

EDIÇÃO Nº 57 (ESPECIAL TEMÁTICO):
DIFERENÇAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Elisabete Figueroa dos Santos¹; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Ronaldo Alexandrino²; <https://orcid.org/0000-0003-2851-1331>

Organizadoras(es)

SUMÁRIO

EDITORIAL

Desafios e resistências na construção de uma educação democrática e inclusiva em tempos sombrios: um olhar para além da escola – à guisa de editorial 1

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Luciana Szymanski; <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

Carolina Telis Garcia; <https://orcid.org/0000-0003-0169-908X>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p1-2>

APRESENTAÇÃO

Educação, diferenças e desigualdade: à guisa de apresentação 3

Elisabete Figueroa dos Santos; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Ronaldo Alexandrino; <https://orcid.org/0000-0003-2851-1331>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p3-6>

ARTIGOS

Eixo Psicologia e subjetividades

A Psicologia na Diferença: miradas latino-americanas e afrobrasileiras 7

Ângela Fátima Soligo; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>

Edgar Barrero Cuellar; <https://orcid.org/0000-0002-6475-9820>

Psychology In Difference: Latin America And Afro-Brazilian Perspectives

La Psicología En La Diferencia: Miradas Latinoamericanas Y Afrobrasileñas

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p7-12>

Processos de Subjetivação em Freud: sublimação primária e secundária 13

Guilherme Marconi Germer; <https://orcid.org/0000-0003-3173-6750>

Fabio Camargo Bandeira Villela; <https://orcid.org/0000-0001-6935-8316>

Processes of Subjectivation in Freud: Primary and Secondary Sublimation

Procesos de Subjetivación en Freud: Sublimación Primaria y Secundaria

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p13-22>

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; elifigue@unicamp.br

² Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; roalex@unicamp.br

**Imagining a Decolonizing Pedagogy for Children:
a critical social-psychoanalytic perspective** 23

Michael O'Loughlin; <https://orcid.org/0000-0001-9444-6174>

Imaginando uma Pedagogia Descolonizadora para Crianças: Uma Perspectiva Social-Psicanalítica Crítica

Imaginando una Pedagogía Descolonizadora para Niños: Una Perspectiva Social-Psicoanalítica Crítica

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p23-32>

**Produção Humorística e Sofrimento Psíquico:
humor na escola como dispositivo de sobrevivência** 33

Fernanda Donnabella Orrico; <https://orcid.org/0000-0002-5693-6583>

Ana Archangelo; <https://orcid.org/0000-0003-0023-0503>

Humorous Production and Psychological Suffering: Humor in School as a Survival Device

Producción Humorística y Sufrimiento Psíquico: El Humor en la Escuela como Dispositivo de Supervivencia

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p33-41>

Eixo Questões raciais e de gênero e educação

**Jessé Souza e o Racismo Multidimensional: a ausência do ideal educacional
moderno e a gênese da “subcidadania” brasileira** 42

Anderson Gomes de Paiva; <https://orcid.org/0009-0000-8392-5073>

Jessé Souza and Multidimensional Racism: the Absence of the Modern Educational Ideal and the Genesis of Brazilian “Sub-citizenship”

Jessé Souza y el Racismo Multidimensional: la Ausencia del Ideal Educativo Moderno y la Génesis de la “Subciudadanía” Brasileña

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p42-50>

**Um Debate Sobre a Raça: análise dos projetos políticos pedagógicos
dos municípios de Sumaré e Hortolândia** 51

Bruna Souza Ribeiro; <https://orcid.org/0000-0002-0492-8725>

Thaís Gonçalves; <https://orcid.org/0009-0005-7141-976X>

Elisabete Figueroa dos Santos; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

A debate about race: analysis of political pedagogical projects of the cities Sumaré and Hortolândia

Un debate sobre la raza: análisis de proyectos político pedagógicos de las ciudades Sumaré y Hortolândia

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p51-61>

Mulheres Negras e Docência no Ensino Superior: trajetórias e rupturas 62

Ana Carolina Silva dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-1213-6947>

