os males dos contos de fadas? Como os mocinhos se construíam, senão em relação aos violões?

Assim como a família, a mídia e a rua, a escola é um lugar de construção de noções de mal e de bem. É também um lugar de questionamento de limites, de dicotomias.

Entender a escola como um espaço onde se produz desigualdade, é entendê-la como parte de uma sociedade desigual, onde há quem tenha que abrir mão de um sonho, e há quem determine o direito de sonhar.

Ao olhar para a escola como um espaço de cultivo e negação de sonhos, é preciso perguntar: como chegamos aqui? Como se costuma contar a nossa história? Quem costuma contá-la? Para que fim se conta? Há outras histórias sobre a sociedade? Se há formas diferentes de se viver a história e a escola – como podemos pensar uma escola que produza respeito e justiça, ao invés de desigualdade? É possível sonhar, quando não se tem o necessário para sobreviver? Podemos construir o direito de sonhar com todos na escola?

bell hooks<sup>1</sup>, em seu livro *Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade*, aponta que todos nós carregamos para a sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que esse conhecimento torna mais eficaz e prazeroso o aprendizado: “Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade dela ser usada para silenciar.” (HOOKS, 2017, p. 114).

Quando valorizamos as experiências de vida e a utilizamos como estratégia pedagógica, permitimos que os alunos e alunas sintam-se participantes ativos do processo de produção do conhecimento. No entanto, é preciso tomar alguns cuidados para que não se torne um processo desigual e desumanizante, que se encerre na experiência como uma verdade totalizadora que essencializa as

identidades postas no ambiente escolar.

Na sala de aula, as experiências nos dizem de onde viemos, o que conhecemos e o porquê conhecemos o que conhecemos. Quando estamos inseridos em uma sala de aula com estudantes de múltiplas identidades e diferentes contextos sociais e raciais, que continuam a se construir todos os dias mundo afora, é preciso se atentar para que a experiência de um não se torne o silêncio do outro. Isso ocorre porque, antes mesmo da escola, a sociedade determina quais experiências são dignas de reparo e quais podem existir apenas pelo viés do apagamento.

Numa sociedade que se funda a partir das ideias de raça, classe, gênero e sexualidade, somos divididos de forma hierárquica. Assim, as posições e os espaços sociais que ocupamos são estabelecidos por linhas imaginárias que nos diferenciam uns dos outros. O mesmo acontece com nossas experiências de vida que, subjugadas nessas categorias, validam as experiências de um como superior e de outro como subordinada.

As experiências de vida nos fundam enquanto gente. Através delas entendemos quem somos e quais lugares ocupamos - ou deixamos de ocupar - na sociedade. A vida social é fragmentada por compartimentos distinguidos por nossa condição econômica, racial e sexual. Esses compartimentos se apoiam em imagens controladoras que, quando projetadas sobre nossos corpos, nos atribuem ou cristalizam em um lugar. A partir de uma lógica de dominação e subordinação, se determina quem, nesse jogo de poder, é passível de exercer controle ou ser controlado.

Para que, em sala de aula, as experiências de vida não se tornem verdades que se

1 Pseudônimo de Gloria Jean Watkins em homenagem a sua bisavó materna. A escrita em letra minúscula se deve ao interesse da autora em dar foco a suas ideias e não a sua pessoa.

fundamentam apenas na autoridade e poder de quem a vive, é preciso que haja uma prática de crítica coletiva que transcenda a experiência individual. Desse modo, essa prática coletiva transforma-se em um motim, direcionado para a construção de um espaço de discussão crítica, análise e fundamentação teórica para, assim, produzir coletivamente um conhecimento pautado na emancipação de todos e todas.

Em vias práticas, quando inseridos no ambiente escolar, quais são as experiências que são dignas de serem escutadas com atenção? Quais são silenciadas? Como se dá a atuação dos professores e professoras na escuta e compartilhamento? Quais afetos são mobilizados em sala de aula e para quem são destinados? Quem tem direito de sonhar um presente futuro para si? Quando a minha experiência se transforma na opressão do outro? Assim, é importante compreender a sala de aula como um lugar em que se constrói identidades, forma subjetividades e sujeitos.

Aqui, entendemos a subjetividade como espaço interno que compõe o sujeito. Ela é produzida tanto pelo contexto histórico e seus códigos de norma e conduta, como também é permeada pelos desejos, sentimentos, gostos, desgostos, vontades e afetos que nos caracterizam como seres humanos complexos. Nesse sentido, a experiência é indispensável para a constituição da subjetividade. Os afetos moldam nossas práticas escolares a partir do momento em que são usados como potência ou como controle.

Pensar em uma escola que incentive e valorize o desenvolvimento das múltiplas experiências e identidades é criar uma brecha frente às narrativas normatizadoras e estigmatizantes dos sujeitos. Desse modo,

a escola deixa de ser um lugar de controle que impõe regras e uniformidades e passa a incentivar sonhos, a busca pela autonomia e a reinvenção de si, não só dos estudantes, como de professores, professoras e de toda a comunidade escolar. A questão que fica é: será que esse espaço, que permite a criação de subjetividades diversas, ainda será uma escola? Sendo a escola uma instituição fundada com o objetivo de impor o controle social e a domesticação dos corpos; é possível reinventá-la ou será preciso construir um outro lugar? Em que terreno é possível cultivar o direito de sonhar?

#### Referências Bibliográficas:

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

VELLOSO, J.; FERREIRA, Roque. **Foguete**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino/Quitanda, 2009. 1 disco sonoro (43 min).

Pequeno ensaio para mover

## ou se a sala de aula fosse gerida pela pélvis?

Deise de Brito

28

E se, durante o período escolar, ao invés de “quietos!” tivéssemos ouvido mais a palavra “movimentem-se!”?

Em contextos educacionais contemporâneos que urgem por tentativas de resurgir em inovadoras estratégias de ensino e aprendizagem, as propostas em descolonização ou decolonização<sup>1</sup> do conhecimento aparecem como oportunidades para criar exercícios de singulares metodologias. Embora essa necessidade seja cada vez mais latente no tempo presente, nunca é demais sublinhar que o aporte decolonial em sua matriz surge de comunidades negras e indígenas que, cada qual em suas infinitas heterogeneidades inerentes, construíram e edificam epistemologias com distintos modos de produzir e dizer signos.

Nessa rota são traçados contínuos conhecimentos ancestrais e (re)criações de suas existências dentro de panoramas que desejam encerrá-las. Ou mais explicitamente, exterminá-las. E ainda nas constelações de conhecimento dessas populações, a expressão das sensações em organizações sonoras, visuais, dançantes e performativas são imbricadas a sabedorias corporais que enfatizam a relação de afeto, respeito e intimidade com tudo que está abaixo dos pés, reatualizando o caráter telúrico do movimento, seja esse revelado a partir da cabeça, tronco ou quadril.

Sabe-se que a experiência da arte na educação é atravessada por adversidades

que variam de um colégio para outro, tanto na rede pública como no sistema privado de ensino. Salvo exceções progressistas que incorporam, de fato, as práticas artísticas ao currículo, as linguagens que tocam diretamente o plano do sensível, e por extensão dos sentidos, não se sentem convidadas pela escola. Pelo contrário, são miradas como intrusas com função e tempo limitados. Quando o recorte artístico implica em abordagens negroameríndias, a complexidade cruel desse processo é ainda mais sobressalente. Pois, a negação da arte está atrelada ao epistemicídio de matrizes, e por assim dizer, a negação de determinados pensamentos a respeito da noção de pessoa.

No entanto, com um pertencimento radical ao corpo, a arte com sua motriz de reinvenção pode transformar-se em participante oficial da celebração do conhecimento que a rede escolar propõe, ou pelo menos, deveria oferecer. Atenta a essa questão, peço licença para desenhar tessituras possíveis nesse texto em direção a uma abordagem que priorize a arte no campo escolar. Ele (o texto), no mínimo, solicitará uma visita ao nosso estado estudantil na educação formal no passado ou presente e, em acréscimo se configura em propósito a rearticulação a uma parte específica da nossa anatomia: a pélvis.

Possa ser que a escrita aqui escolhida não seja típica, visto que ela pretende, além de fornecer informações ou explicações,

29

<sup>1</sup> Ver sobre a historicidade desse termo em: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política. [online]. Distrito Federal, no 11, pp. 89-117, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

transformar-se numa espécie de coreografia improvisada na qual a conexão entre mim e vocês é mola propulsora para um conjunto de passos que precisam ser gestados. Vou sugerir um roteiro para esse improviso, nada precisa ser rápido ou lento, vocês decidem o tempo da pausa, a finalização ou se segue em continuidade.

Os procedimentos propostos aqui partem de um retorno ao corpo, em particular a região pélvica, zona que guarda órgãos reprodutivos e ossos como sacro, púbis, cóccix e quadril, assim território anatômico de criação que pode se inventar na significação de movimentos que desobedecem a uma lógica de educação perpetrada em colonialidades.

### **(Re)virar o passado ou (re)dimensionar o presente**

Sentem-se no chão em posição de lótus dentro de algum espaço onde possam se sentir confortáveis. Usar roupas leves é favorável. Inspirar e expirar - movimentos essenciais que ajudam a preencher nosso corpo no mundo - precisam de reelabora-ções. Inspiremos sem concentração demasiada do ar na caixa torácica e expiremos estabelecendo uma pressão para o chamado “baixo ventre”. Acionemos esse primeiro dispositivo com uma percepção aguçada para os espaços que a respiração nos ajuda a “abrir” no corpo, em particular, os membros inferiores.

“Inferiores”... termo que merece revisão crítica na literatura das ciências biológicas. Continuar a fruição do texto sem friccionar a relação dessa expressão com partes corporais que teoricamente ela abrange é endurecer o movimento da leitura. Tente e recuse-se a acolher argumentos neocoloniais.

Durante a apreciação deste ensaio, to-que pontos do seu invólucro pélvico: púbis,

lombar ou articulação coxofemoral, por exemplo. E procure lembrar algumas experiências na educação básica como estudante, experimente penetrar nessa memória através de um som, um diálogo, cheiro, temperatura ou imagem. Permita que sua lembrança caminhe de volta para a “superfície de você” e converse com ela tentando buscar informações acerca da seguinte indagação: qual era a posição mais corrente da minha pélvis no período escolar?

.....Constitui-me um punhado de anamneses.

Quando surpreendo a minha vida escolar com uma visita, recordo-me que estudei em uma instituição católica soteropolitana (Bahia). Ao contrário do que se possa conjecturar, a canção e a dança não eram ausentes. Antes de entrar na sala de aula, até a antiga 4ª série primária - atual 5º ano - era obrigatório participar de uma espécie de louvação que as religiosas conduziam. Hoje, entendo que aquilo era uma estratégia-sedução para nos atrair aos princípios católicos, estes versados em sonoridades litúrgicas e vivificados por meio de coreografias literais relacionadas ao que era dito na canção. A gesticulação dos braços era mais ativada que os demais membros. A pélvis quase nunca era acionada como força motriz, pelo contrário, desativava-se por meio da reclusão.

Ao entrar na sala, permanecíamos 99% do tempo em assentos, a diminuição desse percentual era mérito unicamente das nossas idas ao banheiro, (e procurávamos fazer isso com frequência) ou das nossas andanças clandestinas entre as cadeiras. A hora do recreio era esperada e transformava-se no festival de corridas ansiosas e apressadas para a fila da lanchonete, para a brincadeira aguardada ou simplesmente

para responder uma necessidade de correr. O intervalo era o paraíso do movimento, nem as aulas de educação física conseguiam proporcionar o que ele significava.

O retorno à sala de estudos refletia a volta da pélvis ao lugar de anulação. Isto ocorria até mesmo na aula de Arte, reduzida superficialmente a desenhos e pinturas cujos processos eram administrados como pseudoópios usados após ou entre as aulas das matérias consideradas “realmente importantes”. Seria desonesto relatar que a descontração não ocorria em alguma medida, apesar de atravessada pelas interferências bruscas da racialização do corpo aplicadas diretamente na minha cognição, dentro e fora da escola.

Experimente contar-se para si.

### **Desobediência e Pélvis**

E se a sala de aula fosse gerida a partir da cintura pélvica? Essa parte corporal é “(..) formada pelos ossos do quadril, que se articulam com o sacro, constituindo a pelve óssea, até recentemente denominada ‘bacia’ e ainda conhecida popularmente assim.” (ZORZI; STARLING, 2012, p. 58). Nesse seguimento, tal região é um complexo ósseo que sustenta músculos – como os glúteos (bunda) – e guarda como uma espécie de concha órgãos genitais, assim podemos considerar que a pélvis funciona como uma espécie de envoltório de uma área que gera e cria. Além de ser a ligação entre o tronco e os membros que estão mais próximos do chão que nossos pés tocam.

Analisar a relação travada entre a minha pélvis e a escola onde estudei durante o ensino fundamental é também despertar os aprendizados fora dos muros escolares. Vivente em um bairro popular de Salvador, onde o samba e o pagode ocupavam um

lugar eixo para o entretenimento, que hoje, mais conscientemente, considero como um contexto de sapiência corporal, a minha bacia se articulava ao mundo em volteios, círculos, agachamentos e rebolados. Tais movimentos transitavam pela escola, mas não dentro da sala de aula.

Eles faziam parte das nossas atividades de recreio em que colegas e eu tentávamos experimentar alguns passos. A docência alocava esses movimentos a uma categoria menor e luxuriosa. Tentávamos desobedecer a esse olhar quando insistíamos incluir coreografias das famosas dançarinas de pagode em apresentações anuais. Pelo menos num contexto de divertimento, elas eram autorizadas. Porém, no currículo oficial de qualquer linguagem elas jamais foram abordadas. Cultivando um hiato entre o que oficialmente se aprendia na escola e o que vivíamos em nossas comunidades familiares ou de bairros.

Geralmente o argumento que justificava a não abordagem dessas manifestações corporais correspondia ao fato de que os conteúdos das canções eram incipientes, submetiam a imagem da mulher e eram produtos da cultura de massa. Não omito a misoginia e outras discriminações contidas em letras de muitos estilos musicais urbanos, e obviamente tenho críticas a muitos trabalhos nesse sentido. E não desconsidero as armadilhas impostas pela famigerada cultura do entretenimento. Mas analisemos de um modo mais permissível outros recortes musicais da cultura brasileira, inclusive aqueles considerados “cult” ou de “bom gosto”. Examinemos de perto letras de alguns compositores conhecidos e reconhecidos como gênios. Será que o machismo, por exemplo, é substância apenas fiel a manifestações musicais como o funk ou pagode?

Quanto ao corpo, muitas das coreografias que dancei na adolescência em festas, encontros ou em frente à televisão tentando acompanhar as narrativas dançantes de Carla Perez e Débora Brasil<sup>2</sup> eram desconsideradas por abordar uma certa sexualização ou hipersexualização. Esse ângulo de vista tem muitas nuances e, certamente, não será tratado aqui.

Contudo, ao desviarmos a atenção para os primórdios da colonização e o que ela ainda representa veremos que a visão dos dominadores europeus a respeito das educações corporais africanas e indígenas eram permeadas de interpretações negativas influenciadas por epistemologias que definiam, numa linha reta e única, conceitos como belo, puro e divino. Seguramente, as movimentações africanas-diaspóricas desencadeadas a partir do quadril não estavam inscritas nesses aspectos. E qualquer manifestação de corpo que revelasse esse universo desobedecia a pedagogia corporal dominante.

Há uma continuidade entre esse quesito colonial e a educação escolar contemporânea. As escrituras de movimento trazidas no pagode e no samba, por exemplo, representam de uma certa forma, senão ações, reverberações de desobediência em relação a esse ordenamento colonizador de corpo tão fluente no imaginário das instituições formais de aprendizagem. Precisamos focar nas possibilidades que essas movimentações oferecem enquanto interpretação de mundo, quero dizer, no modo como o corpo lê o entorno e a ocupação de si quando dança essas tessituras.

Ao mesmo tempo é uma oportunidade

de induzirmos a gestualidade reflexiva do silêncio observador promovendo com parcimônia a análise da ambígua presença dessas expressões culturais na cultura do divertimento, costurando cada movimento pélvico e assunção do quadril às condições sócio históricas que o atravessam, bem como seus fundamentos epistêmicos.

Deglutir a sala de aula a partir da pélvis é também respirá-la como envoltório reprodutor de criação em possibilidades corporais e críticas articulando-se a própria existência e contornando o que se quer vir a ser. É uma escrita que rebola porque evoca o redondo, uma circularidade concisa em volteios ao redor das cadeiras e agachamentos que humanizam os conteúdos porque os enxerga de baixo e não de cima.

Despedindo-me da sua companhia, convido-lhe a cessar a leitura movimentando o seu quadril pelo espaço, como se os olhos também estivessem nele procurando subverter ou inverter tudo que o entorno te diz. Agache-se. Gire. Empine-se. Movimente-se.

#### Referências Bibliográficas:

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. Distrito Federal, n. 11, pp. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

ZORZI, Rafael; STARLING, Iriam Gomes. **Corpo Humano**: órgãos, sistemas e funcionamento. Rio de Janeiro: Senac Editoras, 2012.

<sup>2</sup> Artistas famosas na época que compunham o corpo de baile do “É o Tchan”, grupo musical que fez sucesso entre meados dos anos 90 e final dos anos 2000. Ambas ingressaram na banda quando a mesma ainda era intitulada de “Gera Samba”. Sem dados precisos, parece que Débora Brasil trabalhou no grupo entre 1995 e 1997. Já Carla Perez, permaneceu de 1995 a 1998. Atualmente Perez é artista e empresária do Bloco Infantil de Carnaval “Algodão Doce” e Brasil tornou-se missionária de igreja evangélica.

## Quais são as marcas que a escola deixou no seu corpo? De que forma a escola te ensinou a usá-lo? **E, por último, quando foi que eu aprendi que meu corpo era um corpo de uma menina?**

Inessa Silva de Oliveira

Quando revisito as minhas lembranças escolares, percebo que quase todas estão diretamente ligadas ao meu corpo. Das cicatrizes que carrego comigo, lembro do dia em que ralei o joelho, quando brincava de queimada correndo na quadra de concreto-asfalto da escola, e das atribuições juninas que me imputavam um vestido, às vezes florido às vezes xadrez, maquiagem e um parceiro de dança, sempre do sexo oposto.

Das festas juninas eu me lembro muito bem - se tem uma coisa que as escolas de interior da minha cidade, assim como as igrejas do bairro, sempre valorizaram, são as festas juninas. Lembro que, ainda na EMEI, com mais ou menos seis anos, na semana da festa junina eu quase não dormia de tanta ansiedade. Até que, quando chegou o dia da tradicional festa, o meu parceiro de dança, com quem eu tinha ensaiado a semana inteira, faltou. Justamente naquele dia, ele ficara doente e não pode ir.

Lembro também que não tinha nenhum outro menino pra dançar comigo, todos já tinham seus respectivos pares e, nesse dia, eu tive que dançar com outra menina, cujo parceiro de quadrilha também tinha faltado. Até hoje me recordo da minha cara emburrada de ter que dançar junto aos meninos em um dos passos da quadrilha que, obrigatoriamente, se separavam das meninas, formando duas fileiras que se dividiam por gênero: feminino e masculino. Não só lembro, como tenho fotos que não me deixam esquecer, já que nesse dia, minha mãe havia decidido fazer um filme

completo de fotos. Em todas as fotos, ou melhor, em nenhuma delas, eu sorria, em todas, nenhum único sorriso. Nem aquele amarelo de quem não está gostando, nem o envergonhado da única menina dançando junto dos meninos e muito menos aquele de canto de boca, como quem estava ao menos tentando se divertir.

O fato é que, ainda na EMEI, eu já tinha me dado conta de que era uma menina e, na quadrilha, não cabia a uma menina cortejar outra menina. No cortejo, eu tirava o chapéu de cowboy e levava ao peito com as mãos. Era errado. Eu tinha ensaiado a semana inteira para nesse momento ser a menina cortejada, puxar a minha saia até um pouquinho - só um pouquinho - acima do joelho, cruzar o pé direito atrás do meu pé esquerdo, na medida em que flexionava levemente o joelho e acenava com a cabeça, levando o olhar ao chão.

Nesse momento, o corpo que me acompanhava - nas minhas aventuras diárias, nas brincadeiras, nas corridas em volta do pé da árvore onde ficava o pique - tinha descoberto, um pouco a contragosto, a vergonha, a estranheza e o mal estar de ter falhado no cumprimento de uma demanda social, a de ser menina. Então, a menina continuou aprendendo a ser menina, na escola e fora dela, sempre em relação e em oposição ao menino, que se construía no mesmo compasso.

Desde muito cedo, antes mesmo de chegarmos à vida, atravessamos o primeiro estágio de aliciamento de gênero. Hoje,

temos como tendência os chamados “chás de revelação”, práticas cada vez mais comuns em que famílias organizam grandes festas para anunciar - para a própria mãe e para a sociedade - o sexo do bebê. Esta revelação se dá a partir de duas cores: rosa, se for menina, e azul, se for menino, e acontece das formas mais diversas que se pode imaginar: desde o corte do bolo que, em seu recheio revela a cor e conseqüentemente o sexo do bebê, até o escapamento de uma moto, onde se coloca pó colorante para revelar, na fumaça da ignição, a cor que indica o sexo da criança.

Desde o princípio, à medida em que nos é ensinado junto ao corpo noções básicas de higiene e saúde, aprendemos papéis sociais e performances de feminilidade e masculinidade. No corpo, o gênero feminino ou masculino está intrinsecamente ligado à genitália. Entretanto, a genitália não está ligada somente ao gênero, mas também à orientação sexual e à performance social de gênero.

No processo de escolarização fundamentado em um discurso biologizante, ao corpo com vagina é imposto e ensinado a cor rosa, dele espera-se docilidade. Nos jogos de maquiagens, se constrói a feminilidade. No brincar de casinha e boneca, se institui o cuidado e a subserviência. Em brincadeiras como a dança da quadrilha há, impreterivelmente, a necessidade de se ter um par do sexo oposto, cultivando assim o desejo de ocupar o lugar mais importante nesta dinâmica: o da noiva.

*Quem nunca teve o desejo de ser a noiva nas quadrilhas juninas?*

Por outro lado, há um intenso processo de domesticação e produção da masculinidade. Ela se constrói em relação, embora de maneira inversa e oposta à construção da feminilidade. De forma que uma não existe

se não em relação a outra. Num eixo de polaridades, o feminino e o masculino são socialmente construídos. Nos corpos que possuem o pênis como órgão genital, se espera a cor azul, tida como masculina. Ao masculino se impõe as brincadeiras ditas de menino, como carrinho, lutinha e futebol, que exigem competição, disputa e ataque. Assim, a violência e a agressividade se legitimam como uma forma natural e inerente à heterossexualidade e ao sexo masculino. Há uma inversão na lógica, dado que se torna uma verdade indubitável, ou seja, sobre a qual não paira nenhuma dúvida e que, em certa medida, essencializa o sujeito: o menino é assim porque é e não porque ele é produzido para ser assim.

De acordo com Guacira Lopes Louro, pedagoga e pesquisadora, em seu livro *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*, as escolas exercem forte influência na edificação do gênero nos corpos que, apoiados na prerrogativa de que precisam ser educados, estão ali para receberem a Educação. Isso, então, se apresenta a partir de uma perspectiva colonialista, no sentido de que é preciso impor, compulsoriamente, a necessidade de habitar um corpo-território. Apresenta-se também numa perspectiva de dominação, dado que, para além de incentivar a construção de apenas um tipo de feminilidade e um tipo masculinidade como possibilidade de existência, naturaliza a relação de poder entre estas duas extremidades.

A escola disciplina os corpos para efetivar papéis sociais e de gênero não só nas instâncias da vida escolar, como também na vida em sociedade, já que são tidos como papéis naturais no imaginário social. Atua através de instrumentos escolares que extrapolam e contaminam toda uma teia complexa



Gustavo Nascimento

de relações e práticas cotidianas, operando nas experiências, linguagens, trato pessoal, construções ideológicas e crenças dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Ainda assim, se justificam enquanto prática pedagógica nas próprias matérias que se encontram nas grades curriculares, revelando toda uma visão de mundo ocidental, binária e dicotômica, na qual os conteúdos programáticos se fundamentam.

A colonização dos corpos se dá no dia-a-dia da escola, em práticas corriqueiras que, numa primeira olhada, são tidas como sem importância. Na escola, há um modo correto de se sentar, de se apoiar sobre a carteira, de gesticular e se movimentar. Há momentos em que só o silêncio é permitido e quando é outorgada a possibilidade da voz na sala de aula, apenas algumas são concedidas. Ainda assim, das vozes que passam por esse processo de seleção que envolve gênero, raça, classe e sexualidade, há as narrativas com permissão para serem ditas e as que não são permitidas são faladas apenas nos bastidores, nos escritos contidos atrás das portas dos banheiros e vestiários. Não obstante, na escola, há a obrigatoriedade de seguir regras que, para além do campo da educação, só existem em instituições de controle, como, por exemplo, pedir permissão para ir ao banheiro. Assim, se padroniza um comportamento que se entende que deve ser seguido para dentro dos muros da escola, retirando a autonomia dos estudantes sobre seus próprios corpos, como uma forma de controle.

Os instrumentos domesticadores de gênero também se encontram na linguagem, quando professoras e professores empregam apenas a flexão de gênero masculino no trato com os estudantes: “todos sentados!”, “os alunos que terminarem a lição podem ir ao

recreio” ou “eles estavam bem comportados essa manhã”. Assim, sem perceber, pouco a pouco e em nossas práticas cotidianas, vamos instituindo, através da linguagem, uma visão de mundo masculina que é naturalizada e tida como universal.

Quando nós, professoras e professores, efetivamos em sala de aula uma divisão sexual que, em alguns casos pode ocorrer de forma inconsciente devido à naturalização dessas práticas a que estamos condicionados, educamos aqueles corpos, dos quais somos responsáveis, para terem enquanto referência e substância de vida uma norma sexista e generificada de corpo. Quais tarefas, como por exemplo a organização da sala, destinamos às meninas e quais tarefas destinamos aos meninos? A quem se refere nossos elogios e apontamentos quando relacionados a “dedicação”, “capricho” e “cuidado” e a quem nos direcionamos quando os adjetivos são “bagunceiro”, “brincalhão” e “imaturo”? Quais são as bagunças que consideramos naturais da criança e de quem são as que repreendemos com mais veemência, consideramos como atitudes advindas da má educação?

No que diz respeito às matérias da grade curricular, em sua maioria, a sexualidade e o gênero continuam sendo tratados de forma biológica e biologizante dos corpos. Quando as discussões de gênero e de sexualidade são relegadas apenas à matéria de ciências e não são consideradas como uma questão que atravessa todas as disciplinas, se nega a visão de que o gênero, assim como a sexualidade, são frutos de uma construção social e cultural de determinado momento histórico. Essencializado aqueles corpos naqueles órgãos.

Isso não se dá de forma impensada. O

ano é 2019 e são comuns os casos como o da cidade de São Paulo, onde o atual Governador João Dória<sup>1</sup> mandou recolher materiais didáticos sob a alegação de “apologia à ideologia de gênero”<sup>2</sup>. Neste caso, o que foi chamado de “ideologia de gênero”, termo normalmente utilizado por alas conservadoras da sociedade para barrar as discussões sobre gênero e sexualidade, consiste em uma página do caderno do aluno, material escolar do Estado de São Paulo, que, na matéria de Ciências do 8º ano, explicava conceitos como sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual.

O medo da “ideologia de gênero” que se instaurou em meados 2014, evidenciou como as escolas possuem o encargo de formatar corpos seguindo as lógicas dominantes que, de braços dados às virtudes e valores cristãos, são impostas pelo Estado através de figuras como a do Governador João Dória.

A educação sexual em sala de aula geralmente é vista como forma de prevenção de gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis, ou seja, consiste em aulas que se resumem a exemplificar, como numa cartilha de passo-a-passo, como vem a ser os gametas feminino e masculino, espermatozóide, embrião, zigoto e ciclos menstruais. Além, claro, do encontro do espermatozóide com o óvulo, a reprodução. Quando os métodos contraceptivos são trazidos à tona, costuma ser como forma de prevenção da gravidez. Entretanto, como consequência de uma herança cristã difundida junto à colonização, na sala de aula, se propaga como um valor moral a imagem cristalizada do “sexo após o casamento”. Neste caso, incentivar uma concepção considerada um pouco mais progressista,

1 João Dória é empresário e político brasileiro filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira e governador da cidade de São Paulo eleito em 2019.

2 Vide: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>. Acesso em: 02 nov. 2019.

é vista com olhos de pudor e como tentativa de contrariar a decência, compostura e inocência das crianças e adolescentes.

Seguindo com Guacira Lopes Louro:

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos “corrompidos” que fazem o contraponto da criança inocente e pura. (LOURO, 2018, p. 31)

Assim, a educação sexual, da forma como atualmente se dá, salvo algumas exceções, ignora outras parcelas que nos formam e complementam enquanto ser. Esta

educação sexual não contempla as formas de se viver a sexualidade que não se encaixam - e nem pretendem se encaixar - na heterossexualidade compulsória; não incluindo meninas que manifestam desejos íntimos por outras meninas, meninos por outros meninos e aqueles e aquelas que manifestam desejos distintos pelos dois, três, quatro ou, até mesmo, nenhum gênero.

Nesta educação sexual, não se incluem possibilidades de existir para além da binária - dividida entre feminina e masculina. Não se consideram os afetos e o prazer, em sua forma mais sincera e desprendida de estigmas sociais, onde meninas são vistas como “santas” ou “putas” e meninos como “pegadores” ou “frouxos”. Não se traz à tona as questões de raça, onde se determina a hiperssexualização e animalização de corpos de meninos e meninas, crianças e adolescentes negros. Essa educação sexual não trata de gênero, sexualidade ou corpo e está longe de tratar de sexo.

Ignora-se que estamos falando de seres humanos com desejos e vontades, muitas vezes adolescentes, que vivem em um contexto no qual o sexo é cada vez mais associado à violência, ao passo que, num mundo cibernético, a produção da indústria pornográfica é incentivada e tida como grande referência.

#### Referências Bibliográficas:

DORIA manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'Não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. **G1**, São Paulo, 03 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>> Acesso em: 30 out. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



QUANDO EU ME DESENHO EU JÁ FALO DE MIM?



## Pornografia: é assunto de criança e adolescente?

Marina Klautau Felipe

Quando foi seu primeiro contato com pornografia? Tenho feito essa pergunta a muitos colegas e, até agora, todas as memórias residem na infância ou na adolescência.

Aos 14 anos, junto ao primeiro namorado, a pedido dele.

Por volta dos 12, a contragosto, na casa de amigos do bairro, como pressão para que as meninas beijassem os meninos.

Aos 6 anos, forçado pelo primo mais velho.

Aos 15 anos, por curiosidade, ao pesquisar numa rede social.

Lá pelos 12 anos, sem querer, de madrugada, num canal de TV a cabo.

Entre os 6 e os 8 anos, com surpresa e repulsa, junto a outras crianças, na casa do vizinho de mesma idade, uma das poucas casas do bairro que tinha computador na época.

Aos 9 anos, ao buscar sanar dúvidas na internet.

Aos 10 anos, constrangido por amigos do bairro um pouco mais velhos.

Se um dia imaginamos a pornografia enquanto conteúdo adulto, seu consumo, hoje, é de livre acesso. O *PornHub*, espécie de *YouTube* de conteúdo pornográfico, recebeu, em 2018, uma média de 92 milhões de acessos por dia. Neste mesmo ano, o Brasil

ocupou o 12º lugar entre os países que mais acessaram o site, que teve um total de 33,5 bilhões de visitas.<sup>1</sup> Hoje, a produção de conteúdo pornográfico conforma uma enorme indústria, que movimenta cerca de 97 bilhões de dólares ao ano.<sup>2</sup> E como é o conteúdo produzido por esta indústria?

O senso comum por vezes considera que o material pornográfico se resume a conteúdos semelhantes à revista *Playboy* ou à filmagem de “fantasias sexuais” em situações cotidianas. Contudo, essa abordagem da pornografia já migrou para a cultura de massa e está nas novelas, filmes, fotografias, propagandas, músicas e literaturas. Hoje, a maior parte da produção pornográfica é audiovisual. Nestes vídeos e filmes produzidos em escala industrial, nos deparamos com conteúdos explícitos de cunho violento. Esta violência está dada nas condições de trabalho no mercado pornográfico. Segundo a *Pink Cross Foundation*, a expectativa de vida de uma atriz pornô é de 36 anos, sendo que 70% das DSTs na indústria pornográfica ocorre em mulheres. A atriz pornô brasileira Patricia Kimberly denunciou esta realidade numa entrevista para a TV USP em 2014: “A gente é vista em set como um objeto. Tem que fazer, tem que ‘dar ângulo’, não importa se está doendo.”<sup>3</sup>

Um artigo publicado em 2010 na

1 Vide relatório do ano de 2018 do site *PornHub*, disponível em: <https://www.pornhub.com/insights/2018-year-in-review>. Acesso em: 02 nov. 2019.

2 Valor aproximado da receita mundial da indústria pornográfica desde 2006, de acordo com o site *The Week*. Disponível em: <https://theweek.com/articles/493433/internet-porn-epidemic-by-numbers>. Acesso em: 02 nov. 2019.

3 Vide: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/04/27/Como-uma-campanha-est%C3%A1-chamando-aten%C3%A7%C3%A3o-para-o-sofrimento-de-atrizes-da-ind%C3%A9stria-porn%C3%B4>. Acesso em: 25 jul. 2018.

revista estadunidense *Violence Against Women* identificou altos níveis de agressão na pornografia, tanto na forma verbal quanto na física. Das 304 cenas analisadas, 88,2% continham agressão física, principalmente espancamento, engasgos e tapas, enquanto 48,7% das cenas continham agressão verbal, principalmente xingamentos. Os autores da agressão eram geralmente do sexo masculino, enquanto as vítimas da agressão eram predominantemente femininas. As vítimas geralmente mostravam prazer ou reagiam de maneira neutra à agressão.<sup>4</sup> Sendo assim, o que a pornografia nos ensina? E o que diz sobre nós?

Quando nos deparamos com a pornografia ainda na infância ou na adolescência, não é comum que consideremos natural uma agressão sexual explícita. Porém, muitos de nós seguimos assistindo pornografia. Para manter o público, a indústria pornográfica investe na naturalização da violência como prática sexual. A maioria dos meninos de 12 anos não sente prazer ao assistir uma cena de tortura sexual pela primeira vez. Contudo, esta criança é cotidianamente aliada por um modelo de masculinidade que pauta o prazer a partir da agressão sexual. Como na fala de um primo mais velho ou na imposição de um amigo do bairro para assistir pornografia. Na página inicial do popular site brasileiro *Xvideos*, esta criança se depara com o discurso a seguir:

Vídeos porno de sexo com gostosas fodendo e transando bem gostoso. São loiras, morenas, novinhas, ninfetas, rabudas e amadora do *Xvideos*. Todo homem gosta de um bom e velho vídeo porno. Então fique com

esses que vão deixar você com muito tesão enquanto assiste.<sup>5</sup>

Embora muitas crianças se traumatizem ao assistir a violência sexual explícita e consigam identificá-la, os pornógrafos garantem, com afirmações como “Todo homem gosta de um bom e velho vídeo porno” que o natural é, na verdade, sentir prazer com aquele conteúdo. A partir de discursos como este, meninos constroem sua masculinidade e podem acabar se tornando clientes desta indústria. Num país onde 126 milhões de pessoas têm acesso à internet<sup>6</sup>, a exposição à pornografia e suas consequências se tornam questões de saúde e de educação públicas.

Para a advogada e pesquisadora estadunidense Patricia Williams, a pornografia é uma maneira de pensar que não tem relação necessária com o sexo. Nesta concepção, a pornografia nos ensina, enquanto observadores, a apagar a subjetividade do observado ao permitir que a nossa imaginação se entregue a uma sensação auto gerada. “Um hábito de pensamento que permite que essa sensação auto gerada substitua a interação com outro ser humano, a escuta, a conversa ou o cuidado [...], o objeto é pacificado, uma “coisa” maleável sobre a qual se pode projetar.” (WILLIAMS, 1995 *apud* COLLINS, 2019, p. 243-244). Aqui, o observador é incitado a gerar seu próprio prazer a partir de um objeto de seu controle. Em suma, de acordo com a socióloga estadunidense Patricia Hill Collins, “Williams vê a pornografia como “um hábito de pensamento” que reproduz relações de dominação e submissão.” (COLLINS, 2019, p. 243). Sendo assim, a pornografia nos ensina a associar as relações sexuais a relações de

dominação e submissão.

Ao discorrer sobre a política sexual para as mulheres negras, Patricia Hill Collins investiga a criação da pornografia como “um hábito de pensamento”. Para a pesquisadora, embora haja um predomínio de mulheres brancas na pornografia, o modo de pensar pornográfico tem origem no tratamento sádico de mulheres negras escravizadas ao longo da história. Collins evoca um exemplo da objetificação do corpo feminino negro no início do século XIX: a exibição de Sarah Bartmann em festas e feiras europeias. Apelidada de “Vênus Hottentote”, Sarah Bartmann ou Sara “Saartjie” Baartman foi uma mulher negra do grupo populacional sul africano Khoikhoi.<sup>7</sup> Bartmann era exibida para entretenimento como representação de uma forma grotesca de sexualidade. O fascínio do público europeu se encontrava no caráter de anomalia atribuído ao corpo de Bartmann - especialmente ao tamanho de suas nádegas e a sua genitália. Sempre obrigada a vestir pouca roupa, Bartmann foi exibida em Paris em uma jaula - como um animal. “Na época, os europeus acreditavam que os africanos tinham práticas sexuais desviantes, e procuravam diferenças fisiológicas, como pênis descomunais e genitálias femininas malformadas como indicativo dessa sexualidade desviante.” (COLLINS, 2019, p. 237).

Para a Europa colonial, a figura de Sarah Bartmann era usada como argumento para justificar o racismo científico. Em 1816, após sua morte, Sarah Bartmann foi dissecada e teve sua genitália e nádegas expostas. Até 1974, era exposto no Museu

do Homem de Paris um modelo de gesso do seu corpo. Em 1994, o Presidente Nelson Mandela pediu que fosse devolvido à África do Sul, ao povo Khoikhoi. Contudo, o corpo de Sarah Bartmann só retornou à sua terra natal em 2002<sup>8</sup>.

De acordo com Collins, Sarah Bartmann foi, mesmo após a sua morte, usada como objeto pornográfico de modo semelhante à representação de mulheres na pornografia contemporânea. Em sua tese, o modo de pensar pornográfico remonta o tratamento recebido aos corpos reais de mulheres negras na história. A objetificação; a associação da sexualidade à violência (implicada no estupro de mulheres negras escravizadas); a passividade feminina (o fato de que coisas são feitas às mulheres independentemente da vontade delas) e a lucratividade da exploração sexual são características do tratamento sexual de mulheres negras escravizadas presentes na pornografia (COLLINS, 2019, p. 235).

A representação de mulheres negras na pornografia em situações de submissão a atos de agressão, sexo com animais e com dispositivos da escravidão (como chicotes, jaulas e correntes) perpetua uma imagem historicamente construída para este grupo social. Atribui-se a mulheres negras o lugar de uma sexualidade feminina desenfreada, de desejo sexual insaciável, como uma criatura exótica, equiparada ao animal. Já os homens negros, segundo Collins, são sistematicamente representados como um depósito para tudo que é sexualmente degradado. A figura do homem negro é construída como uma criatura selvagem,

4 BRIDGES et al., 2010

5 Texto da página inicial do site *Xvideos Brasil*. Acesso em: 26 jun. 2018.

6 IBGE, 2018

7 No site *South African History*, há uma pequena biografia de Sarah Bartmann, disponível em: <https://www.sahistory.org.za/people/sara-saartjie-baartman>. Acesso em: 03 nov. 2019.

8 Vide: <https://www.nytimes.com/2002/01/30/world/exploited-in-life-and-death-south-african-to-go-home.html>. Acesso em: 03 nov. 2019.

de sexualidade primitiva. Sua imagem define um ser capaz de cometer toda forma de atrocidade ou violação. Assim, delega-se ao homem negro o encargo de inimigo social.

Ao longo dos séculos, a cultura colonial europeia animalizou e objetificou populações negras para sustentar a noção de superioridade racial branca. A imagem das nações europeias foi forjada como símbolo da civilização e da cultura, em oposição à imagem das colônias, retratadas como sociedades primitivas e inferiores. Para tal, a elite colonial, branca e masculina, determinou características biológicas imutáveis como marcas de inferioridade.

A elevação e a mitificação da masculinidade branca dependem da degradação dos homens negros como selvagens sexuais. Historicamente, homens brancos são responsáveis pela associação sistemática da sexualidade à violência. Na pornografia, há uma maioria de atores brancos. Contudo, são os homens negros, e não os brancos, que carregam os encargos legais e sociais consequentes da imagem masculina de autores de agressão sexual.