Bruna Oliveira dos Santos; <https://orcid.org/0009-0002-1502-8340>

Lia Teodoro Martins Ferreira; <https://orcid.org/0009-0009-9340-439X>

Jaciara Cristina da Silva; <https://orcid.org/0009-0003-2529-0323>

Elisabete Figueroa dos Santos; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Black Women and Teaching in Higher Education: Trajectories and Ruptures

Las Mujeres Negras y La Docencia en La Educación Superior: Trayectorias y Rupturas

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p62-71>

- Nossos Passos Vêm De Longe: mulheres negras na pós-graduação** 72
Maisa Elena Ribeiro; <https://orcid.org/0009-0004-4650-4594>
Elizabeth Conceição Alves; <https://orcid.org/0000-0002-1024-7803>
Ângela Fátima Soligo; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>
Our Steps Come From Afar: Black Women In Graduate School
Nuestros Pasos Vienen De Lejos: Mujeres Negras En La Escuela De Posgrado
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p72-82>

- Agrupaciones de colectividades de inmigrantes no hispanohablantes y afrodescendientes en Rosario, Argentina** 83
Thalita Camargo Angelucci; <https://orcid.org/0000-0002-0158-7953>
María Isabel Pozzo; <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>
Community associations of non-Spanish-speaking migrants in Rosario, Argentina
Agrupamentos de coletivos não hispanofalantes e afrodescendentes em Rosario, Argentina
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p83-93>

Eixo Educação Inclusiva, Sexualidade e Direitos LGBTQIAPN+ e PcD

- A Garota Dinamarquesa: como ler um corpo no transfeminismo** 94
Héctor Luis Baz Reyes; <https://orcid.org/0000-0001-5198-4159>
Augusto Claudio Andrés Obando Cid; <https://orcid.org/0000-0002-0159-1493>
Regina Maria de Souza; <https://orcid.org/0000-0002-4880-4361>
The Danish Girl: How to Read a Body in Transfeminism
La Chica Danesa: Cómo Leer un Cuerpo en el Transfeminismo
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p94-103>

- O espelho convexo em “Extraordinário”: análise dos mecanismos de defesa frente ao corpo abjeto nas relações escolares** 104
Thalita Catarina Decome Poker; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>
Corina Alburquerque Silva; <https://orcid.org/0000-0003-4006-9574>
The convex mirror in “Extraordinário”: Analysis of Defense Mechanisms Against the Abject Body in School Relations
El espejo convexo em “Extraordinario”: Análisis de los mecanismos de defensa contra el cuerpo abyecto en las relaciones escolares
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p104-112>

- Legislando a Favor do Retrocesso: o PL 504/2020 e a proibição da publicidade LGBTQIAPN+ no estado de São Paulo** 113
Ronaldo Alexandrino; <https://orcid.org/0000-0003-2851-1331>
Sonia da Cunha Urt; <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>
Ângela Soligo; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>
Legislating in favor of regression: PL 504/2020 and the ban on LGBTQIAPN+ advertising in the State of São Paulo
Legislando a favor de la regresión: PL 504/2020 y la prohibición de la publicidad LGBTQIAPN+ en el Estado de São Paulo
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p113-120>

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA EM TEMPOS SOMBRIOS: UM OLHAR PARA ALÉM DA ESCOLA – À GUIA DE EDITORIAL

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Luciana Szymanski²; <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

Carolina Telis Garcia³; <https://orcid.org/0000-0003-0169-908X>

Este número especial temático de nossa Revista aborda as relações entre a Educação e as diferenças e as desigualdades, historicamente construídas pela humanidade e com fortes matizes na sociedade brasileira.

Estamos assistindo, atônitos, ao recrudescimento não apenas de ideias, mas de ações autoritárias em todo o mundo, fundadas em raízes extremistas e violentas, que emerge com muita força, com seus velhos motes e alguns novos que desafiam a razão e a memória, espalhando retrocessos, intensificando desigualdades e minando direitos duramente conquistados.

A Educação não é refratária à ascensão desses ideais totalitários que nela penetram e, contraditoriamente, tem nela uma das possibilidades de negação e superação. A responsabilidade histórica posta em nossas mãos não pode ficar como complemento ou aporte teórico de nossas produções, mas tem que tomar o primeiro plano para gestar ações efetivas de enfrentamento.

Assistimos, no Brasil (e no mundo), uma situação bastante complexa, que exige um esforço teórico e ético-político urgente para ser compreendida e combatida: para além da histórica crise da educação dos filhos da classe trabalhadora, para os quais a aprendizagem e o desenvolvimento tendem a passar ao largo de interesses imediatos e instrumentais, depara-se hoje com uma guerra (não tão) oculta que conta com a desinformação, a produção de alienação e a ilusão

(no sentido espinosano). Quando combatemos a ideia de privatização da escola pública, encontramos como nossa mais forte opositora a família, que acredita que seus filhos ingressarão na fantasiosa escola privada, como se, por um passe de mágica, no dia seguinte os estudantes tivessem acesso aos privilégios das escolas da elite. De maneira análoga, o desejo de seus filhos ingressarem numa escola cívico-militar vem com a ideia do rigor, disciplina e moral que os tornarão “iguais” àqueles que têm (esses) méritos e por isso “vencem na vida”! É necessário que nos dediquemos a estudar esse complexo processo para que possamos seguir adiante e coletivamente na direção de uma escola democrática, igualitária, inclusiva e, como síntese, uma escola emancipatória. Em um panorama Estatal, o projeto Novo Ensino Médio (NEM) parece utilizar sua sigla de forma a comunicar o resumo da reforma: nem qualidade nem pensamento crítico, retirando do ensino público disciplinas que historicamente possuíam o papel de ensinar aos alunos o funcionamento da sociedade e a refletir sobre as estruturas desiguais.

Ainda, consideramos fundamental que a Psicologia, alinhada à outras ciências, tais como a Educação, se debruce sobre esse fenômeno de maneira crítica, considerando sua responsabilidade social, pontuando como formas de pensamento conservadoras e autoritárias geram intenso sofrimento psíquico em

1 Gerente da Revista Psicologia da Educação PUC-SP, professora do PEPG em Educação: Psicologia da Educação - Faculdade de Educação; <http://lattes.cnpq.br/1548595071478367>; miantunes@pucsp.br;

2 Professora, pesquisadora e psicóloga clínica. Mestra pela Universidade de São Paulo e Doutora pelo Programa de Pós-graduação Psicologia da Educação - PUC/SP. Docente do Curso de Psicologia – PUC-SP e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Escola, comunidade e família” (ECOFAM), que produz trabalhos de cunho participante e dialógico em parceria com equipamentos educacionais, principalmente no território da Brasilândia – SP; <http://lattes.cnpq.br/3949476670405833>; lucianaszymanski@gmail.com;

3 Psicóloga, Mestra e Doutoranda no PEPG em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, docente no curso de Psicologia da Universidade Santo Amaro (UNISA) e da Universidade Paulista (UNIP); <http://lattes.cnpq.br/1651509266917558>; carolinateligarcia@gmail.com.

indivíduos com os mais diversos históricos, como é o caso da população brasileira, e colocando-se em um lugar de enfrentamento.

Este número traz um conjunto de artigos que vêm ao encontro da necessidade de aprofundamento e de reflexão para o enfrentamento dessa crise estrutural da educação a partir de questões que atravessam a sociedade como um todo e que penetram no cotidiano da escola.

Assim, voltando à ascensão desse ideário conservador, profundamente arraigado em valores tradicionalistas e autoritários, sustentado por narrativas moralistas e excludentes, que reforçam desigualdades e limitam a construção de uma sociedade democrática e plural, é importante ressaltar que ele se constrói na produção de uma massa obediente a comandos “viris”, amalgamada pelo ódio e pela necessidade de eliminar o inimigo, aquele que, em cada momento da história, é o eleito como o causador de todos os males. Mas quem é, historicamente, o inimigo? Aquele que é diferente! Esse ideário penetra em todas as instâncias e vai sendo incorporado, introjetado, entranhado... também nos vários protagonistas da educação e da escola.

Esta é a inestimável contribuição das pesquisas e ensaios teóricos apresentados neste número, que abordam as várias manifestações de diferença e a produção de consequente desigualdade, a partir de abordagens teóricas e metodológicas diversas, que contribuem para ampliar o escopo do olhar para questões mais e menos visíveis da dialética exclusão-inclusão, geradoras de sofrimento ético-político, segundo formulação de Bader Burian Sawaia.