A brancura, como símbolo universal do ser humano e da civilização, é usada para diferenciar o tratamento sexual de mulheres na pornografia. A animalização de mulheres negras, aqui, busca perpetuar a ideia de superioridade racial branca. Em contraste às imagens degradantes de mulheres negras, as imagens de feminilidade branca têm, portanto, caráter sedutor. As representações oferecidas a mulheres brancas lhes prometem recompensas pela manutenção da ordem social e racial. Contudo, ambas as imagens são controladoras. No que diz respeito a imagens de rejeição e sedução, compartilho a visão de Nancy White

- uma mulher negra de 73 anos:

Minha mãe costumava dizer que mulheres negras são as mulas dos homens brancos e que as mulheres brancas são suas cadelas. Agora, ela dizia isso querendo dizer que nós fazemos o trabalho pesado e apanhamos, tendo feito o trabalho bem ou não. Mas as mulheres brancas estão mais perto dos senhores, que as afaça e as deixa dormir dentro de casa, entretanto ele não vai tratar nem a uma nem a outra como se estivesse lidando de fato com uma pessoa. (GWALTNEY, 1980, p. 148 *apud* COLLINS, 2015, p. 27)

Esses estereótipos agem como dispositivos de hierarquização entre mulheres e homens. O nosso imaginário é historicamente construído sob caricaturas de sujeitos sociais. Neste contexto, a população indígena enfrenta uma histórica desumanização que fundamenta a violência sexual, o etnocídio e o genocídio. Dentre as mulheres, as indígenas são as principais vítimas de violência sexual: 1 a cada 3 são estupradas ao longo da vida. Há uma grande quantidade de crianças e adolescentes indígenas em situação de prostituição no país, além de serem as pessoas mais vulneráveis para o tráfico humano. Tudo isso se relaciona com a objetificação e hipersexualização das mulheres indígenas, que refletem 5 séculos de estupros, sequestros - como das indígenas “pegas no laço” - e escravização. Cria-se uma imagem animalizada que inferioriza as e os indígenas, mantendo a visão de que são seres “selvagens”. Essa imagem é romantizada e perpetuada pela literatura, música e produção audiovisual brasileiras e invisibiliza a realidade indígena no país.

Estes dados estão presentes na pesquisa de Lais Zinha, ativista indígena que publica no blog VI - *Visibilidade Indígena*.<sup>9</sup> A partir deste texto, podemos identificar o tratamento pornográfico que as mulheres indígenas recebem historicamente:

No Mato Grosso do Sul, por exemplo, não-indígenas concebiam/concebem mulheres indígenas como “prostituta” ou “prostituível”<sup>10</sup>. Outro exemplo é a escravidão sexual de mulheres indígenas como regra no sistema de aviação no ciclo da borracha<sup>11</sup>. (ZINHA, 2013)

Ao nos atentar à nossa cultura visual, identificamos que a estigmatização marca a maioria das representações de populações não-brancas. A imagem de mulheres asiáticas é construída de forma hipersexualizada e tem presença significativa nos conteúdos pornográficos. De acordo com a pesquisadora estadunidense Joyce Wu, as mulheres asiáticas, por conta da fantasia ocidental de sua suposta “docilidade” e “submissão”, são frequentemente torturadas na pornografia.

A indústria pornográfica perpetua imagens de relações sexuais a partir da lógica de dominação e submissão. Para tal, usa a experiência heterossexual como modelo. Neste contexto, a representação do sexo lésbico é caracterizada por um imaginário heterossexual - como numa fantasia sexual a serviço do prazer e do público masculino. A presença comum de um objeto fálico aponta para a necessidade de um elemento masculino em toda prática sexual, como uma

forma de invalidar a sexualidade lésbica e reforçar a heterossexualidade como norma. Da mesma forma, a representação do sexo entre homens se fundamenta no ideário heterossexual: as dicotomias ativo/passivo, masculino/afeminado e velho/novo mantêm a lógica de dominação e submissão.

O Brasil é o país que mais mata transexuais, com o registro de 163 assassinatos em 2018<sup>12</sup>. No mesmo ano, o site PornHub revelou o Brasil como o maior consumidor de pornografia com transgêneros. E como lidamos com este assunto? Assim como a indústria alimentícia tem forte influência sobre nosso consumo e hábitos alimentares, e como a indústria farmacêutica determina a pesquisa científica no campo da saúde, a indústria pornográfica molda a nossa relação com a sexualidade.

Para a indústria pornográfica, pornografia é sim assunto de criança e adolescente. Somos aliciados ainda na infância e adolescência por imagens e discursos pautados em um hábito de pensar pornográfico. Este hábito, que antecede a indústria pornográfica, está presente de forma naturalizada em toda parte - na mídia, na rua e na escola - e constrói as nossas subjetividades. A pornografia sexualiza a desigualdade e a vende como entretenimento. Ao associar a sexualidade à violência, este modo de pensar captura a nossa saúde e autonomia no exercício da sexualidade. **E o que a escola tem a ver com isso?**

A escola é um ambiente central de formação e socialização de crianças e adolescentes. Num contexto de aliciamento

9 Para ler o texto na íntegra, acesse: <http://visibilidadeindigena.blogspot.com/2013/04/sofrimento-silenciado-hipersexualizacao.html>. Acesso em: 25 jul. 2018.

10 SIMONIAN, 1994

11 MEIRA, 2017

12 Vide: [https://www.huffpostbrasil.com/entry/morte-transexuais-2018\\_br\\_5c4f27dee4b0e1872d4641f1](https://www.huffpostbrasil.com/entry/morte-transexuais-2018_br_5c4f27dee4b0e1872d4641f1). Acesso em: 02 nov. 2019.

coletivo para a violação sexual, a escola não pode se omitir. Se a comunidade escolar não se dedicar à formação contínua sobre a construção de nossa sexualidade, a pornografia será o maior professor de educação sexual das crianças e dos adolescentes.

A nossa sexualidade se constrói em muitas esferas: na linguagem, na vestimenta, no saber corporal, nos desejos e afetos. Para garantir a crianças e adolescentes a construção autônoma e saudável da sexualidade, é preciso que nós educadores, e toda a comunidade escolar, nos dediquemos ao cultivo da escola enquanto um espaço seguro. É fundamental que nos responsabilizemos pelo enfrentamento de imagens controladoras - impostas como norma na sociedade. Estudar a história da sexualidade nos capacita à criação de uma política sexual pautada no respeito e na justiça, ao invés da desigualdade e da violência. No constante exercício de olhar para trás e para dentro, buscando entender quem somos a partir do lugar social que ocupamos, tornamos a escola um terreno fértil para o florescer de distintas existências.

#### Referências Bibliográficas:

ANTUNES, Leda. Brasil matou 163 pessoas trans em 2018; Mais da metade foi morta por arma de fogo. **Huffpost Brasil**, São Paulo, 29 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.huffpostbrasil.com/entry/morte-transsexuals-2018-br-5c4f27dee4b0e1872d4641f1>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRIDGES, Ana J. et al. Agression and sexual behavior in best-selling pornography videos: a content analysis update. **Violence Against Women**, v. 16, n. 10, p. 1065-1085, 26 out. 2010. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/db43/7a-7a4a975603690bd5921286c7831b487d10.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. A pornografia e o corpo das mulheres negras. In: **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 234-245.

DALEY, Suzanne. Exploited in Life and Death, South African to Go Home. **The New York Times**, Nove Iorque, 30 jan. 2012. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2002/01/30/world/exploited-in-life-and-death-south-african-to-go-home.html>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

GWALTNEY, John Langston. 1980. Drylonsgo: A Self-Portrait of Black America. New York: Vintage. p. 148. *apud* COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2019.

LIMA, Juliana Domingos de. Como uma campanha está chamando atenção para o sofrimento de atrizes da indústria pornô. **Nexo**, São Paulo, 27 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/04/27/Como-uma-campanha-est%C3%A1-chamando-aten%C3%A7%C3%A3o-para-o-sofrimento-de-a>

[trizes-da-ind%C3%BAstria-porn%C3%B4](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/04/27/Como-uma-campanha-est%C3%A1-chamando-aten%C3%A7%C3%A3o-para-o-sofrimento-de-a-trizes-da-ind%C3%BAstria-porn%C3%B4)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MEIRA, M. A. F. de. **A persistência do avia-mento**: colonialismo e história indígena no noroeste amazônico. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017.

SARA “Saartjie” Baartman. **South African History Online**, 2013. Disponível em: <<https://www.sahistory.org.za/people/sara-saartjie-baartman>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

SIMONIAN, Lígia. **Mulheres indígenas vítimas de violência**. Belém: Papers do NAEA 030, 1994.

THE internet porn ‘epidemic’: By the numbers. **The Week**, Nova Iorque, 17 jun. 2010. Disponível em: <<https://theweek.com/articles/493433/internet-porn-epidemic-by-numbers>>. Acesso em: 02. nov. 2019.

WILLIAMS, Patricia J. **The Rooster’s Egg**: On the Persistence of Prejudice. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995. p. 123.

WU, Joyce. Not a fantasy: racial hatred and misogyny in pornography. **Vancouver Rape Relief & Women’s Shelter**, Vancouver, 15 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.rapereliefshelter.bc.ca/learn/resources/not-fantasy-racial-hatred-and-misogyny-pornography>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

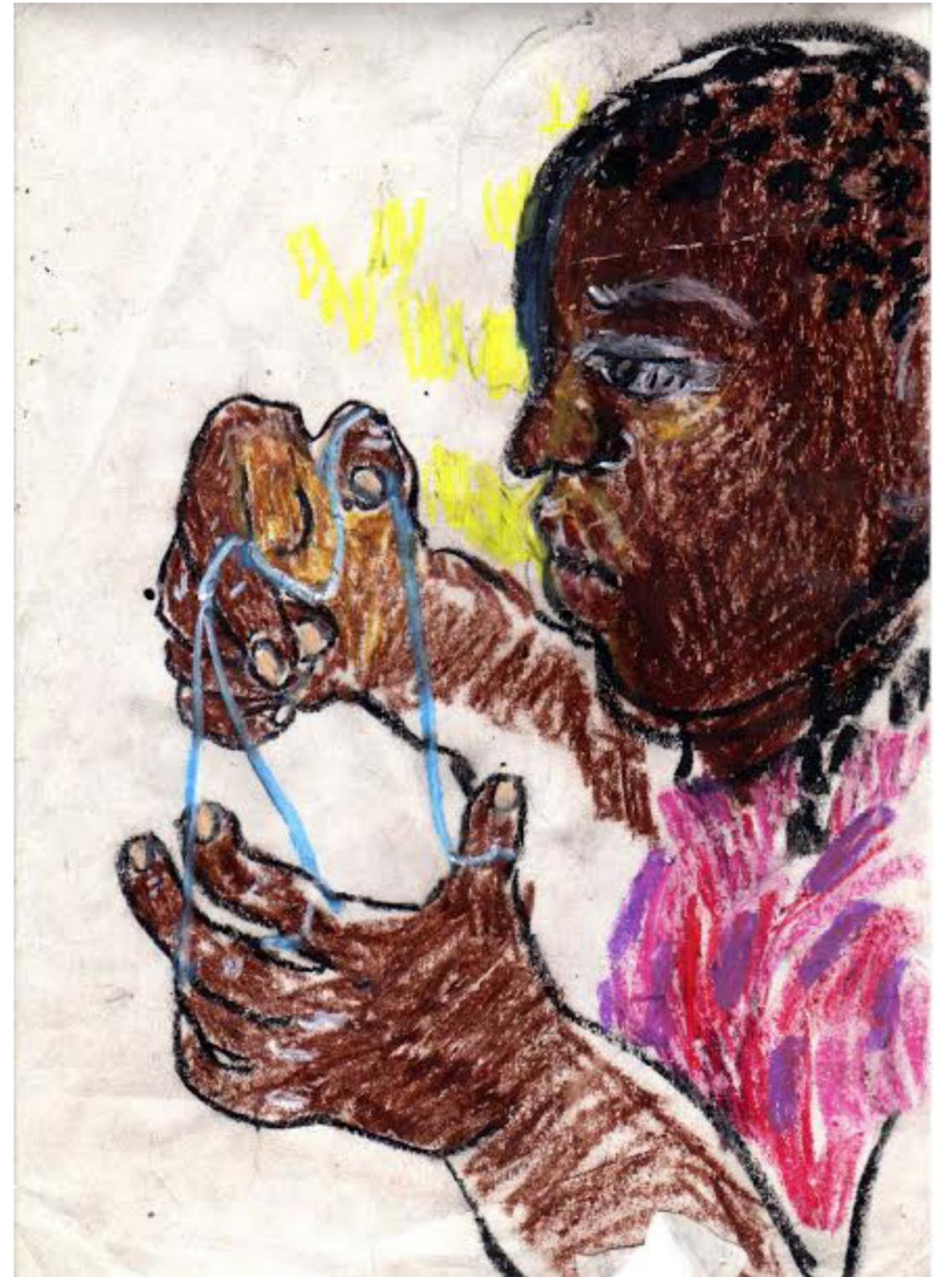
XVIDEOS. **Xvideos Brasil**, 2018. Página inicial. Disponível em: <<http://www.xvideos.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ZINHA, Lais. Sofrimento silenciado: hipersexualização, estupro e violência doméstica. **VI - Visibilidade Indígena**, São Paulo, 01 abr. 2013. Disponível em: <<http://visibilidadeindigena.blogspot.com/2013/04/sofrimento-silenciado-hipersexualizacao.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018.



Conectados por um problema em comum (2016)

Laís Matias



Estudo em giz pastel (2016)

Laís Matias

# Tecendo os direitos da criança e do adolescente na escola

Maria Luiza Moura Oliveira

52

Há quase três décadas, a sociedade brasileira vem construindo e consolidando seu compromisso sociojurídico junto à população infanto-juvenil. Esse compromisso é materializado em marcos legais, que colocam as diretrizes que visam à garantia do direito à proteção integral de crianças e de adolescentes no centro das políticas públicas.

Na conquista dos direitos infanto-juvenis vale destacar o contexto histórico-social dos anos 70, 80, 90 do século XX, período este que foi demarcado pela forte repressão, vivenciada pelo regime autoritário brasileiro. Na contraposição, justamente nesse período, houve a emergência das questões sociais, cujos temas da vida real compareciam de modo vigoroso no debate nacional. Com isso, a preocupação com a infância brasileira se fortaleceu no momento histórico da luta brasileira pelo estabelecimento da democracia e da cidadania, com a sociedade mobilizada em torno da abertura política e da redemocratização do país dos anos 1980.

A questão da criança e do adolescente mobilizou entidades da sociedade civil, entidades não governamentais e milhares de crianças, com o objetivo de incluir, no texto Constitucional, uma Declaração de Direitos da Criança. Tal mobilização levou, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, esse grupo etário a ser tratado como uma questão pública relevante e que foi abordada de forma profunda.

O status constitucional possibilitou

a ruptura com o modelo de institucionalização de crianças e adolescentes, que foi estabelecido pelos Códigos de Menores de 1927 e de 1979. Desse modo, foi desenvolvida uma nova forma de abordagem das questões referentes ao universo infanto-juvenil. Foi justo no processo de luta e intensa reivindicação da inclusão dos direitos desta população na Carta Magna de 1980 e no Estatuto da Criança e Adolescente Lei Nº 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990, que o paradigma dos direitos deste grupo etário se materializou no país. Com isso, a proteção sociojurídica seguiu se estruturando na perspectiva da construção de cidadania, cuja concepção assegura-se na garantia dos direitos humanos infanto-juvenis, tanto no marco legal quanto nas políticas públicas.

Assim, Oliveira *et al.* (2008) salientam que três doutrinas inspiraram o Estado e a sociedade em sua relação e forma de tratar a criança e o adolescente: a Doutrina do Direito Penal do Menor; a Doutrina da Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral. Cada uma delas trouxe uma forma própria de concepção de criança e de adolescente, demarcando o processo social percorrido ao longo da história. Nesse percurso, um dos aspectos fundamentais foi a passagem da população infanto-juvenil da condição de objeto e “menor” (objeto e vítima) para a condição de criança/adolescente (sujeito de direitos). A elevação desse segmento à categoria de sujeito de direitos propiciou o

53

estabelecimento das bases éticas e políticas que deram origem ao sentimento de intolerância em relação às violações.

O Brasil foi um dos primeiros signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) aprovada em 1989, (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 204) sendo um dos instrumentos internacionais mais importantes da humanidade, pois é o primeiro tratado internacional a impor aos Estados-Partes uma obrigação jurídica global de proteger as crianças contra todas as formas de violações. Ao ratificar a CDC, o país assume um compromisso internacional em que o princípio da proteção integral, determina que os Estados devem procurar alcançar o interesse maior da criança em todas as suas ações, no sentido de protegê-la contra toda e qualquer forma de exploração e evitar prejuízos a qualquer aspecto do seu bem-estar.

54 Ao coroar o novo paradigma da proteção integral, incorporado na Constituição brasileira de 1988, o ECA tornou-se a única legislação adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança no contexto latino-americano. Vale lembrar que, além dos princípios democráticos gerais, a Constituição Federal dispõe sobre um princípio essencial no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes em seu artigo 227 que diz,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2008, p. 144)

### **A rede de proteção a partir da comunidade escolar**

A rede de proteção integral à criança e ao adolescente é iniciada com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, ao instituir que crianças e adolescentes são seres humanos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e objeto de proteção integral. A partir da aprovação do ECA, a legislação brasileira reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e garante os direitos fundamentais ao seu desenvolvimento, tornando-se prioridade nas ações do Estado.

Nessa perspectiva, o ECA inaugurou o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), que demarcou princípios básicos que orientaram o atendimento para a municipalização, a participação direta da sociedade e a criação dos conselhos de direitos de composição paritária, envolvendo o Estado e a sociedade. Dessa forma, a lógica deste SGD já nasce no esboço de rede, pois estabelece uma ampla parceria entre a Família, Sociedade Civil e Poder Público para que, juntos, possam elaborar e monitorar a execução de todas as políticas públicas voltadas para o universo da infância e da adolescência.

Cabe ressaltar, que o ECA ancorado nos princípios democráticos da Carta Magna, cumpre os compromissos do artigo 227, ao estabelecer a criação dos dois importantes conselhos – o de Direito e o Tutelar. Os conselhos de direitos, de âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, são órgãos de controle social responsáveis prioritariamente pela formulação e deliberação de políticas sociais e públicas destinadas a

população infanto-juvenil.

Já os conselhos tutelares, existem em quase todos municípios brasileiros, e são órgão autônomos criados para zelar, nas localidades, pelo cumprimento dos direitos destinados a criança e do adolescente. Os conselheiros tutelares são responsáveis por atender os casos de ameaças ou violações de direitos, encaminhando-os aos órgãos competentes, sem prejuízo de aplicação das medidas de proteção previstas em lei. São também responsáveis pela fiscalização, conforme o artigo 95 do ECA, das entidades de atendimento de medidas de proteção e socioeducativas, destinados a crianças e adolescentes. Segundo a Resolução 139 de 2011 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), é recomendado que para cada 100 mil habitantes seja estabelecido um Conselho Tutelar.

Os conselheiros tutelares são escolhidos por meio de voto popular, não obrigatório realizado em data unificada em todo território nacional. Segundo dados do Cadastro Nacional de Conselhos Tutelares, de outubro de 2012, existe conselho tutelar em 99% dos municípios brasileiros. O cadastro contabilizou 5.906 conselhos tutelares instalados no Brasil, sendo que apenas doze cidades nunca tiveram este órgão. Neste sentido, os conselhos de direito e tutelares são órgãos importantes na composição do SGD.

Conforme Santos (2019), o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é uma instância de defesa dos Direitos da criança e do adolescente introduzida pelo ECA. Ele compreende ações para prevenção, promoção e defesa dos direitos. É o fio condutor para a realização de uma intervenção pautada no princípio de cooperação, cujo objetivo é a proteção integral dos direitos infanto-juvenis, alçados

à condição de prioridade absoluta.

Sendo assim, o SGD encontra-se referenciado no ECA, precisamente no artigo 86, o qual determina que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2008, p.50).

Além do artigo 86 do ECA, a resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA) de 2006 se materializa por meio de uma rede de atendimento. De acordo com o §1 do Art. 1:

Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (CONANDA, 2006, p. 03)

55 Importante salientar que a educação é, enquanto política pública, uma área básica e um setor fundamental do SGD, pois viabiliza, por meio da escola e sua comunidade, um dos direitos fundamentais da população infanto-juvenil, o direito à educação. Portanto, a escola compõe o sistema e, por isso, ela está em rede na composição da intersectorialidade. Na realidade, trabalhar em rede de proteção de crianças e adolescentes nos remete a uma concepção de trabalho integrado e intersectorial.

No contexto da comunidade escolar, alguns aspectos importantes vão exigir metodologia de atuação que amplia o diálogo interno e externo. Isso porque o trabalho

em rede pressupõe diálogo, respeito entre os profissionais e às suas funções, entendendo as potencialidades e limitações de cada um para efetivar, assim, ações integradas, inter-setoriais, colaborativas e articuladas.

Inicialmente é importante que a escola conheça a composição da rede que há em seu território, quem a compõem, quais estão localizadas no bairro, quais equipamentos existentes e quem são os responsáveis. É primordial envolver a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, famílias e comunidade) no processo. Oferecer a todos o conhecimento e a compreensão dos fundamentos do ECA e do Sistema de Garantia de Direitos, assim como apresentar a Rede de proteção e sua importância.

Nesse sentido, é preciso realizar a capacitação de gestores, professores e funcionários que atuam na escola, preparando-os para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de conflitos e violência a que está exposta a população infanto-juvenil. Oferecer conhecimento sobre o fluxo de atendimento as situações de violência e os instrumentos legais de notificação dos casos suspeitos ou confirmados. Orientar onde procurar ajuda e quais órgãos acionar.

Na atuação profissional junto a crianças e adolescentes, seja no universo escolar ou na sociedade em geral, há uma convocação para a necessidade de trabalho articulado e em rede que objetiva assegurar a execução da política de atendimento de crianças e adolescentes brasileiros. Todas as crianças e os adolescentes, para terem seus direitos fundamentais garantidos, têm seus direitos básicos vinculados e distribuídos na políticas básicas e setoriais. Ao atender essa prerrogativa, os atores (família,

sociedade e o Estado) são integrantes que também operam e constituem a mesma rede, articulado do lócus enquanto espaços de existência e convivência onde há crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, a intersetorialidade tecida fio-a-fio constrói a Rede de Proteção como um dos meios mais efetivos para se alcançar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, pois o caminho para garantir as aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena demanda uma combinação de diferentes tempos e espaços, definidos por essa capacidade humana de articulação e mobilização.

O Brasil realizou conquistas importantes para a vida de suas crianças e seus adolescentes e é uma referência mundial em diversos aspectos relacionados à garantia dos direitos de seus cidadãos, incluindo de sua população mais jovem. No entanto, os desafios que persistem precisam ser superados para que a igualdade de direitos exista não apenas em nossos instrumentos normativos, mas também e, sobretudo, na vida real de meninas e meninos brasileiros. Diante disso, o Brasil não pode retroceder e deve cumprir seus compromissos de colocar as crianças e adolescentes no coração de sua agenda política para, de fato, garantir os direitos dessa população mais jovem.

#### Referências Bibliográficas:

OLIVEIRA, Carmem Silva; OLIVEIRA, Maria Luiza Moura de. Maioridade para os direitos humanos da criança e do adolescente.

**Revista Direitos Humanos**, Brasília, Jacumã Comunicação, v.01, n.01, p. 40-45, 2008.

BRASIL. **Constituição da República**

**Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. Subsecretaria de edições técnicas, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Resolução 113, de 19 de abril de 2006**. Disponível em: <<https://www.direitosedacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SANTOS, Benedito Rodrigues. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; SILVEIRA, Liane M. B. da; BARCINSKI, Mariana; SANTOS, Benedito R. dos (Org.) **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz, Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009.

## Uma crítica à nossa indulgência branca

Marina Klautau Felipe

*O racismo estrutura relações sociais, engendra instituições, cria formas de sujeito e mobiliza afetos como medo, inveja, ressentimentos e culpa.*

Mariléa de Almeida

O que quer dizer a palavra indulgência? Com origem no latim, a palavra é muito utilizada pela doutrina católica. Neste contexto, indulgência é a retirada da pena dos pecados já confessados e perdoados. No dicionário, encontramos outros sentidos da palavra. Por um lado, indulgência pode significar uma atitude condescendente na avaliação de um erro, ou seja, um favor. Por outro lado, quer dizer imunidade na consideração de um erro, isto é, absolvição de culpa. (HOUAISS, 2001, p. 1608)

A palavra indulgência descreve uma postura: o perdão do que é considerado um erro. Tal atitude é relacionada à identidade branca por diversas autoras que pesquisam branquitude<sup>1</sup>, como é o caso de Maria Aparecida Silva Bento, psicóloga brasileira, bell hooks, filósofa estadunidense e Lia Vainer Schucman, psicóloga brasileira.

Cida Bento, ao cunhar o conceito de *pacto narcísico* entre brancos, denuncia um acordo coletivo entre brancos de manutenção de uma visão de mundo e de interesses próprios nas instituições. Este grupo se forma quando indivíduos brancos se identificam como iguais e, movidos pelo desejo de fortalecer narcisicamente uns aos outros, firmam um acordo para garantir a si os lugares de poder. Neste processo psíquico de identificação dos “iguais”, se determina quem são o “nós”, a ser protegido, e o “eles”,

o inimigo a ser perseguido ou considerado inferior. O “eles” será o adversário, sobre o qual o “nós” depositará a responsabilidade de tudo o que considera um erro. O “nós” destinará ao “eles” toda a sua violência. Para manter o lugar de poder e autoridade, os sujeitos brancos criam inimigos internos às instituições e depositam sobre estes o pior de si (BENTO, 2018, p. 121). O pacto narcísico entre brancos se configura como um mecanismo de retirada de culpa. Aqui, a indulgência branca opera como garantia de imunidade na consideração de um erro.

Da mesma forma, bell hooks revela como o desejo mobiliza nossas políticas e nosso entendimento da diferença ao discorrer sobre a atuação da “juventude branca radical que opta por trair a civilização ocidental” ao fazer contato com pessoas negras (HOOKS, 2019, p. 73). Em *Comendo o Outro: desejo e resistência*, hooks aponta uma crise da identidade branca. É importante pontuar que bell hooks descreve o contexto estadunidense, onde a segregação racial foi determinada por lei até 1964, e, portanto, o contato entre brancos e negros se constituía como um ato de desobediência civil. Já no Brasil pós abolição, em vista de um projeto de miscigenação para extermínio das populações negra e indígena, esse contato foi incentivado como política de branqueamento da população. Por isso, o teor de ruptura da

<sup>1</sup> “A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.” (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, v. 6, p. 5)

ordem social na relação entre brancos e negros no Brasil, por exemplo, é mais evidente quando se trata de famílias da elite escravocrata. Nós, brancos de herança escravocrata, buscamos negar a colonização e o nosso lugar nesta como sujeitos históricos através do contato com o “Outro” - o “eles” definido por Cida Bento. De acordo com bell hooks, “O desejo de fazer contato com esses corpos considerados Outros, sem nenhum intuito aparente de dominar, ameniza a culpa do passado, ou ainda toma a forma de um gesto de desobediência em que o sujeito nega sua responsabilidade e conexão histórica.” (HOOKS, 2019, p. 71).

bell hooks pauta como jovens brancos com pretensão progressista mantém na construção de sua identidade a demarcação de si como sujeito e do “Outro” como objeto. Revela essa construção na apropriação, por exemplo, de tradições e expressões culturais negras e na busca por relações interracialias para isenção da culpa branca e preenchimento do vazio causado pela negação de sua identidade e de sua história colonial familiar. A aceitação do “Outro” supostamente estaria no contato com este, porém, este contato se dá de forma objetificada. Garante-se a nós brancos o lugar de superioridade, de civilidade, de produção de conhecimento e de consumo do “Outro” e de sua cultura. Buscar intimidade com o “Outro” se torna um mecanismo para mascarar o conflito implícito às relações sociais e raciais num país de história colonialista.

Contudo, no Brasil, a população branca de legado escravocrata consiste numa minoria da elite econômica. Lia Schucman, em sua tese *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, Hierarquia e Poder na cidade de São Paulo*, discorre sobre as

diferentes constituições de sujeitos brancos. Schucman, ao entrevistar pessoas brancas de classe, gênero, origem, status social e regionalidade distintas, faz algumas observações sobre os relatos de brancos enquadrados como pobres e/ou moradores de periferia. Para a psicóloga, “os brancos de bairros residenciais periféricos de São Paulo (...) voltam-se para culturas negras periféricas como uma forma de mostrar que, apesar da pele branca, não se identificam com valores e legados europeus de branquitude como, por exemplo, os brancos de elite.” (SHUCMAN, 2014, p. 166).

Aqui, identifico um movimento comum aos brancos ricos com pretensão progressista: o contato com o “Outro” como uma tentativa de negação aos valores dominantes da branquitude. Schucman aponta para uma crise da identidade branca, ao discorrer sobre o relato de um entrevistado:

Pedro nos mostra que quando brancos brasileiros procuram alguma opção para sentirem um alívio do dilema que é a identificação com a branquitude, quando não se espe-  
lham nem com a ideologia da supremacia racial nem com os valores desta, voltam-se para uma identificação estética com as culturas não brancas. (SCHUCMAN, 2014, p. 166)

De acordo com Schucman, brancos de origem pobre apontam para a desigualdade socioeconômica como razão para a rejeição da cultura dominante branca. Apesar de terem motivações diferentes para a rejeição dos valores e legados da branquitude, brancos de origem pobre e brancos ricos supostamente progressistas revelam um afeto comum - a culpa branca. Isto é, a culpa pelo poder e privilégio simbólicos e pelo

poder e privilégio materiais atribuídos aos sujeitos brancos. Esta culpa se mostra, por exemplo, no sentimento de alívio no contato com culturas não brancas. Aproximar-se do “Outro” torna-se uma prática de absolvição de culpa. Neste caso, o contato com o “Outro” tem caráter de favor, como uma atitude condescendente em busca de perdão. A indulgência branca opera a partir de certo paternalismo, consciente do status de vantagem social da branquitude.

Para combater a desigualdade social e racial, é urgente deslocar o foco da discussão do “Outro” para o “Um” - o sujeito branco. É preciso minar as indulgências brancas, traçando um caminho de responsabilização de nós brancos enquanto coletivo. Para isso, é necessário a constante revisão da nossa pedagogia - uma análise contínua da nossa forma de se colocar no mundo. Como aponta bell hooks no livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, precisamos nos dedicar à autoatualização. É fundamental que o nosso compromisso com a liberdade não se limite ao discurso e seja refletido em nossos valores e hábitos de ser. A autoatualização requer que estejamos dispostos a nos rever e atuar em razão da justiça social. Para uma prática autoatualizada, precisamos nos manter abertos à crítica e à partilha dos nossos afetos. Aqui, proponho a análise da minha atuação como educadora numa escola pública no contexto do Programa Residência Pedagógica com base no princípio de autoatualização de bell hooks. A partir de minha experiência, busco promover um olhar responsável sobre a comunidade escolar, que identifique todas e todos como seres humanos integrais. A avaliação de uma experiência pessoal é uma ferramenta pedagógica para despertar

a autoavaliação dos meus pares, seja por identificação ou oposição à minha prática. Para evocar esta estratégia política, trago um relato pessoal de posturas indulgentes numa instituição escolar.

Há pouco mais de um ano, faço parte da Residência Pedagógica, programa de iniciação à docência da CAPES. Atuo como estagiária de Artes numa escola pública estadual na zona noroeste de São Paulo, no bairro da Casa Verde, onde estudam crianças e adolescentes de baixa renda. Acompanho um professor em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, junto a três outras colegas participantes do programa. Num dia de estágio, ouvimos da sala de aula uma professora ordenando que um estudante *calasse a boca*, dizendo que este não podia xingar ou levantar a voz para um professor. Em meio a várias falas de outros funcionários da escola, ouvimos um barulho, e em seguida os gritos se intensificaram. Saímos da sala de aula, eu, uma colega estagiária e o professor de Artes, para averiguar a situação.

Encontramos a diretora, a coordenadora pedagógica, professores e secretárias no corredor, ao redor de uma criança do 6º ano. A criança chorava muito e gritava que havia sido agredida por um professor - contava que tinha levado um soco no rosto. Algumas funcionárias da escola seguravam a criança, enquanto ela pedia que a soltassem e que chamassem seus pais. Uma professora retrucava “E você? Você empurrou ele, também agrediu ele”. Enquanto eu e minha colega nos mantivemos imóveis perante a situação, o professor de Artes foi o único a intervir na postura do agressor: colocou-se em frente a ele, impedindo-o de andar em direção à criança com a mão diante do seu

corpo, pediu que tivesse calma e entrasse na sala dos professores. Nesse momento, o professor de Artes pontuou que era necessário chamar a polícia - referindo-se à responsabilização do professor por ter agredido a criança.

Logo, o agressor voltou ao corredor, enquanto a criança ainda era segurada por funcionárias da escola. A criança então disse que contaria para seu pai o que o professor tinha feito e o ameaçou de morte. O professor replicou “Então vem”. Então o professor de Artes interferiu mais uma vez, e o agressor o disse “Não tenho medo”, referindo-se à criança de dez anos. As funcionárias - professoras, coordenadora pedagógica e diretora - todas ordenavam que a criança entrasse na sala da direção.

Nesta hora, eu e minha colega estagiária tivemos o ímpeto de acolher a criança que havia sido agredida, e fomos em direção a ela, em meio aos gritos da maioria dos presentes. Então a criança acabou se soltando dos braços das funcionárias e foi ao encontro de seus colegas, no andar de baixo da escola. Prontamente, os colegas meninos formaram um círculo ao redor da criança, como que para protegê-la, e revelaram o desejo de bater no professor agressor. Perguntei às funcionárias da escola se podia conversar com a criança. Disseram para mim que não havia como conversar com aquela criança, como se ela não fosse capaz de escutar. Me pergunto se as funcionárias se mostraram capazes disso. Algumas delas, indignadas com o fato da criança ter se soltado e ido em direção aos seus colegas, disseram que teriam que chamar a polícia para controlá-la. Cogitaram chamar a polícia para controlar a criança de dez anos.

A instituição escolar construiu

historicamente e constrói, todos os dias, inimigos internos. O inimigo, neste caso, era a criança de dez anos, um menino enquadrado como pobre e negro, colocado como adversário da civilização e da racionalidade, um perigo. Os funcionários da escola, dentre eles o professor agressor, com exceção do professor de Artes, consideraram a criança como o problema em questão. A agressão do professor ao estudante não foi colocada como um problema. Discute-se apenas a postura da criança, tida como causa da brutalidade do professor. Segundo os estudantes, as agressões se iniciaram numa fala de uma professora sobre outra criança do 6º ano - ela o teria chamado de “Ladrão” e a criança agredida teria então questionado sua fala. A série de agressões é, portanto, motivada pela noção do “Outro” como um perigo. As atitudes violentas das figuras de poder, aqui, todas brancas, não são vistas como agressões, mas respostas plausíveis à periculosidade do “Outro”, ambas crianças de dez anos. Os funcionários da escola reconhecem entre si um status de poder a ser mantido, e, por isso, protegeram o professor agressor de uma possível responsabilização, negando a denúncia da criança agredida. Aqui, o corpo de funcionários firma o *pacto narcísico* da branquitude.

Nós, jovens estagiárias, por outro lado, tivemos o ímpeto de acolher a criança agredida. Contudo, a instituição não nos permitiu ter contato com a criança. Nos dedicamos, então, à escuta dos estudantes do 8º e 9º anos em sala de aula, numa conversa sobre o ocorrido. No momento logo após a agressão, cogitamos ligar para a polícia para a responsabilização do professor. Ponderamos, então, que a polícia se atentaria à visão da direção da escola, que não só negava

a agressão à criança, como a culpabilizava para proteger o professor. Isto poderia desencadear outra violência institucional à criança. Seria uma forma que encontramos para tirar o corpo da situação?

Aqui, é preciso identificar os desejos que movem as diferentes atitudes diante da violência. O movimento do professor de Artes para cessar a violência foi tanto corporal, ao colocar a mão em frente ao professor agressor para barrar o seu avanço, como discursivo, ao encaminhá-lo para a sala dos professores. Sua atitude é um gesto de deslocamento do problema do corpo da criança para o corpo do agressor. Este deslocamento aponta para a responsabilização do adulto, embora não tenha alcançado este fim.

A ação de nós estagiárias, no entanto, é movida pelo desejo de acolhimento da criança agredida. Identifico neste anseio uma sensibilização perante a violência para com o “Outro”. Contudo, essa sensibilidade não moveu uma ação de responsabilização da violência. Então o que buscávamos com o desejo de acolher o considerado “Outro”? Enquanto caminhávamos pela escola a procura da criança agredida e de seus colegas, no desejo de escutar e consolar, a direção da escola orientou o professor agressor a ir para casa, isentando-o de responsabilidade e buscando protegê-lo de qualquer consequência institucional ou legal da situação. Ao final do dia, a criança foi expulsa da escola e o professor manteve seu emprego e seu lugar de poder.

O que nos moveu a atuar dessa forma? E, ainda, o que nos moveu a se atentar à criança e esquecer do agressor? Identifico em nossa atitude uma necessidade de se afirmar para o “Outro” como aliado e - como pontua bell hooks - conquistar sua

intimidade para mascarar o conflito racial, sem desafiar ou transformar as estruturas de poder da branquitude articuladas na instituição escolar. A indulgência branca, portanto, revelou-se em atitudes distintas: a isenção de culpa do agressor junto à produção de um inimigo interno - sua negação, exclusão e inferiorização - e a busca pela isenção de culpa diante da situação através da escuta e do acolhimento dos considerados inimigos. De certo, nós estagiárias ocupamos uma posição baixa na hierarquia de poder da instituição escolar e, a depender de nossa postura, a direção poderia determinar o fim do nosso estágio. Contudo, não temos vínculo empregatício com a escola, e a única perda seria do rompimento do contrato acadêmico com o professor de Artes, mas que poderia ser transferido para outra unidade que o professor trabalha. O que é mais importante: manter o estágio ou garantir a responsabilização pela agressão?

O movimento de nós estagiárias se reduziu a olhar para os estudantes - em sua maioria indignados com a agressão - com certa indulgência, um desejo de salvá-los da opressão, visto que são sistematicamente colocados no lugar de inimigo interno da escola. É no desejo de salvar - acolher - que mora a vontade de se absolver de culpa. A ação de romper com o pacto racista não pode focar apenas nas populações racial e socialmente subalternizadas. É preciso pautar o combate à desigualdade social e racial como justiça social, não um favor ou beneficiamento para aqueles em condição de subalternidade. A escuta e o acolhimento são necessários à transformação social, visto que são uma forma de humanização, que pode vir a questionar o lugar da narrativa branca como universal, que considera

o branco como único produtor de conhecimento. Contudo, é preciso criar uma escuta qualificada, que quebre com a essencialização dos “Outros” e desafie as estruturas de poder do “nós”, os brancos.

Somente a escuta não basta. A postura de nós jovens brancas supostamente progressistas foi condescendente com a estrutura de poder da instituição escolar: o corpo de funcionários manteve seu poder de decisão sobre o corpo estudantil e garantiu o mesmo lugar de privilégio ao professor agressor. A criança, por outro lado, foi expulsa da instituição - foi declarada um inimigo interno, um perigo, culpabilizada por todos os atos de brutalidade e considerada incapaz de ser racional. É fundamental, portanto, extinguir o desejo de nós brancos de salvar o “Outro” ou “dar voz” ao “Outro”. É necessário qualificar a nossa escuta às vezes consideradas “Outras” e deslocar a sensibilização para a nossa responsabilização.

A vontade de absolver a culpa nos move a um contato com o “Outro” que o objetifica. Ainda o enxergamos no lugar do “coitado” oprimido, incapaz de buscar sua autonomia ou a garantia de sua dignidade. É o que nos mantém numa lógica de caridade ou tutela, na qual somos sujeitos provedores do conhecimento, de direitos e da integridade dos “Outros”, como objetos. Temos que levar em conta que os estudantes considerados “Outros” são sujeitos complexos e também tem responsabilidade por seus atos. Não são essencialmente perigosos, tampouco coitados. Podem agredir, embora sejam estrutural e sistematicamente agredidos, como foi o caso da ameaça de morte proferida ao professor agressor. Há uma enorme disparidade nesta relação de poder, mas é preciso que nós educadoras também

nos atentemos às atitudes violentas dos estudantes. A escola, quando não age em atenção da responsabilização e da justiça social, produz nos estudantes - em especial naqueles considerados “Outros” - o desejo e a necessidade de fazer justiça com as próprias mãos, produzindo mais violência. Esta negligência institucional delega aos corpos subalternizados o lugar da brutalidade.

A indulgência branca consiste num mecanismo de manutenção da supremacia branca - que determina quem é sujeito e quem é objeto, corpo descartável, como foi tratada a criança expulsa da escola. É urgente que nós brancos tomemos a responsabilização coletiva - assumindo nosso lugar como sujeitos históricos nas estruturas de poder e agindo em razão da justiça social. Enquanto educadores, é necessário combater a produção de inimigos internos à escola e a planificação dos sujeitos considerados “Outros”, com a atenção para não essencializá-los no lugar de vítimas. Para isso, temos que enfrentar a instituição escolar e romper com as imagens controladoras dos diferentes corpos presentes na escola.

As estruturas de poder operam, muitas vezes, através de políticas do terror que criam em nós a necessidade de aprender com o medo - de si, do “Outro”, do opressor, de ser opressor (TONHON; NASCIMENTO, 2019). É este medo que nos mantém caladas diante da hierarquia escolar. Quando não nos manifestamos, nos consideramos alheias à questão, ao corpo de funcionários, isentas de responsabilidade. A quebra do silêncio identifica a nossa responsabilidade perante as relações sociais. Para entender e combater as estruturas de poder, precisamos complexificar o nosso olhar e buscar ações coletivas de responsabilização. As

ferramentas operacionais das opressões estão em constante renovação, por isso, para enfrentá-las, é preciso uma prática de constante questionamento das nossas identidades e caminhos de atuação.

#### Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Mariléa de. **Território de afetos:** práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, p. 22. 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: SILVA, Maria Lucia da et al. (Org.). **Violência e sociedade:** o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_, bell. Comendo o Outro: desejo e resistência. In: **Olhares Negros:** Raça e Representação. São Paulo: Elefante, 2019. cap. 02, p. 64-95.