Questões de gênero e identidade sexual, raça-etnia, imigração, classe, entre outras, são tratadas nos artigos deste número; acreditamos que essa mirada ampla e multifacetada pela complexidade da vida na contemporaneidade é necessária para todos aqueles que se dedicam ao campo da Educação, mas particularmente para aqueles que se dedicam cotidianamente à labuta docente!

A possibilidade de publicar este número deu-se pela rica parceria entre um grupo de professoras e professores da Faculdade de Educação da UNICAMP – FE-UNICAMP, especialmente aqueles e aquelas que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas

“Diferenças e Subjetividades em Educação” (DiS), e de outras Universidades brasileiras e estrangeiras, dentre as quais, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidad Nacional de Rosario e a Universidad de Salamanca.

Este número contou com a preciosa colaboração de Elisabete Figueroa dos Santos e de Ronaldo Alexandrino, ambos da FE-UNICAMP, que organizaram esta publicação, assim como de Luciana Szymanski, editora convidada para este número, e da insubstituível Carolina Telis Garcia que tem ocupado a função de gerente editorial, e é fundamental em cada passo e em cada elemento desse processo. Não poderíamos deixar de fazer referência ao cuidadoso e rigoroso trabalho de editoração eletrônica realizado por Waldir Alves, da EDUC – Editora da PUC. Por fim, é preciso reiterar que esta Revista não teria condições de ser produzida sem o apoio da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, por sua Assessoria de Pesquisa, com o fomento proporcionado pelo PIPEq.



EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS E DESIGUALDADE: À GUIA DE APRESENTAÇÃO

Elisabete Figueroa dos Santos¹; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Ronaldo Alexandrino²; <https://orcid.org/0000-0003-2851-1331>

A persistência de disparidades com base em classe, gênero, raça, sexualidade e outras diferenças representa no cenário nacional demanda sensível, cujo tratamento requer atuações de diferentes instâncias sociais, a mediação de instituições sociais e a efetivação de políticas públicas (Archangelo, Oyama & Pompeu, 2012; Perlin & Souza, 2015). A despeito de muitos serem os desafios, nas últimas décadas, as agendas de intervenções nas desigualdades produzidas pelas diferenças têm sido atualizadas (Alexandrino, 2021; Santos, Pinto & Chirinea, 2018).

No campo da Educação, abordar essas diferenças envolve não apenas garantir acesso igualitário aos diferentes níveis de ensino, mas também criar ambientes inclusivos que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e perspectivas. Identificar e abordar essas diferenças de forma atenta, sensível e crítica é um passo importante em direção à promoção da equidade, com vistas a edificar um contexto educacional que acolha a pluriversidade que compõe nossa sociedade (Soligo & Wechsler, 2002; Souza & Tebet, 2017).

A Educação pode ser tomada como vitrine exemplar de expressão dos engendramentos das intolerâncias às diferenças, na medida em que se identifica, por meio da análise de indicadores sociais, a existência de uma fenda em detrimento de grupos marginalizados. Na Educação Básica, a despeito do estabelecimento da Lei 10639/03, por exemplo, a efetivação da inclusão de conteúdos a partir das matrizes africanas e afrobrasileiras é questão que ainda demanda muitos esforços e esbarra, sobretudo, nas lacunas nas formações docentes e no desinteresse sistêmico em atender às prescrições legais (Santos, Pinto & Chirinea, 2018; Soligo, Jango, Garnica & Lourenço, 2018). Os resultantes dos silenciamentos e invisibilizações são

investimentos continuados na produção de subjetividades assujeitadas ou privilegiadas, com identidades, autoestimas e referências comprometidas por preconceitos e discriminações.

Neste contexto, a Psicologia e a Educação têm um papel fundamental na compreensão e no enfrentamento dessas violências, oferecendo ferramentas teóricas e práticas para promover a igualdade e o respeito às diferenças. Assim, a discussão sobre as diferenças de classe, gênero, raça e sexualidade (entre outras) tem emergido no âmbito acadêmico, entendendo-as como temáticas que devem compor os debates em todas as áreas do conhecimento. Contudo, é preciso salientar que a Educação é campo estratégico de discussão destas temáticas, posto que se constitui em um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equânime (Bonilha & Soligo, 2015; Alexandrino, 2018, 2023; Santos, 2023).