INDULGÊNCIA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1608.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

\_\_\_\_\_, Lia Vainer; CARDOSO, Lourenço. Apresentação Dossiê Branquitude. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 6, ed. 13, p. 5-7, mar/jun 2014. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/>

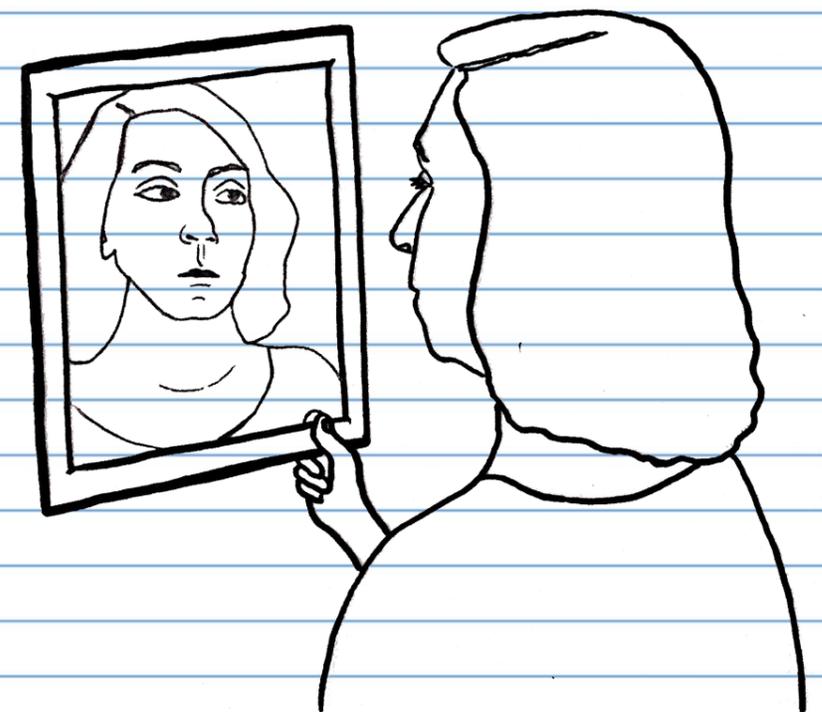
[article/view/146/144](http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/146/144)>. Acesso em: 7 nov. 2019.

TONHON, Magô; NASCIMENTO, Tatiana. **Privilégio branco:** uma questão feminista (?). São Paulo, 12 maio 2019. Curso sobre privilégio branco e privilégio cis.



Marina Klautau Felipe

**você já se deu conta  
de que é branco/a?**



**como você aprendeu  
a ser Branco?**

**como a sua escola te  
ensinou a ser  
Branco?**

**como a sua escola te  
ensinou a querer ser  
Branco?**

**como a universidade  
te ensina a ser  
Branco?**

**como você ensina  
seus alunos e suas  
alunas a serem  
Branco?**

**como ser branco/a  
caracteriza seus  
processos de  
criação?**

**como ser branco/a  
caracteriza suas  
possibilidades de  
sonhar?**

**como ser branco/a  
caracteriza seus  
desejos?**

**como ser branco/a  
caracteriza seus  
medos?**

**como ser branco/a  
caracteriza seus  
aprendizados?**

# Quando a culpa move o meu desejo de educar

## Ou quando culpamos para fazer injustiça

Marina Klautau Felipe

74

### Dos desejos cristãos...

O sentimento de culpa tem forte presença nos textos cristãos como um impulso mobilizador das figuras bíblicas. Ainda hoje, a moral cristã constrói os valores de nossa sociedade, determinando nossas atitudes. A religião nos apresenta um modelo de pensar, se portar, se relacionar e constituir coletivos. Indica um ideal de família, de comunidade, de autoridade e de obediência. O modelo cristão tem, ao longo da história, caracterizado o padrão de comportamento considerado exemplar para membros de nossa sociedade. Determina o que entendemos como um bom político, chefe de família, diretor de escola, professor, aluno... Da mesma forma, dita o nosso olhar sobre os nossos próprios desejos.

Na cultura católica, originada no cristianismo, o sentimento de culpa mobiliza a confissão e a busca pelo perdão. O caminho para o perdão é a devoção religiosa, a dedicação individual à fé. Nesta premissa, se valoriza a responsabilidade individual. Nossa sociedade comumente adota esta ideia na perspectiva do individualismo. Enfatiza-se a ação do indivíduo tanto nos méritos, como nos erros.

### ...aos desejos de colonização

A cultura ocidental, berço do catolicismo, há séculos determina o ideal de nossas figuras de autoridade. Ao mesmo passo que imagens sagradas nos apresentam um

modelo de respeito e castidade, governantes são símbolos de poder e civilidade. Seja de cima de um púlpito, de um palanque político ou de um tablado escolar, figuras como o bandeirante Anhanguera, o jesuíta São José de Anchieta, a princesa Isabel e o escritor Monteiro Lobato nos são retratados como exemplares.

Centrada na Europa, a cultura ocidental criou uma noção de raça, a partir da qual se hierarquizou diferentes grupos humanos. Na concepção racista, o comportamento moral e psicológico de um indivíduo é determinado pelo grupo racial ao qual este pertence, como extensão de suas características físicas. Do ponto de vista biológico, esta ciência é falsa. Contudo, o racismo científico é, ainda hoje, estruturante da nossa sociedade. O conceito é usado para justificar a subordinação permanente de indivíduos e povos, podendo se desdobrar no extermínio de uma raça considerada inferior (SCHUCMAN, 2014, p. 76).

Ao longo da história, a ideia de raça se tornou arma política - que move indivíduos e estruturas para manter o poder de um povo sobre outro. Fundamentada pelo racismo, a cultura ocidental nos apresenta a raça branca como modelo de ser humano e de autoridade. As escolas contam a nossa história a partir de figuras brancas como exemplos de governantes, intelectuais e cientistas. Produzimos, assim, um poder simbólico aos sujeitos brancos, representados como seres

75

de conhecimento e dignidade, com diversas possibilidades de ser. Por outro lado, reproduzimos imagens de não-brancos a partir de estereótipos, representações padronizadas de ser. No imaginário colonial das populações negra e indígena, as possibilidades de ser desses povos são apresentadas a partir de imagens controladoras de seus comportamentos. Neste contexto, um erro de um indivíduo negro ou indígena - considerado de raça inferior - é atribuído, muitas vezes, como característica de sua raça. Já seus méritos são entendidos como consequência de uma ação individual. Os comportamentos considerados ruins são vistos como naturais destes grupos, enquanto habilidades ou atitudes consideradas boas são reconhecidas individualmente. Desta forma, mantemos os lugares de poder instituídos desde a colonização, que delegam a subalternidade a esses grupos humanos.

#### **Possibilidades de educar e ser na escola**

Na escola, o professor ocupa um lugar histórico de autoridade. Para o senso comum, prevalece como ideal de professor o modelo do *professor-profeta*. Como aponta a professora, artista e pesquisadora Denise Pereira Rachel em sua dissertação de mestrado, este modelo tem origem na escola do período moderno europeu. Tal instituição era pautada em interesses religiosos e dedicada à transmissão de conhecimentos ou dogmas por meio da cultura letrada. (RACHEL, 2013, p. 45). Considera-se o professor como único detentor e transmissor de conhecimento - sem o qual os alunos não teriam acesso ao saber. Os alunos, por sua vez, são tidos como seres rasos, depósitos de conhecimento. Neste modelo,

o espaço escolar se configurou a

partir de um ponto de vista religioso, que buscava o controle, formação e uniformização do pensamento conforme a doutrina da Igreja Católica, fato que, desde o século XV até os dias atuais, sofreu pequenas modificações em termos de organização do espaço da sala de aula e mesmo da função do professor. (RACHEL, 2013, p. 46)

Nesta concepção, o papel do professor é de levar o conhecimento e a moral aos seres considerados ignorantes e deseducados, os alunos. O professor se configura como um grande guerreiro, disposto a enfrentar a suposta incivilidade dos alunos e a adversidade das condições de trabalho para cumprir com a missão de educar. Como numa missão visionária que remonta a atuação dos jesuítas na colonização, pressupõe-se que o professor tem o papel de disciplinar e indicar um futuro melhor para os alunos. Assim, a escola se concebe como uma instituição responsável pela instrução e adequação dos alunos às convenções sociais e às normas de conduta. Ainda hoje, a escola segue este papel. Numa sociedade pautada na hierarquia racial, as normas de conduta e possibilidades de futuro indicadas a alunos considerados de diferentes raças é desigual.

#### **Poder ser criança**

A concepção de educação jesuíta, que ainda hoje permeia a instituição escolar, considera o ser humano em sua origem - a criança - como uma tábula rasa. O adulto é visto como o único detentor do saber e da compreensão, sem o qual a criança não conseguiria acessar o conhecimento. Nesta perspectiva, a infância é uma condição de incompletude e incapacidade. Esta visão

pode derivar na premissa de inocência da criança. Como uma folha em branco, a criança é isentada de desejo, responsabilidade ou senso crítico. Aqui, não se atribui à criança o caráter de sujeito por considerá-la um ser inacabado.

Já a expressão “menor”, hoje, faz referência à criança ou ao adolescente como seres de inferioridade não só em relação ao adulto, mas a outras crianças e adolescentes. Ser “menor” parte da ideia de não ter: não ter a maioridade, não ter características atribuídas ao modelo de criança e adolescente e não ter dignidade. O “menor” está marcado por lugares sociais específicos: o da pobreza e o da negritude. No senso comum, a palavra “menor” é evocada quando se associa à criança ou ao adolescente uma suposta tendência natural à desordem. A pobreza é relacionada à delinquência. Os sujeitos negros são fixados como figuras de irracionalidade e brutalidade. Costuma-se atribuir ao considerado desviante a responsabilidade pela desordem e delega-se ao Estado o seu controle. O “desvio de conduta” é visto como uma expressão de pulsões inatas do considerado “menor”. Assim, a tutela deste sujeito - seja na escola ou na rua - é concebida a partir da repressão de suas ações e de seus sentimentos e da punição. A criança ou adolescente ocupa uma condição objetificada - supõe-se a necessidade de controlar seus afetos e adestrar seu comportamento.

Há, ainda, um olhar salvacionista sobre a criança e o adolescente que também os mantém no lugar de objetos. A suposta incapacidade de ser racional é atribuída à condição racial, ao abandono ou à carência social vividos na infância ou adolescência. Nesta concepção, só será possível à criança ou ao adolescente ter dignidade

e acessar seus direitos por meio de um detentor de direitos - de um sujeito em situação de vantagem social e/ou racial. Como um professor-profeta, o suposto salvador assume a missão de levar integridade aos seres considerados limitados, vistos de forma objetificada.

Por outro lado, organizações sociais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua pautam o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos. Ao invés de tomar o adulto como modelo, a criança e o adolescente são vistos pelas possibilidades e potências do seu presente. São sujeitos de ações e vontades, não apenas reagem a determinações sociais. Contudo, são seres em formação e, por essa condição peculiar, necessitam de proteção social para que cresçam com integridade. Ao assumir que a criança e o adolescente se constituem enquanto sujeitos a partir de suas relações, todos os adultos são responsabilizados por seus atos em relação à população mais jovem. O que se considera um desvio de conduta passa a ser visto como uma questão social, de responsabilidade coletiva.

Deusimar Macedo, adolescente membro da *Comissão Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, aponta para esta responsabilidade coletiva na poesia:

PEQUENINO, QUEM ÉS TU?

NÃO SEI!!

NÃO TENHO CASA

NÃO TENHO PÃO

NÃO TENHO ESCOLA

NÃO SOU CIDADÃO

ANDO PELAS RUAS CHEIRANDO COLA,

PEDINDO PÃO, PASSANDO FOME E  
LEVANDO BOLO NAS MÃOS  
SOU LADRÃO, TU ME FAZ SER

Deusimar Macedo  
16 anos, membro  
da Comissão

(MACEDO, 1992, p. 5)

Na pesquisa *Violações de direitos na mídia brasileira*, o *Desrespeito à presunção de inocência* foi identificado em 82% das narrativas de rádio e TV analisadas. A violação do direito à presunção de inocência ocorreu 1.580 vezes num período de 30 dias em programas veiculados nas 5 regiões do Brasil. O estudo documenta um perfil dos que tiveram direitos violados. A maioria das narrativas viola direitos de personagens negros, incluídos tanto as vítimas quanto os suspeitos das ocorrências de ordem policial e, ainda, os familiares. Da mesma forma, predomina a violação de direitos de indivíduos do sexo masculino (91,2%) e jovens de 18 a 29 anos (41,8%). Estes dados refletem o perfil do grupo social que mais é morto no Brasil, de acordo com o Atlas da Violência de 2019: homens negros jovens.

### **Poder ser humano**

Uma criança ou um adolescente, no processo de formação de seu eu, procura por exemplos e referências de ser ao seu redor. A mídia, a escola e a rua atribuem imagens a sua condição econômica, seu sexo, sua suposta raça e sua faixa etária. Assim, o sujeito encontra nas imagens às quais se assemelha possibilidades para o seu futuro. É quando encontramos imagens como de *Narizinho*, *Pedrinho* e *Saci do Sítio do Pica-pau Amarelo*, das *Chiquititas*, de *Dadinho (Zé Pequeno)* do filme *Cidade de Deus*, do caso *Eloá Cristina* e da *Chacina da Candelária*, por exemplo.

No contexto descrito de desigualdade social, racial e sexual, o direito à infância e à adolescência é restrito. Às crianças e aos adolescentes negros e pobres, destina-se o lugar do “menor”. O “menor” é concebido como uma ameaça à ordem social, um inimigo, um alvo a ser contido ou abatido. É responsabilizado pela violência nos espaços onde circula - seja a mídia, a escola ou a rua. Projeta-se seu futuro e, em especial, sua juventude a partir de imagens de marginalidade. Às crianças e aos adolescentes negros e pobres não é permitido ser criança ou adolescente. Ao “menor” não é permitido ser humano. Ao “menor” se atribui o animalesco, o desprezível, o descartável. Do linchamento em sala de aula ao enquadro da polícia, não se nega apenas o lugar de produtor de conhecimento, de sujeito de suas ações, mas nega-se o direito à vida.

Quem tem direito à infância e à adolescência? No caso da identificação social branca, há uma pluralidade de imagens associadas a ser criança ou adolescente. Costuma-se atribuir à criança e ao adolescente brancos pureza e inocência. Mesmo que sejam considerados seres inacabados, que necessitam de educação ou controle, há uma preocupação com sua proteção. A suposta condição de incapacidade da criança ou do adolescente branco costuma ser instrumentalizada para a presunção de sua inocência, ao invés de sua essencialização como ser irracional - como acontece com o “menor”.

Há, em contraste, representações de esperteza e crítica, que atribuem a crianças e adolescentes brancos o ideal de futuro da civilização. Aqui, ainda se preza pela proteção de uma pureza. Em sua maioria, as imagens brancas carregam símbolos plurais de civilidade e de prosperidade. Projetam-se

distintas possibilidades de futuro ao corpo branco, o que o coloca em condição de superioridade em relação aos não-brancos. Já quando a criança ou o adolescente branco é considerado uma figura desviante, seu desvio é atribuído a condições alheias a sua raça, por exemplo à pobreza ou a uma condição atípica de saúde.

A identificação branca opera como um voto de confiança. Aqui, a condição econômica pode tornar o voto de confiança em imunidade na consideração de um erro. A riqueza atribui poder simbólico e material à criança ou ao adolescente em questão, blindando-o de responsabilização. A isenção de responsabilidade da criança ou do adolescente branco por seus atos constrói neste sujeito uma noção de superioridade e, a depender de sua condição social, impunidade.

### **Desejo de educar**

Em nossa história, a população branca se concebeu como um exemplo de civilidade, poder e conhecimento - o ideal de ser humano. Da mesma forma, o ideal de professor se construiu como um exemplo de autoridade, moral e saber. O desejo de educar move, portanto, um desejo de ser exemplar.

A vontade de ser professor muitas vezes caminha junto à vontade de levar a educação para os alunos - como quem leva a luz para seres considerados desiluminados. Essa vontade muitas vezes caminha junto a um desejo colonial de se diferenciar do *outro* - assim mantemos para nós o caráter de sujeito, atribuindo ao *outro* o lugar de objeto. Aqui, o educar se configura como o controle do comportamento e dos afetos e o aniquilamento da subjetividade daquele considerado *outro*.

### **Desejo de culpar**

Para nós, professores brancos, o desejo de educar pode levar ao desejo de culpar. Para nos mantermos enquanto um modelo - de ser humano e de autoridade - não admitimos as nossas atitudes de incivilidade, desconhecimento, imoralidade ou brutalidade. Para manter o lugar de poder historicamente construído para nós, destinamos aos outros a culpa por nossos “desvios de conduta”.

Em coletivo, identificamos os nossos pares brancos para a proteção de nosso poder e de nossa imagem como modelo na instituição escolar. Atuamos a partir do processo psíquico que a psicóloga e pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento identifica como *pacto narcísico* entre brancos. Aqui, designamos alguns como irmãos - fortalecemos narcisicamente “os iguais”, com os quais temos que trabalhar - e outros como estrangeiros, adversários ou inimigos. Para Bento,

a identidade racial é profundamente ideológica, porque auxilia a identificação de quem são o “eles” e quem são o “nós”. Sobre o “eles”, ficará depositado o pior do “nós”. E esse pior do “nós” justificará a rejeição, a preterição, a exclusão e o genocídio. (BENTO, 2018, p. 121)

Neste processo psíquico, nos isentamos de responsabilidade por tudo aquilo que consideramos ruim e depositamos a culpa no *outro*. O desejo de culpar é movido pelo desejo de manter os nossos lugares de poder. Assim, nos mantemos em cima do púlpito, do palanque político ou do tablado escolar enquanto apontamos os dedos para o *outro* como razão de todo problema, violência ou perigo. Inventamos um inimigo. Tiramos o corpo fora de qualquer situação-problema e

marcamos no corpo do *outro* um alvo para contenção ou abate: o nomeamos aluno-problema. Por vezes, apontamos para a tal marca como se fosse de nascença.

O desejo de culpar é, ainda, a vontade de se manter enquanto norma. Para preservar o ideal de ser humano à nossa imagem e semelhança, depositamos sobre outros grupos sociais a culpa por todos os nossos desvios da norma. Assim, ocultamos o abismo entre a imagem do professor ideal e a nossa atuação na escola. Forjamos a nossa moral e a nossa autoridade para não admitir a falha em nossa concepção de educação.

Culpar o *outro* se faz necessário para negar que a nossa visão de mundo produz injustiça. Em nome da segurança e da boa educação, prezamos por uns enquanto punimos outros. Seguimos uma tradição secular de atribuir à punição um caráter educativo. E assim como não queremos abrir mão de nosso lugar secular de poder e privilégio, nos apegamos à escola como uma instituição punitiva.

Aqui, a punição é pregada como um instrumento pedagógico - um exercício para ensinar o sujeito considerado perigoso. Portanto, não se revela este perigo como fruto da invenção de um inimigo social. Esta evidência colocaria em cheque toda a política de controle - mascarada de política de segurança pública ou educação - a partir da qual se encarcera, violenta e assassina. Como indica a filósofa e pesquisadora estadunidense Angela Davis no livro *Estarão as prisões obsoletas?*, “Quando crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, estão frequentando instituições que as preparam para a prisão.” (DAVIS, 2018, p. 41). Torna-se

urgente perguntar: para que e para quem formamos os nossos alunos e alunas?

#### Referências Bibliográficas:

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: SILVA, Maria Lucia da et al. (Org.). **Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro**. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?**. Trad. Marina Vargas. 1a ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

MACEDO, Deusimar. Sem título. **Pé de moleque**, Brasília, n. 2, p. 5, 11-13 março. 1992. Disponível em: <<http://www.escoladeconselhospe.com.br/site/wp-content/uploads/2017/04/P%C3%A9-de-Moleque-N%C2%B02-1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

MASSIMI, Mariana. Idéias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: VILELA, Ana Maria Jacó et al. (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2011, v. 1, p. 75-83.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

VARJÃO, Suzana. **Violações de direitos na mídia brasileira: Pesquisa detecta quantidade significativa de violações de direitos e infrações a leis no campo da comunicação de massa**. Brasília, DF: ANDI, 2016. (Guia de monitoramento de violações de direitos; v.3)

# O inimigo na sala de aula — escolas, prisões e a formação dos inimigos sociais

Suzane Jardim

82

Certo senso comum na área de Direitos Humanos compreende a instituição *escola* como antítese lógica das instituições punitivas - 'construir escolas para não construir presídios', diz a formulação já popular. Tal afastamento discursivo acaba por não reconhecer o papel da escola enquanto ferramenta que reproduz do lado de dentro de seus muros as interações sociais, assim como os preconceitos, estigmas e problemas de sua época - a prisão e o punitivismo fazem parte de nossos arranjos, o olhar que mira o bandido e o reconhece enquanto inimigo social também chega nas instituições de educação. Assim sendo, proponho os questionamentos: há base na automática desassociação entre escolas e prisões? E qual o papel do educador diante da associação possível?

Uma primeira pista sobre a ligação entre esses dois mundos lidos atualmente como tão distantes se encontra em suas origens históricas relacionadas a modos de lidar com o *outro*. A história da humanidade é a história da luta de classes, mas também a história da política de alteridade - o *outro* como elemento mobilizador de ações, decisões, instituições, limites e extermínios. É pela formação e apontamento do *outro* que o mundo tem sua civilização e superioridade garantida e essa relação se constrói e desconstrói desde os primórdios da vida em sociedade. É *outro* aquele que não partilha da mesma língua, território e crenças, aquele que não domina as mesmas técnicas, que

não divide objetivos e que não se assemelha aos demais. Na história diversos povos, crenças e corpos ocuparam e desocuparam o lugar de *outro* conforme a conveniência política, a moral e as lógicas de conquista e dominação: o bárbaro, nome para não falantes da língua grega antiga, se tornou um *outro* discursivamente montado para elevar o modelo grego de vida e civilização - se não partilhava daquilo, era inferior, um risco a uma ordem que deveria ser preservada; o cristão, que havia sido *outro* na Antiguidade, passa a ser a norma e o não-cristão se torna o *outro*; a mulher que foge às normas e quebra o círculo patriarcal de uma época passa a ser *outra* - seja bruxa, seja 'da vida', seja 'histórica' - e a cada punição dada a uma delas se reforça o modelo de mulher que é aceitável, que pode viver e transitar. Exemplos não nos faltam e a alteridade como fator de estruturação política se expande conforme se expande a dominação e os desejos de conquista. A história do continente americano é a história da alteridade, do *outro*, enquanto argumento de destruição, genocídio, pilhagem e apagamento de culturas - uma política de morte baseada no *outro* que para funcionar precisa de mais do que apontar a diferença entre *outro X normal*: é necessário criar o *outro* enquanto inimigo e ameaça a ser combatida, neutralizada e/ou exterminada. A construção do inimigo social, aquele *outro* que precisa morrer ou ser domesticado para que 'a paz' e 'a vida social'

83

seja garantida, depende de um processo de inferiorização e de planificação do sujeito que permita que nele não se veja qualquer complexidade para além da dicotomia *bem X mal* - desse modo qualquer ação feita para o controle será popularmente celebrada porque será lida como ação pela segurança e bem da sociedade, sua moral e costumes. A colonização é política que se sustenta retoricamente com essa base, a mesma que sustenta a prisão enquanto instituição - neutralizar o perigo, pacificar, tornar civilizado e cidadão sem que de fato nada nesse sentido seja feito, o que existe na prática é morte - seja física ou social. É nesse contexto que o embrião da escola moderna chega ao Brasil junto aos jesuítas: para catequizar, controlar, tornar civilizado e de acordo com a norma europeia aquele que era tido como perigo por sua selvageria e principalmente, por agir fora da norma econômica que formava e ainda forma a norma da moralidade.

Ao olharmos a história de origem e expansão da escola moderna se pode afirmar que ela não vem para transformar, para criar e nem para elevar: vem para controlar, reproduzir a conformidade e homogeneizar não-brancos segundo as regras de uma civilidade construída. Nos primórdios, escola somente aos pobres - para civilizar, neutralizar, padronizar e educar para o trabalho - aos ricos o ensino era domiciliar, para o conhecimento, o futuro. A escola, enquanto instituição, não garante a mudança social e em essência nem a deseja pois forma para reproduzir as bases da sociedade com todas as suas contradições e agravos. O educador enquanto indivíduo pode e deve subverter essa ordem das coisas usando o espaço para fomentar a mudança, mas a contradição está lá, na estrutura. E é dessa contradição

e desse espaço de formação para uma civilidade desejada e normativa que vem as possibilidades de ligações e criações do aluno enquanto inimigo social do futuro, tornando a prisão cada vez mais próxima da relação.

A origem do perigo, o aprender a temer e, principalmente, a construção sobre quem devemos temer ou não, se mantém com bases ainda muito similares ao passado e é atualmente identificada de modo fácil em reuniões pedagógicas e espaços de convivência entre profissionais do ensino. No passado se usou da lógica hobbesiana para subjugar pois 'o homem é o lobo do homem' e a maldade inata sempre haveria de se manifestar se não houvesse controle para evitar a 'guerra de todos contra todos' - aqui a escola existiria para conter a maldade natural e civilizar aqueles que estariam impossibilitados por natureza de exercerem um bom convívio - se nasce assim, se cresce assim e se reproduz do mesmo modo uma maldade quase biológica a ser controlada. "O pai dele tá preso, é bom ter cuidado com esse menino..." e "caso perdido, não tem o que fazer, nasceu desse jeito" são frases comuns em ambiente escolar e nada mais fazem do que naturalizar um lugar de descontrole e de perigo que é inato, mas apenas para certos tipos de alunos, pois para outros surgem frases como "a mãe dela foi ex-aluna aqui, um amor de pessoa, vai ser fácil lidar". O lidar com o aluno já vem pré-formatado, o olhar sem viés e julgo se torna uma impossibilidade e a reprodução de um lugar natural de marginalização ou de exaltação - a depender muitas vezes de critérios como cor, origem, história de vida e situação econômica do aluno - é por vezes inevitável. De outra ponta filosófica, vem a escola como instituição para preservar a 'bondade

e inocência' natural da criança a afastando da má influência social - é Rousseau e sua fé na bondade natural do homem que vai basear esse olhar onde a idade escolar é por si pacífica, mas passível de ser corrompida por elementos sociais nocivos que por muitas vezes, e não por mera coincidência, são elementos fora da norma padrão ocidentalizada: expressões culturais, religiões de matriz africana, arranjos familiares não nucleares e outros elementos que se encontram em formulações como "vem de uma família difícil... por isso que faz essas coisas", "se não estudar vai acabar igual aquelas funkeiras" ou "a mãe dela é macumbeira - vem pra escola toda montada, tenho medo".

Segundo a perspectiva do interacionismo simbólico, onde a interação dos diversos atores sociais constrói e reconstrói a realidade social - que não é concreta e nem tem uma essência anterior, somos nós que damos sentido aos símbolos, significados e papéis sociais distribuídos entre os cidadãos. Esses papéis, ou rótulos criados, podem ser positivos ou negativos e nunca estão isolados do contexto socioeconômico, político e histórico - rótulos negativos são postos em sujeitos que se afastam do padrão desejado por certa ordem social. Para nós, interessam os mecanismos de rotulação e os mecanismos de execução de papéis dados conforme uma expectativa socialmente posta. Segundo Becker,

[...] os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas

uma conseqüência da aplicação por outros de regras e sanções a um 'infrator'. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal.<sup>1</sup>

Tal formulação nos permite compreender que desvios não são intrínsecos a nenhum ser e só são compreendidos como tal a partir do momento que se convencionou uma norma que rotula como desviante aquele que foge ao esperado, entretanto esse processo de rotulação é desigual por natureza já que os desvios são cometidos por toda espécie de sujeito, mas apenas alguns são de fato rotulados enquanto *outsiders* a partir deles. Na criminologia, se chama *seletividade penal* o processo desigual de rotulação que faz com que, entre as diversas pessoas que praticam delitos, apenas algumas sejam de fato criminalizadas e marcadas de modo definitivo por isso - seja em uma ficha criminal, seja diante da opinião social. Essa seleção se dá por critérios relacionados outra vez a ordem econômica e social, sendo então punidos e marcados aqueles que mais ferem o que tais ordens protegem - o patrimônio e o capital. Populações marginalizadas, que tendem a escancarar as contradições do sistema, tendem a ser mais rotuladas e, mais uma vez de modo não acidental, geralmente se constituem como síntese dos estereótipos e preconceitos de uma sociedade. São negros, pobres, corpos divergentes, sexualidades não normativas etc - e a mesma lógica usada para rotular o *outro* enquanto desviante/*outsider* dentro do campo do sistema de justiça criminal se aplica a todos os demais campos, estando também na escola. São os divergentes em comportamento, estrutura e performance

1 BECKER, 2008, p. 22.

os marcados e associados a certos destinos. Alunos performam, quebram expectativas, regras e ordens, mas nem todos são vistos como perigos futuros, inimigos, sem resolução - alguns serão apenas 'brincalhões e criativos' enquanto outros de comportamento semelhante serão 'problemas'. As visões deturpadas do outro circulam, são base do racismo estrutural brasileiro, formam mentalidade e prática pedagógica. A relação professor-aluno é mediada por tais conceitos e o olhar estigmatizado do professor rascunha um inimigo social em formação.

Há ainda a necessidade de superar o legado histórico e sócio-político que mantém a escola como pólo de colonização, controle e racismo institucionalizado. Para tal, se faz urgente o abandono do estereótipo determinista sobre 'desvio', que vê fragilidades de alunos e suas famílias como profecias de um futuro marginal e olha o aluno como desviante, o rotulando e o marcando com um estigma que tende a ser reproduzido nos demais espaços sociais. Para além disso, as condutas pedagógicas e da relação professor-aluno que reforçam inferioridades e fortalecem o outro enquanto inimigo precisam ser revistas e abandonadas - o aluno 'folha em branco', sem possibilidade de desenvolver autonomias não-problemáticas caso não tenha a devida tutela voltada a adequação e neutralização precisa deixar de ser arquétipo comum do meio educacional. Deslegitimações sobre o meio, a cultura e crenças do mundo simbólico a qual os alunos pertencem, somadas a um ensino que coloca a cultura e história branca-masculina como universal reforçam o lugar do outro no fazer pedagógico e intensificam a ideia de inferioridade e desumanização necessárias para que um inimigo social possa nascer.

Prisões são locais onde nos acostumamos a colocar os outros com os quais não queremos lidar. Escondê-los, segregá-los e marcá-los para sempre com o rótulo de criminosos reforça uma pretensa 'civildade' enquanto esconde os problemas intrínsecos que causam os desvios, deixando-os sem as soluções devidas. A escola, ao tachar o 'aluno problema', o segregar e particularizar em uma atitude que também rotula, inicia com maestria um processo que a prisão conclui. Principalmente na atualidade em que se discute a militarização do ensino, ação que possui apoio popular por apelar ao medo público, aos inimigos que poderão ser neutralizados com uma estrutura de vigilância e disciplina permanente, a luta contrária e a construção de práticas pedagógicas que quebrem a ligação escola-prisão são essenciais, caso contrário, frases de efeito sobre o poder transformador da educação seguirão como motes vazios, propaganda e retórica em um universo encarcerador e aniquilador de outros.

#### Referências Bibliográficas:

- BECKER, Howard S. *Outsiders. Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- JUNQUEIRA, Fernanda. Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência. *Especiaria* (UESC), v. 12,13, p. 17-28, 2010.
- TERRA, Livia Maria. 'Identidade Bandida': a construção social do estereótipo marginal e criminoso. *Revista LEVS* (Marília), v. 1, p. 196-208, 2010.



Gustavo Nascimento

## Do Epistemicídio à construção do Inimigo de Estado

Inessa Silva de Oliveira

88

O inimigo se constrói diariamente feito rotina: começa às seis da manhã no primeiro jornal da programação da TV, aquele que alterna entre as notícias do trânsito de São Paulo e os crimes da madrugada. No jornal do meio dia, hora do almoço, ganha um pouquinho mais de corpo, *quando se mostra na Cracolândia dezenas de corpos considerados não humanos mais ou menos escuros e supostamente perigosos vagando pelo centro impossibilitando o tráfego do dito humano*. Aí, no final da tarde, ele já tem corpo, rosto, cor e está posto nas reportagens de todos os dias que continuam as mesmas: tráfico de drogas, roubo, estupro e assassinato. Quando, nos programas dos diversos canais, os muitos “Datenas”<sup>1</sup> que, como estereótipo, dispõem do terno, trejeito corporal, entonação de voz e mesmo objetivo: a construção da imagem do Inimigo que precisa ser abatido pelo Estado.

O Inimigo de Estado se constrói nas batidas policiais dos corpos que vivem em estado de suspeição, a maioria negros. *Que, com o acesso negado aos lugares de prestígio, ocupam grande parte dos subempregos, a maioria negros. Que, por falta de escolaridade, são condicionados para estarem sempre sob controle e subalternizados, a maioria negros. Que, por serem negros, ocupam o maior índice de evasão escolar. Sendo assim, o Inimigo de Estado se*

<sup>1</sup> Popular apresentador jornalístico de TV da Rede Bandeirantes.

<sup>2</sup> De acordo com Foucault, o conceito de dispositivo refere-se a “[...] 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 são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... (...) O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1996, p. 244-245).

constrói na rua, na mídia, no imaginário e, também, na escola.

Aqui, vale pontuar a escola enquanto Instituição responsável pela formação e desenvolvimento do sujeito social. Essa formação se dá a partir da interiorização de regras firmadas - que atuam como dispositivos<sup>2</sup> - para convivência em sociedade. Neste caso, faz-se necessário educar o corpo para certas finalidades sociais e, para isso, para além dos conteúdos pragmáticos, na escola se aprende o que é tido como certo e o que é errado, bom ou ruim. Se aprende como devemos nos portar e nos relacionar, sobre uma sexualidade, um corpo e uma ótica de leitura de mundo. Então, é preciso estar atento para o fato da escola estar inserida em uma sociedade que, como seu espelho, reflete seus acontecimentos. Sendo a sociedade brasileira fundamentada a partir de uma herança escravocrata e na ideologia de uma democracia racial, como pensar a instituição escolar?

No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, Eliane Cavalleiro nos aponta como a identidade da criança é concebida logo na primeira infância, numa parceria da família com a escola. Estes ocupam o lugar de mediadores da relação da criança com o mundo. A identidade aqui é entendida

89

como a forma que a criança compreende seu corpo enquanto sujeito, na relação consigo, com o outro e com o mundo. Do contato com o núcleo familiar, iniciam-se os primeiros processos de socialização: seu sexo, orientação sexual, lugares de submissão/dominação e valorização/desvalorização do grupo étnico e social a qual pertence. Na escola, há uma ampliação e intensificação da socialização da criança e seu entendimento de mundo que se dá a partir do contato com outras crianças, pertencentes ou não ao mesmo grupo étnico/social e com outros adultos não pertencentes ao seu núcleo familiar, possibilitando leituras de mundo diferentes daquelas inicialmente apresentadas por seus familiares. A partir daí, as positivações, negativas e estigmatização das identidades negras e brancas, bem como os conflitos advindos das relações étnico-raciais dentro da comunidade escolar começam a despontar.

Tendo como foco de estudo crianças de quatro a seis anos, Cavalleiro ressalta que nessa faixa etária crianças negras já apresentam estigmas negativos relacionados ao grupo étnico a qual pertencem, assim como, por outro lado, crianças brancas tem seu desenvolvimento identitário baseado numa ideia de superioridade racial, resultando no desenvolvimento de práticas discriminatórias com crianças pertencentes a outros grupos étnicos. “Por conta do estigma, a sociedade (por meio de seus indivíduos) trata o estigmatizado de diversas formas discriminatórias, que reduzem significativamente suas chances de vida.” (CAVALLEIRO, 2018, p. 24). Essas situações ocorrem pois, muitas vezes, as crianças absorvem do ambiente doméstico e familiar os valores de uma sociedade historicamente construída

sob o chão do colonialismo e da ideia de hierarquia das raças como ferramenta de poder e exploração, que, atrelados ao silenciamento da comunidade escolar frente aos conflitos raciais, perpetuam a reprodução dessas práticas.

O silenciamento se dá por muitos motivos: a não percepção dos próprios conflitos raciais por parte da comunidade escolar, enquanto postura assumida por professores desencadeada pelo despreparo para lidar com o problema e, por último e mais grave, pelo consentimento e compactuação dessas práticas por parte dos próprios profissionais em suas relações interpessoais dentro e fora do ambiente de trabalho.

Eliane Cavalleiro aponta que a convivência multiétnica, sobretudo das próprias crianças entre si, é um tema que não é pautado nos projetos pedagógicos na pré-escola. Também constata a ausência de cartazes, livros infantis e materiais pedagógicos que evidenciam a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. Resultando na escola como um local de formação de indivíduos discriminadores, exclusão e marginalização de crianças e jovens negros e negras que, por reflexo do racismo, acabam por terem seu desempenho cognitivo, psíquico e auto estima afetados.

*Que por serem negros, ocupam o maior índice de evasão escolar.*

*Eu fui uma criança negra da pele clara que não sabia que era uma criança negra e, como não sabia, não compreendia que alguns dos meus conflitos eram ocasionados pelo fato de ser uma criança negra. Eu não sabia que era uma criança negra, mas sabia que uma coisa eu não era: eu não era uma criança branca. Eu não era a criança branca retratada nos livros infantis, meu pai e*

*minha mãe não eram brancos, eu nem ao menos família tinha. Eu não tinha aquele cabelo liso, o meu cabelo, sempre muito volumoso, mais se aproximava da representação negra que, por sua vez, estava cristalizada na imagem dos negros e negras que foram escravizados no Brasil. Mantive meu cabelo volumoso até meus oito anos quando, no Fundamental 1, passei pela minha primeira violência capilar. Era o produto chamado “toin” do Netinho. Na propaganda, ele aparecia com as duas filhas, de cabelos mais ou menos alisados, aparentemente felizes com a própria aparência, embaixo dos braços envolvidas num abraço afetuoso do pai. Foi sucesso total e eu não sei quantas meninas, mais ou menos da minha idade e dos mesmos cabelos, alisaram nessa época. Eu não sei quantas alisaram antes e quantas continuam a alisar, assim como eu, num salão de cabeleireiro que funcionava no quintal de uma das casas do bairro do interior onde cresci.*

*Mais tarde, quando decidi me dedicar a estudar educação, eu já sabia que era negra e já voltara com os cabelos volumosos. Os cabelos me acompanharam nos meus primeiros estágios. No primeiro, um centro cultural que inauguraria uma exposição de artistas cubanos, eu havia escutado da responsável pela contratação que, pelos meus cabelos, eu parecia a Beyoncé. Fui contratada. No segundo estágio, em uma escola bilíngue de alto padrão da grande São Paulo, foi onde senti os primeiros incômodos causados pela minha presença negra. Na minha apresentação para a sala do sexto ano, que iria acompanhar no decorrer daquele ano, ouvi de uma das muitas crianças brancas: “posso te chamar de Inês Brasil?”. Inês Brasil é uma mulher transsexual negra*

*que ganhou espaço na mídia. Na TV e nas redes sociais, é tida como uma mulher de “sexualidade exacerbada”, muitas vezes ridicularizada e animalizada. Na sala dos professores, ouvi “em que escola de samba você desfila?” do professor de química e com recorrência as professoras me perguntavam “como é que você faz pra lavar?”. Isso me fez perceber, ao longo dos dias, que o questionamento do estudante, carregado de um sentimento de estranheza com o fato de uma mulher negra estar ocupando um lugar de autoridade, ali naquelas relações estabelecidas, bem como as perguntas da sala dos professores não eram inocentes e não estavam distantes uma das outras. Pelo contrário, as perguntas, em relação, evidenciaram que os estigmas imputados sobre as pessoas negras acarretam na desumanização desses corpos bem como a não aceitação dos estigmatizados em instituições de poder, estas que as pessoas brancas não-racializadas tem com sentimento de posse. Ali, a minha figura representava o Inimigo, ou seja, alguém que impõe ameaça, e que precisava estar sob vigia e controle.*

*De fato, não permaneci durante muito tempo naquele ambiente e em pouco meses fui contratada como estagiária em uma outra escola, agora construtivista, ainda de elite e em Perdizes. Fui ocupar o cargo de negra estagiária na Educação Infantil, trabalhando com crianças a partir dos dois anos. Nesse momento, a raça assume outros lugares de complexidade. Em relação às crianças, quase todas brancas, a relação com a minha negritude não se dava nos afetos de ódio ou raiva, pelo contrário, havia um certo reconhecimento pois muitos ali possuíam babás negras, quase sempre mais escuras e com os cabelos um pouco*

mais curtos que o meu. Hoje, o que questiono é como minha competência profissional é atravessada por determinados marcadores: sou mulher e negra. O lugar de escuta e da capacidade de exercer o ofício de ensino/aprendizagem que me é destinado ou permitido sempre será estipulado por esses marcadores que, feito boi, estão fincados à pele e ditam de onde vim na tentativa de determinar para onde irei. Os cabelos me acompanham, todos os dias novas fugas de mãos curiosas, que são muitas. Hoje percebo que meus cabelos volumosos também trabalham em horário comercial, embora às vezes presos e, assim como eu, tem os finais de semana como folga e liberdade.

Nas instituições escolares, as práticas discriminatórias vão desde o racismo mais sofisticado, aquele que é mais difícil de ser apontado e que está, por exemplo, na falta de atenção e afeto na relação com crianças negras, a falas vexatórias que cumprem com a estigmatização negativa da identidade negra no ambiente escolar. O contexto de marginalização atrelado à falta de estrutura, tanto familiar como escolar, exerce forte influência nos dados de evasão. No que diz respeito à reprovação escolar, alunos negros apresentam um índice duas vezes maior do que alunos brancos<sup>3</sup>. Segundo Cida Bento, psicóloga referência nos estudos críticos da branquitude no Brasil,

Crianças negras compõem, em algumas instituições, o segmento majoritário de classes especiais que abrigam aquelas diagnosticadas como “problemas”, gerando, por parte dos profissionais que cuidam delas, resistências e baixas expectativas

quanto ao seu futuro. [...] as crianças pequenas negras são o segmento social brasileiro com o maior contingente de pobres e indigentes, vivem em domicílios com as piores condições de saneamento básico, frequentam estabelecimentos educacionais com as piores condições de infraestrutura (água, luz, esgoto), estudam em escola com brinquedos, livros e espaços internos e externos insuficientes e inadequados, têm as professoras com a mais baixa qualificação e pior remuneração do sistema educacional brasileiro e têm o investimento per capita mais baixo. (BENTO, 2018, p. 130)

Sueli Carneiro, filósofa e pesquisadora brasileira, em sua tese *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*, expõe uma das faces mais cruéis da estigmatização: a absorção e apropriação pelos próprios indivíduos negros, tidos como os “outros”, das imagens negativas que lhes são impostas, causando sequelas como a autonegação, adesão e submissão à cultura dominante. O *Epistemicídio*.

Segundo Sueli, o *Epistemicídio* atua como uma das dimensões do dispositivo de racialidade, que além de ter como função hierarquizar seres humanos segundo sua raça, seguindo a lógica hegemônica de dominação, determina os lugares sociais que cada um ocupa através do controle exercido sob os corpos. Através do dispositivo de racialidade, o Estado põe em prática o biopoder e é sob ele que Sueli implica a negritude como o *signo da morte*. O biopoder consiste na prática do Estado de regulação dos

indivíduos, tendo o controle populacional como instrumento de poder e decisão sobre o direito à vida e à morte.

No regimento do *fazer viver e deixar morrer*<sup>4</sup>, o Estado cria condições de vida diferenciadas, determinando quais vidas são passíveis de existência dentro de um projeto civilizatório de nação e quais são passíveis de eliminação. Essas condições são biológicas e atuam em diversas dimensões da vida humana. O biopoder age como instrumento articulador do dispositivo de racialidade na medida em que o fazer viver e deixar morrer determina quais vidas terão o acesso a procedimentos médicos e medidas de saúde preventiva e quem morrerá na fila do SUS ou em uma epidemia de uma doença qualquer extinta no século 18. O fazer viver e deixar morrer determina quais mulheres passarão por um processo de esterilização forçado e quais serão saudáveis para a perpetuação da vida. Por fim, o fazer viver e deixar morrer torna dispensável a vida de jovens negros na guerra contra o tráfico de drogas,

quando se mostra na Cracolândia dezenas de corpos considerados não humanos mais ou menos escuros e supostamente perigosos vagando pelo centro impossibilitando o tráfego do dito humano.

Assim o biopoder instala os segmentos inscritos no pólo dominado da racialidade numa dinâmica em que os “cídios”<sup>5</sup> em suas diferentes expressões os abarca, os espreita como ação ou omissão do Estado,

4 Para o filósofo Peter Pál Pelbart, desde *A vontade de saber* de Foucault, sabemos que o biopoder se declina como poder de morte. De acordo com ele, Foucault “contrapõe um regime de soberania, vigente até o século 18, em que o soberano gozava o direito de fazer morrer caso atacado em sua hegemonia ou honra, ao novo mecanismo que se instala, a que Foucault chamava de biopoder, que se incumbe de cuidar da população, otimizar suas condições de vida, proteger seus corpos ou sua “raça”. Ao invés de *fazer morrer e deixar viver*, como na soberania, o biopoder *faz viver e deixa morrer*.” (PELBART, 2018).

5 Etimologicamente, “cídio” é definido como “(...) ação de quem mata ou o seu resultado, (...) deitar abaixo, imolar.” Dicionário Houaiss, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 714.

suportado pela convivência, tolerância ou indiferença da sociedade. Extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil. (CARNEIRO, 2005, p. 94)

Para formular o *Epistemicídio*, Sueli recorre ao pensamento de Boaventura Sousa Santos, para quem o *Epistemicídio* se constitui enquanto ferramenta de negação e deslegitimação das formas de conhecimento dos sujeitos que, no dispositivo de racialidade/biopoder, são enquadrados como inferiores. Definindo assim não só o que é conhecimento, como também qual sujeito é capaz de produzi-lo. Nesse sentido, a escola age como ferramenta de manutenção da hierarquia das raças e como dispositivo de *branqueamento*, na medida que só os conhecimentos hegemônicos, tidos como universais, são afirmados em negação aos conhecimentos produzidos pelos povos sistematicamente subalternizados. Pelo processo de *aculturação*, o colonizado vai se tornando cada vez mais branco ao passo que é educado para absorver o conhecimento, a visão de mundo, os hábitos e costumes de quem habita o outro lado, o colonizador.

O *Epistemicídio*, aplicado à educação, retira dos indivíduos subalternizados a possibilidade de se verem enquanto seres capazes de produzirem conhecimento,

3 Vide: [://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml](http://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml). Acesso em: 02 nov. 2019.

instituindo a eles lugar de inferioridade intelectual. O subalternizado acaba por assimilar o estigma que lhe é imposto e realiza o que Sueli Carneiro denomina de *profecia auto-realizadora* que decreta a morte da identidade como alternativa à sobrevivência sempre subordinada. A noção de incapacidade intelectual e de inferioridade cultural justifica a necessidade de assimilação dos conhecimentos culturais produzidos pelo ocidente como única possibilidade de redenção e evolução para uma modernidade quase humana.

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto. (CARNEIRO, 2005, p. 113)

Na escola-máquina de produção de sujeitos, se fabrica o negro como *Não-Ser*, intitula Sueli Carneiro. O negro não é humano, o negro não tem consciência de si, o negro é violento, o negro precisa ser educado. A medida em que lhe é imposta a necessidade de domesticação educacional, a subalternidade social é destinada ao negro

como única possibilidade de futuro. A escola-máquina de produção de sujeitos assujeita e essencializa o lugar de inferioridade ao negro. Caso a domesticação não seja bem sucedida, o negro se torna problema, perigo. É quando a escola-máquina de produção de sujeitos fabrica o sujeito “Inimigo de Estado”.

#### Referências Bibliográficas:

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Notas sobre a branquitude nas instituições. In: SILVA, Maria Lucia da et al. (Org.). **Violência e sociedade**: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

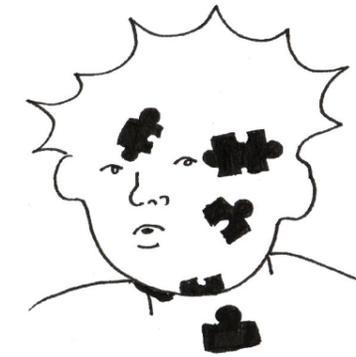
CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MORENO, Ana Carolina. Número de alunos negros reprovados nas escolas do Brasil é duas vezes maior que o de brancos, diz Unicef. **G1**, Rio de Janeiro, 31 out. 2019. Disponível em: <://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: nov. 2019.

PELBART, Peter Pál. O devir-negro do mundo. **Revista CULT**, São Paulo, n. 240, p. 19-23, nov. 2018.

COMO FALAR DE IDENTIDADE



QUANDO A SUA FOI APAGADA?

COMO DESCANSAR QUANDO SUA ÚNICA



CERTEZA É A DE UM NÃO LUGAR?



QUANTAS VEZES  
REIVINDIQUEI  
MINHA HUMANI-  
DADE NÃO REA-  
GINDO A SUA  
VIOLÊNCIA?

# E eu não sou uma professora?<sup>1</sup> — Autoetnografia, performance e escrita contra a pedagogia da assimilação na escola pública<sup>2</sup>

Denise Pereira Rachel

96

1 A indagação “E eu não sou uma professora?” faz referência a outra indagação proferida, ainda no século XIX, como mote de um discurso feito em uma convenção voltada à luta pelos direitos das mulheres nos Estados Unidos, por uma ativista negra conhecida como Sojourner Truth. Ao interpelar o público presente composto por mulheres e homens brancos com a insistente indagação “E eu não sou uma mulher?”, Truth refutou a ideia de feminino como sexo frágil por meio de sua experiência como mulher negra ex-escravizada, tornando-se tanto referência para o movimento de mulheres da época quanto para o chamado feminismo negro quase dois séculos após seu discurso.

2 Este artigo foi escrito a partir da aula performática “História da educação da população negra no Brasil”, realizada em agosto de 2019, no ciclo de formação sobre educação em direitos humanos, organizado pela Comissão de Direitos Humanos do IA/Unesp. Além de consistir na continuidade da investigação de modos de criar aulas performáticas em uma perspectiva autoetnográfica performativa pelo Coletivo Parabelo, conforme defendido na tese: RACHEL, Denise Pereira. *Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer*. Tese de Doutorado, UNESP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182305>.

(...) escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada.

Grada Kilomba

Engravidiei-me de mim mesma. Abortei-me. Engravidiei-me novamente. Abortei-me. Engravidiei-me inúmeras vezes, ainda assim malsucedidas. Engravidiei-me e antes mesmo que pudesse renascer já me nomeavam: P de preta, P de pobre, P de puta. Não poderia ser outra coisa que minha aparência não denunciava... Diante dessa impossibilidade, este texto foi composto por meio de uma escrita autoetnográfica que, a partir de impulsos autobiográficos, expõe cortes, lesões e traumas herdados de um processo sócio histórico cultural, que emerge de um conflito intrínseco à modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017). Tal conflito se refere à colonização como aparato tecnológico para empreender o projeto moderno, cuja concepção parece estar fundamentada na invenção do negro, a medida em que um corpo de extração é concebido pela lógica escravocrata, segundo o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018).

Assim, nas mais diferentes situações em que possa me encontrar, as pessoas consideram-se autorizadas a me interpelar, inquirir, interrogar a respeito de quem eu sou. Externam a ânsia por enquadrar-me em alguma categoria reconhecida e reconhecível. A ânsia por verificarem se estou ocupando o locus social adequado ao modo como apareço para o mundo. Ao longo de quatro décadas de existência fui educada para responder e me esforçar ao máximo para corresponder aos parâmetros socialmente aceitos, nos diversos

contextos sociais em que me encontro. Posso afirmar que dediquei minha vida para me tornar um paradigma social: uma professora. Mas, ao longo desse processo as interpelações, inquirições, interrogações persistiam incorporadas a uma sentença que não poderia ser ignorada: como uma pessoa enquadrada em “três Ps”, P de preta, P de pobre, P de puta, os quais nomeiam seres a parte da sociedade, pode desejar ser uma professora?

Ao longo de quatro décadas de existência fui educada para responder a esses enquadramentos sociais atribuídos a mim, por meio de um esforço sobre-humano, com o intuito de corresponder a uma identidade funcional: ser uma professora. Assumir uma identidade funcional parecia ser a única forma de me adequar socialmente, ao investir em uma institucionalização do eu como uma maneira de legitimar minha existência<sup>3</sup>. Ser professora parecia consistir na única saída de uma condição considerada marginal, degradante e de subjugação. No entanto, durante esse processo, pude perceber que por mais que me esforçasse não tinha a possibilidade de ser o que desejasse, pois constantemente preciso me debater com um *comércio de olhares* (MBEMBE, 2018, p. 199), o qual institui um sistema de valoração dos indivíduos de acordo com o modo como estes aparecem socialmente. Por esta perspectiva, ser enquadrada como preta pobre puta significa que o modo como eu e tantas pessoas que carregam

3 Para uma discussão mais aprofundada a respeito desse processo vide: CARNEIRO, Sueli. *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2005.

97

esse estigma aparecem para o mundo, foi constituído histórica, social e culturalmente como uma espécie de anomalia.

Nessas quatro décadas de vida, a ênfase no trabalho intelectual consistiu em um meio de negação da primazia da aparência, como uma forma de lutar pelo reconhecimento social e afirmar atributos dificilmente vinculados a pessoas enquadradas como pretas pobres putas. Engravidei-me de mim mesma, “preenchi meus espaços com cultura letrada e relativa ao campo das artes quase sempre importadas, sem lembrar-me de ser ou saber-me antropófaga” (RACHEL, 2019, p. 93). Encarando o estudo relativo à educação básica e posteriormente específico aos campos da educação e das artes, como refúgio de uma segregação constante. Engravidei-me de mim mesma, engendrando um corpo discente na ânsia por assimilar e ser assimilada ao incorporar livros e cadernos como espaços para imaginar-me aceita, imaginar-me branca.

Engravidei-me de mim mesma inúmeras vezes, ainda assim malsucedidas ao reverberar o peso de quatro séculos de escravidão infligido sobre diferentes etnias africanas e seus descendentes, em um violento processo de colonização em países como o Brasil, que persiste mesmo após quatro gerações terem se erguido diante da promulgação de leis como a chamada Lei do Ventre Livre<sup>4</sup>. Mais uma entre tantas que tentavam evitar que a abolição da escravatura no Brasil fosse definitivamente efetivada causando prejuízo aos senhores, donos de escravos, fato que tornou o país o último a abolir legalmente a escravidão. O corpo desta lei, conhecida

como Lei do Ventre Livre, documenta a objetificação da mulher negra e das crianças que eventualmente poderia gerar, as quais sequer tinham o direito de serem cuidadas, amamentadas, criadas como filhas/os, pois não passavam de corpos coisa, corpos moeda, corpos de extração, submetidos ao poder de um senhor que almeja extrair-lhes o máximo de produtividade (MBEMBE, 2018, p. 42). Uma lei que previa que estas crianças “libertas”, ficariam a cargo de instituições autorizadas pelo governo. Diante deste fato histórico que continua a reverberar, o que dizer das instituições que até hoje são responsáveis pelas crianças enquadradas como negras? Se considerarmos a escola como uma extensão dessas instituições, é necessário questionarmos: como a escola tem tratado essas crianças?

Engravidei-me de mim mesma e para escapar ao abandono, segregação e diversos níveis de morte social corroborados historicamente por instituições como a escola, fui impelida a me constituir como uma negra educada (WOODSON, 2018). Nutrir um certo desprezo em relação às/aos outras/os que são enquadradas/os socialmente como pretas/os pobres e putas. Nutrir um anseio para adequar-me aos padrões instituídos por um *poder de matriz colonial* (MIGNOLO, 2017)<sup>5</sup> fundamentado por práticas racistas e patriarcais ao me submeter ao que tenho chamado de *pedagogia da assimilação* (RACHEL, 2019). Tal pedagogia não está restrita a técnicas disciplinares e de controle comuns a uma cultura escolar historicamente constituída sob uma perspectiva euro-ocidental, pois abrange práticas segregatórias relativas à defesa de

um ideário meritocrático, de uma razão logocêntrica e de uma suposta passabilidade vinculada à concepção de boa aparência. Por este viés, para tornar-me professora foi necessário vestir uma *máscara branca* (FANON, 2008) responsável por regular o modo como apareço em sala de aula, na tentativa de promover uma distinção em relação aquelas/es compreendidas/os como seres desprovidos de razão, primitivos, indisciplinados. Ser exposta a uma pedagogia da assimilação ensinou-me que para ser reconhecida como professora é preciso obedecer aos padrões civilizados e civilizatórios, adequar-me a certos parâmetros de aparência que remetem a um pensamento eugênico propagado de forma explícita no Brasil desde a passagem do século XIX até meados do século XX, e que ainda hoje permanece sob outras denominações. Assim, engravidei-me de mim mesma inúmeras vezes malsucedidas, até conseguir cogitar perguntas que poderiam promover práticas de cura desses processos de dilaceramento e morte, por meio das investigações performativas, políticas e pedagógicas promovidas junto com o Coletivo Parabelo<sup>6</sup>, um coletivo artístico do qual faço parte há mais de dez anos.

Em um primeiro momento nos questionamos: como fazer de uma aula de arte um acontecimento artístico, isto é, mais especificamente, um acontecimento performático? Ao desejarmos experimentar a não separação entre a minha atuação enquanto professora de arte na rede municipal de ensino de São Paulo e a atuação como performer, criamos o conceito de *aula performática* (RACHEL, 2015). Desse modo, concebemos as aulas performáticas como um acontecimento aberto, relacional e comunicacional, em que as representações cognitivas são questionadas, ao se

instaurar um espaço tempo de performance (MELIM, 2008; MARQUES 2017). Dessa forma, nas aulas performáticas os corpos co-presentes ativam a percepção corporal como princípio cognitivo a fim de compreender o que acontece quando uma aula performática acontece. Nesse sentido, uma aula performática privilegia significados emergentes ao invés de sentidos prontos e dados aprioristicamente (MARQUES, 2017; RACHEL, 2019). Assim, desde 2011 temos nos dedicado à criação de aulas performáticas em diferentes contextos da educação básica e superior pública, bem como, aulas performáticas que procuram produzir esfera pública no espaço público, a princípio a partir do acionamento da co-presença corporal em um determinado espaço tempo, frequentemente questionando aquilo que faz de um professor, um professor, aquilo que faz de uma aula, uma aula, ou ainda, no limite, aquilo que faz de uma escola, uma escola.

No que diz respeito à criação de aulas performáticas que almejam questionar aquilo que faz de um professor, um professor, desde 2015 temos trabalhado com uma abordagem autoetnográfica performativa. Por esta perspectiva problematizamos os enquadramentos sociais atribuídos à minha pessoa, expondo um conflito existente entre estes enquadramentos e os papéis sociais em que procuro me enquadrar, não mais por meio de uma identidade funcional de professora, mas problematizando tal identidade funcional ao trabalhar com o conceito de *professor performer*, proposto pela professora performer brasileira Naira Ciotti (2014). Desse modo, como professora performer e pesquisadora atuando junto ao Coletivo Parabelo em um projeto especial da prefeitura de São Paulo,

<sup>4</sup> Para acessar o texto na íntegra vide: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715>. Último acesso em: set. 2019.

<sup>5</sup> Walter Mignolo propõe uma análise da constituição do poder na modernidade/colonialidade a partir do termo que foi traduzido para o português como *matriz colonial de poder* (MCP). No entanto, o interesse desenvolvido nesta pesquisa não recai sobre uma matriz geradora de poder colonial, mas sim nas relações de poder estabelecidas a partir da *matriz colonial*, portanto utilizamos o termo poder de matriz colonial.

<sup>6</sup> Para mais detalhes a respeito do trabalho do coletivo, acesse: [www.coletivoparabelo.com](http://www.coletivoparabelo.com). Acesso em: set. 2019.

voltado para a educação de jovens e adultos, o CIEJA Ermelino Matarazzo, foi possível perceber que os enquadramentos atribuídos a mim coincidem com a forma como parte das estudantes desta instituição são socialmente enquadradas: pretas, pobres e putas. Nesta perspectiva, as aulas performáticas foram concebidas em um contexto permeado por impossibilidades vinculadas a parâmetros instituídos na intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe. Ao assumirmos uma abordagem autoetnográfica performática como possibilidade de criação de aulas performáticas, promovemos um movimento paralítico em que a enquadradora se enquadra no momento do enquadramento. Este movimento nos possibilitou indagar em uma atitude reflexiva e não incorporadora de interpelações e inquirições disciplinares que almejam controlar a subjetividade de alguém enquadrada como preta pobre puta: em que condições poderia efetivamente ser professora, artista e pesquisadora? Tal indagação trouxe à tona a necessidade de compreendermos como se dá a constituição de um sujeito racializado e generificado em um país como o Brasil, que não cessa de “reproduzir a obra da escravidão”, conforme palavras da poeta e atriz brasileira Elisa Lucinda<sup>7</sup>.

Assim, engravidei-me de mim mesma ao perceber a escrita de uma tese como um ato de descolonização (KILOMBA, 2019), deparando-me com os cortes, lesões e traumas promovidos por um projeto de modernidade/colonialidade aos quais aquelas/es enquadradas/os como pretas/os, pobres e putas estão expostas/os em um meio social estruturado pelo racismo, classismo e sexismo. Engravidei-me de mim mesma ao perceber, conforme

propõe a professora e ativista estadunidense bell hooks [sic] que a teoria é uma forma de engendrar processos de cura (HOOKS, 2013) não somente em um âmbito pessoal, mas também coletivo. Neste sentido, a teoria pode se constituir como elaboração de experiências sistematicamente invisibilizadas e, portanto, impensadas. Tal atitude em relação à teoria exige uma aproximação de princípios éticos de resistência, principalmente em ambientes artísticos e acadêmicos aonde a mobilidade social e a conquista do poder intelectual podem cegar aquelas/es que são provenientes de contextos subalternos (HOOKS, 2013, p. 74-76), sob o risco de transformar práticas reflexivas em práticas assimilatórias.

A partir desse princípio ético de resistência, é possível exercitar práticas de cura em relação às inadequações, apagamentos e silenciamentos relativos àquelas/es enquadradas/os como pretas/os, pobres e putas. Por este viés, a criação de aulas performáticas em uma abordagem autoetnográfica, contribui para compreendermos o espaço tempo de uma aula como uma potencialidade para o encontro ao constituir, segundo hooks, uma *comunidade de aprendizagem* (HOOKS, 2013). Um espaço tempo para o compartilhamento de saberes soterrados por práticas assimilatórias de educação, as quais promovem hierarquização e apagamento de saberes não idênticos aos parâmetros euro-ocidentais da modernidade/colonialidade. Um espaço tempo que possibilita nomear uma realidade que durante muito tempo foi nomeada erroneamente ou sequer foi nomeada (KILOMBA, 2019). Um espaço tempo para reconhecer as dores promovidas por modos de se relacionar socialmente que reproduzem o poder de

matriz colonial. Um espaço tempo para expor e ser exposta/o a diferentes perspectivas de mundo, questionamentos e conflitos. Nesse sentido, as aulas performáticas se constituem em um fazer-dizer do corpo que desestabiliza certezas fixas, modelos preconcebidos em um processo de autoeducação. Portanto, há um desinvestimento da função docente em se constituir como a única responsável pela condução de uma aula, proporcionando abertura para um descentramento da figura da/o professor/a que transita de uma ação monológica para uma ação dialógica, em um reconhecimento mútuo dos saberes compartilhados pela coletividade que constitui uma aula. Por esta perspectiva, almejamos dismantelar relações de dependência, hierarquização e subalternização entre docentes e discentes que constituem práticas seculares de uma pedagogia da assimilação, no esforço de produzirmos outras narrativas a respeito de nós mesmos e, assim, nos movermos para além da dor.

#### Referências bibliográficas:

- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess

Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARQUES, Diego Alves. **Virada pedagógica: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento**. In: Revista Rascunhos Uberlândia, v.4 n.1, p.118-132, jan/jun 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n.94, 2017, DOI 10.17666/329402/2017.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579835995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>.

\_\_\_\_\_. **Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer**. Tese de Doutorado, UNESP, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/182305>>.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.

<sup>7</sup> Em referência a entrevista concedida durante a programação do evento “Diálogos Ausentes”, promovido pelo Itaú Cultural em 2017. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/elisa-lucindadialogos-ausentes-2017>. Acesso em: set. 2019.

# A construção de práticas libertárias através do afeto — Amar é mudar as coisas

Mariléa de Almeida

O reconhecimento, nas ciências sociais, da importância do afeto ao lado da razão, do cálculo e da estratégia nas múltiplas dinâmicas da vida, incluindo a política, é o fundamento teórico central do que atualmente denominamos *virada afetiva*. Nos Estados Unidos, desde a década de 1990, e no Brasil, nos últimos anos, a abordagem tem sido usada de forma pioneira pelas teorizações feministas e *queer*. De todo modo, guardadas as diferentes filiações teóricas em torno da *virada afetiva*, há, pelo menos, duas convergências que merecem destaque: primeiro, a rejeição de uma hierarquia entre mente e corpo para a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2018, p. 33-32); segundo, o enfoque tanto em “nosso poder de afetar o mundo a nossa volta, quanto o de sermos afetados por ele” (HARDT, 2015, p. 2). No rastro dessa abordagem, afeto, que não se confunde com sentimento, diz respeito sobre as interações que fazemos no mundo e dos deslocamentos que somos capazes de construir movimentados pelas afecções que atravessam nossos corpos.

Levando-se em consideração as bases teóricas da *virada afetiva*, e que os processos de socialização racial, sexual e de classe não se concretizam sem a produção de corpos, tão pouco sem a existência de estruturas mentais que validem as desigualdades produzidas pelas hierarquias construídas sob as diferenças de raça, classe e de gênero, perguntamos: quais são as contribuições

que abordagens em torno dos afetos podem trazer para construção de práticas pedagógicas libertárias?

Essa foi a questão central que atravessou a noite de 25 de agosto de 2019, no encontro que realizamos por meio do Ciclo de Formações por uma educação em Direitos Humanos, do Instituto de Artes, da Unesp. Naquele dia, partilhamos experiências que têm nos afetado e buscamos juntas nos reconciliarmos como nossa trajetória acadêmica, bem como nossas práticas pedagógicas. Esse processo de reconciliação é necessário porque a escola e os espaços acadêmicos têm se constituídos como maquinarias de embranquecimento e masculinização, que muitas vezes reforça o aburguesamento dos gestos e dos valores. Essa percepção foi narrada por meio de um poema, que reproduzo um trecho:

Quão solitário é esse bruto sistema?  
Que martela a essência de cada um.  
Muitos observaram como fracasso.  
Mas os poucos que, de fato, me olharam,  
deixo guardado.

Quão solitário é ser deixado de lado.

Articulando as provocações do poema com as possibilidades abertas por bell hooks, podemos dizer que nosso encontro produziu espaços de *autorrecuperação*, que no dizer da autora diz respeito de:

quando trabalhamos pra reunir os fragmentos do ser, pra recuperar nossa história. Esse processo de au-

torrecuperação permite que nos vejamos como se fosse a primeira vez, pois nosso campo de visão não é mais configurado ou determinado somente pela condição de dominação. (HOOKS, 2019, p.78)

Anguladas por uma abordagem em que teorizar sobre a experiência abre possibilidades para que processos de *autorrecuperação* aconteçam, propomos os seguintes exercícios: primeiro, sugerimos que as pessoas escrevessem sobre alguma situação anteriormente vivenciada que as tivessem afetado e, que, agora pudessem produzir um deslocamento da situação inicial por meio da palavra escrita. Para o segundo exercício, propomos que as pessoas criassem narrativas imaginando-se como fosse uma cor, um som, um lugar e um cheiro. Essa atividade visava a invenção de *heterotopias*, que no dizer que Michel Foucault (2015), diz respeito de criarmos no aqui e agora lugares outros, atravessados por camadas temporalidades e de significados. Vale a pena dizer que Foucault estabelece a diferença entre utopia- não lugar, tempo e lugar nenhum, para *heterotopia* que se referem à possibilidade de reinventarmos e darmos novos sentidos aos espaços físicos, geográficos, políticos a afetivos e subjetivos. Nesse sentido, as *heterotopias* são simultaneamente espaços de ilusão e de possibilidade.

Tratando-se do primeiro exercício, que diz respeito sobre afetos que atravessaram os corpos, destacam-se narrativas de algumas pessoas brancas que, ao vivenciarem uma situação de racismo, não souberam o que fazer. Situação que indica a necessidade dos cursos de formação promoverem práticas de letramento racial, ou seja, ações que forneçam ferramentas teórico-concei-

tuais para o reconhecimento e o enfrentamento do racismo.

Uma dessas situações foi exemplificada por uma pessoa branca sobre o primeiro dia de trabalho de uma colega negra na escola onde trabalha. Naquele dia, os/as estudantes só conseguiram identificar a nova funcionária negra da biblioteca com suas babás. Assim narrou:

O fato daquelas crianças, em sua maioria brancas e ricas, estudantes de um colégio particular de elite, terem como referência de mulher negra suas babás era sabido por mim racionalmente, mas naquele momento me afetou. Eu, mulher branca, não consigo nem imaginar o que ela pode ter sentido. Não sei como retornar com ela.” Outra história diz respeito de como elitismo pode se expressar pela interdição dos contatos físicos, assim narrou uma pessoa: “Trabalho na Fábrica de Cultura de Sapopemba. Yasmin é uma criança que me adora (nem sei porque) e todo dia quer me abraçar. Yasmin estava com piolho e eu passei a fugir dos seus abraços por conta do meu cabelo. O Douglas que trabalha comigo disse: ‘se pegar piolho, tira. Não tem problema.’ Na hora não entendi. Depois ficou claro para mim. Eu nunca havia ido à Sapopemba e nem frequentava espaços como a Fábrica de Cultura quando criança.

Houve relatos relacionadas aos desencontros: sejam eles geográficos, sejam eles afetivos. “A Raquel sumiu. Algumas vezes apareceu, mas não na minha aula. Dou aula de coral. No coral, se expõe a voz, o corpo. Ela sumiu antes que eu pudesse perguntar

se ela queria mesmo ser chamada de Raquel.”, assim, relatou uma pessoa presente na atividade.

Outro texto informa sobre o incômodo pelo fato de às vezes sermos contraditórias, ou seja, acreditamos nas práticas de autonomia, mas por vezes exercemos um domínio autoritário. Quando isso acontece nos angustiamos, mas, quando refletimos sobre o que aconteceu, esse pode ser um momento de produzimos deslocamentos significativos para nossas práticas, conforme narra o texto-poema abaixo:

Um incômodo.

Algo entre raiva e uma sensação esquisita no estômago.

Eu dou a liberdade, mas não sei lidar com a resposta. Não sei lidar com as escolhas, com a autonomia.

Não sei lidar com meu desconforto. Explodo e transfiro o que queima dentro em matéria pegajosa.

É FALTA DE RESPEITO COMIGO!

É FALTA DE RESPEITO?

TEM A VER COMIGO?

Essa é a minha visão de importância? É através da culpa e do suposto controle que eu quero me relacionar com elas?

Certeza que não. Mas então, como lidar?

Me falta sossego. Respiro?

Me falta voz.

Aprendo a colocar a voz?

Ou posso acreditar em falar baixo?

Falo errado?

Falo mal?

“Porque vocês respeitam mais um grito que um pedido de por favor?”

Não é respeito.

É medo.

É molde.

É duro.

É reto.

E você sabe disso.

Não quero.

Não mais.

Eu percebo o quanto ter sido sempre a melhor e mais disposta em entrar no molde me segurou.

No chão. No joelho. No quadrado.

Em conjunto, esses relatos expressam como racismo, sexismo e elitismo engendram relações sociais, instituições e mobilizam afecções como vergonha, culpa e ressentimentos. Esses afetos tendem a nos imobilizar. Por conta disso, uma prática pedagógica que pretende ser libertária precisa encarar, sem subterfúgios, essas afecções. Para que aconteça deslocamentos das dores e traumas para afetos potentes faz necessário o reconhecimento de que há internalizações das opressões, e isso tem implicações para as nossas ações pedagógicas.

Vale a pena dizer que, não apenas afetos tristes foram narrados, outros textos expressaram encontros e saídas potentes. É importante darmos visibilidade para esses momentos porque são valiosos em nossas práticas de *autorrecuperação*. Conforme expressa o poema abaixo:

Criar...

Crianças criam no imaginário dos gêneros. Você é menino ou menina?

Criam a dúvida

porque minha forma não se encaixa nas caixas que eles impuseram a ela

Criam curiosidade porque ainda não conhecem o corpo

Um corpo como o meu

Que não olha o céu quando nubla

Ou quando não encontra a lua.  
Mas que perde a noção de tempo/  
espaço  
Quando olha pro céu do interior  
e sente a vertigem de encontrar  
A via  
Lactea  
Um corpo que vê estrelas cadentes  
na cadência de um samba  
e responde: nenhum dos dois, e os  
dois ao mesmo tempo.

Deslocando-se para o segundo exercício, ou seja, a criação imaginativa em torno das cores, lugares, cheiros e sons, vários textos expressaram a potencialidade política das *heterotopias*, que diz respeito dos espaços outros que criamos. Foram vários textos impregnados desse frescor. Dentre eles destaco:

Eu seria laranja, caso fosse uma cor porque minha cor vem do sol, meu lugar é ensolarado, é ativo, é quente, é iluminado, eu absorvo, mas também reflito a luz, depois de refletir. Não sou fixa. Naquele momento fui verde água, puxado para o cinza.

Eu seria um batuque, caso fosse um som. Um batuque energético, animado, que se movimenta e estremece o redor. Naquele instante fui o som do Berimbau, tinha a força...mas sem o batuque é diferente. É dor.

Se eu fosse um lugar, seria o cerrado, depois de uma chuva gostosa. Calmo, aliviante, mas com seus mandacarus espinhosos e frutados. Doces. Com pés de caju espalhados e preás à caminhar. Em muitos momentos fui a seca, tive sede.

Se eu fosse um cheiro, seria o da flor de laranjeira, que consegue ser

doce e ao mesmo tempo ácido, que passeia e não fica por muito tempo, mas ainda assim é forte. E só pelo aroma dá pra saber o quão bonito é o fruto, por mais espinhos que seu caule tenha.

O resultado do encontro foram textos escritos rentes aos corpos, cujas narrativas expressaram dores até o momento silenciadas, bem como situações em que afetos alegres potencializam a existência, oferecendo sentidos outros para as práticas pedagógicas. Prática que reforça a indissociabilidade entre ética, estética e política. Nesse sentido amar é mudar as coisas e nós mesmas.

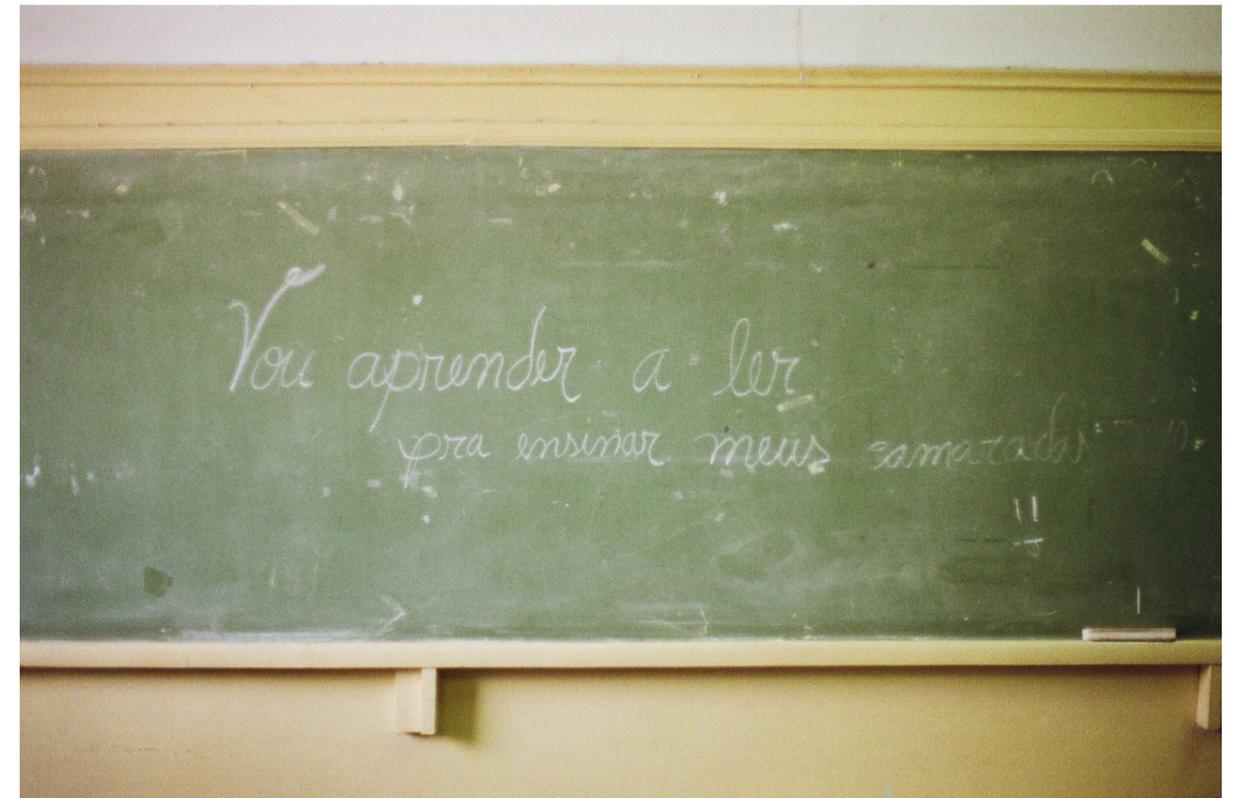
#### Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Mariléa. Apresentação. In: **Territórios de afetos**: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. 2018. 302 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2018. p. 32-33.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico. **Heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

HARDT, Michael. Para que servem os afetos? **Intersemiose** – Revista digital, Recife, Ano IV, n. 7, p. 9-14, jan./jun. 2015

hooks, bell. Sobre autorrecuperação. In: **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019, p. 73-84.



Jaq Braum

# Referências Bibliográficas

Editorial, prosa, poesia, música e artes visuais.

BETIM, Felipe. Mãe de jovem morto no Rio: “É um Estado doente que mata criança com roupa de escola”. **El País**, Rio de Janeiro, 25 jun. 2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951\\_552574.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html)>. Acesso em: 2 nov. 2019.

HERINGER, Carolina. ‘Minha vida foi destruída, luto para seguir’, diz mãe da menina Maria Eduarda, morta há dois anos em escola no Rio. **EXTRA**, Rio de Janeiro, 4 abr. 2019. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/minha-vida-foi-destruida-luto-para-seguir-diz-mae-da-menina-maria-eduarda-morta-ha-dois-anos-em-escola-no-rio-23571936.html>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRAUM, Jaq. **[Sem título]**. 2019. Fotografia, 3088 x 2048 px. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B65yIgXHkkZ/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

KUNSCH, Graziela. **Urbânia 5**. Editora Presa: São Paulo, 2014.

MATIAS, Laís. **Conectados por um problema em comum**. 2016. Giz pastel sobre papel, 17,0 x 12,3 cm. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BkOwsHoBTSI/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, Laís. **Estudo em giz pastel**. 2016. Giz pastel sobre papel, 15,5 x 21,3 cm. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BkRK2npBZu2/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, Laís. **[Sem título]**. 2016. História em

quadrinhos, 11,0 x 12,3 cm. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B4WDn-NwHrxe/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, Laís. **[Sem título]**. 2016. História em quadrinhos, 8,2 x 13,3 cm. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B4OMDY-THBd8/>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

NASCIMENTO, Gustavo. **[Sem título]**. 2019. Ilustração, 2000 x 2000 px. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B0jckg3HrJq/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, Gustavo. **[Sem título]**. 2019. Ilustração, 2000 x 2000 px. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/B4a\\_ax8HFhe/](https://www.instagram.com/p/B4a_ax8HFhe/)>. Acesso em: 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, Gustavo. **[Sem título]**. 2019. Quadrinho, 2000 x 2000 px. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/B3-TvQQHacY/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

TORRES, Ana Carolina. Responsável por projeto social na Maré mostra placas após oito mortes: ‘Escola. Não atire’. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 maio 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/responsavel-por-projeto-social-na-mare-mostra-placas-apos-oito-mortes-escola-nao-atire-23655138>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

## AGRADECIMENTOS

À **vó** Luzinete Vieira da Silva, vô Cícero Pereira da Silva, mãe Cássia Vieira da Silva, pai Benedito Antonio de Oliveira e irmãs Bárbara Silva de Oliveira e Virgínea Maria Silva de Oliveira. À **vó** Maria Luiza Burlamaqui Klautau, vô Cláudio José Dias Klautau, mãe Giselle Burlamaqui Klautau, pai Caetano Soraggi Neto e irmão Mateus Klautau Felipe. Às **avós** Palmira Mesquita e Zuza Cardoso da Silva, avôs Natividade Magalhães e Martinho Abade, mãe Eunice da Silva Magalhães e pai Moacir Magalhães. À **mãe** Rosa Umeko Shinzato Hanashiro, pai Paulo Massamiti Hanashiro e tia Clarice Sumiko Taba. Às **avós** Beatriz Teixeira Sauandaj e Maria do Socorro Almeida Silva, avô Valdeci Olegário da Silva, mãe Jaqueline Teixeira Sauandaj e pai Vladimir Olegario Almeida da Silva. Às **ex-companheiras da Comissão de Direitos Humanos** Deise de Brito e Janaína Nunes. À Rejane Coutinho. Às **educadoras colaboradoras** Deise de Brito, Denise Pereira Rachel, Gisah Silva, Maria Aparecida da Silva Bento, Maria Luiza Moura Oliveira, Mariléa de Almeida e Suzane Jardim. Às **funcionárias do Instituto de Artes da UNESP**, à Afonsina Alves Dante, Alexandre Sampaio, Altemar Magalhães, Bruno Olegário, Carlos Moraes, Denize Lima, Marli Batista, Pedro Valentim, Sueli Bando, Tatiana Pinheiro e Vera Cozani. Às **trabalhadoras terceirizadas do Instituto de Artes da UNESP que nos ensinam tanto**: Adriana Gonçalves da Silva, Antonia Aparecida Ezequiel (Florzinha), Gilson A. de França, Ione dos Santos Braga Soares, João Batista Silva, Lilian Cristina da Silva, Maria José A. Silva, Maria Judith de Lima, Marilene S. Santos, Marjorie Rebeca Viana, Mayara Jesus Fernandes, Odorica H. da Silva (Dorinha), Rita de Cássia Uchoa, Rosângela Dias de Oliveira Pepece, Rosemeire A. Cunha, Sônia Roberto Simão, Sueli de Novais. À Santuza. Às **artistas** Gustavo Nascimento, Jaq Braum, Laís Matias e Mari Ra Massler. À Bárbara Kanashiro, Denise Rachel e Diego Marques, Coletivo Parabelo. Às **cúmplices da Residência Pedagógica** Adriele Nunes, Amanda Chaptiska, Amábile Maria, Beatriz Abade, Beatriz da Matta, Camila Spinola, Caê Prandini, Daniele Oliveira Silva, Elisa Gianella, Fabiana Ribeiro, Gabriel Sousa Lucas, Iramaya Haddad, Jaqueline Viana, Júlia Simões, Lucas Lima, Margerete Arroyo, Mari Ra Massler, Milena Gasparetti, Paula França Teixeira, Rejane Coutinho, Ricardo Akira, Sofia Pontieri, Stela Martins, Thatiany Nunes Teschi e Valcimara Maria. Às **parceiras de vida**, à Amanda Chaptiska, Ana Carolina de Medeiros, Arthur Moura Campos, Flora Egécia, Jaqueline Viana, João Gabriel Moura Campos, Kanzelumuka de Paula, Mariana Pacor, Mayara Wui, Natália Maria, Sofia Chiavacci, Vítor Sório, Vitória Carine. Às **escolas**.

Um galo sozinho não tece uma manhã