Uma abordagem sensível e crítica às diferenças, no contexto educacional e escolar, requer pautar políticas e práticas que garantam igualdade de oportunidades e que agenciem o compromisso com a criação de uma cultura institucional de valorização e respeito à pluralidade de formas de ser e estar no mundo.

Do ponto de vista prático, ao promover o acolhimento às diferenças, as instituições educacionais tanto atendem às necessidades individuais de seus membros, como também podem construir formas para fortalecer as relações sociais, identidades e senso de pertencimento dentro da comunidade escolar (Archangelo, 2003; Santos & Scopinho, 2015, 2016; Soligo, Jango, Garnica & Lourenço, 2018).

Neste dossiê, serão três, sobretudo, as temáticas das diferenças abordadas nos artigos: as relações raciais, de gênero e de sexualidade.

O conceito de raça tem raízes profundas na história da humanidade, sendo utilizado ao longo dos

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; elifigue@unicamp.br;

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; roalex@unicamp.br;

séculos para justificar a exploração, a discriminação e a opressão de certos grupos de seres humanos. Cabe, assim, apontar que o racismo tanto é fundante quanto estruturante de nossa sociedade, ramificando-se nas diversas instituições que a compõem (Santos & Scopinho, 2015; Santos, 2023; Soligo, Jango, Garnica & Lourenço, 2018). Essas manifestações têm sido discutidas por meio das análises de indicadores sociais quanto às interferências de raça nas distribuições de direitos, acessos e permanências em áreas como habitação, emprego, saúde, justiça criminal e educação.

No que toca à Educação, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos caiu em 2022 para o menor índice histórico desde 2016 (7,4%), no entanto, expressa ainda mais que o dobro da registrada para pessoas brancas (3,4%) (IBGE, 2019). De 2019 para 2022, a taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais recuou de 8,2% para 7,4% no país. Foi a primeira vez que o indicador ficou abaixo de 8%. Contudo, dados do IBGE continuam a apontar a desigualdade racial na educação: quando se analisa a evolução das taxas de pessoas negras ao longo dos anos, houve melhorias. Mas, quando é feita a comparação com pessoas brancas, nota-se a disparidade persistente. Além disso, considerando-se a faixa de 14 a 29 anos, 70% dos jovens fora da escola em 2022 eram negros, enquanto apenas 28% eram brancos (IBGE, 2023), o que indica que dificuldades de acesso e permanência ainda são problemas que atingem a população negra.

O debate em torno do conceito de gênero, por sua vez, reflete mudanças significativas nas percepções sociais e nas discussões acadêmicas contemporâneas sobre identidade, expressão de gênero e desigualdade. Esta noção tem evoluído ao longo do tempo, deslocando-se de uma compreensão estritamente binária e biológica para uma perspectiva mais fluida e socialmente construída. Tradicionalmente, gênero era frequentemente associado exclusivamente à identidade sexual atribuída no nascimento, com base em características biológicas. No entanto, as teorias feministas e os movimentos LGBTQIA+ têm desafiado essa visão, argumentando que gênero é uma construção social que vai além da biologia, envolvendo papéis,

comportamentos e identidades que são aprendidos e internalizados ao longo da vida (Alexandrino, 2018, 2023; Mendonça & Archangelo, 2021).

Apesar dos avanços na compreensão e aceitação da diversidade de identidades de gênero, o debate sobre gênero na atualidade também enfrenta desafios e controvérsias significativas. Questões como acesso a banheiros públicos, participação em esportes competitivos e políticas de identidade de gênero nas escolas têm gerado acalorados debates, com diferentes atores sociais expressando pontos de vista conflitantes sobre questões de direitos humanos, segurança e justiça social.

Apesar dos desafios, tem havido avanços significativos em termos de reconhecimento legal e político das identidades de gênero. Em muitos países, leis e políticas foram promulgadas para proteger os direitos das pessoas LGBTQIAPN+, garantindo acesso a cuidados de saúde adequados, reconhecimento legal de gênero e proteção contra a discriminação. Essas mudanças refletem uma crescente conscientização sobre as questões de gênero e um compromisso crescente com a promoção da igualdade e da inclusão. Por sua vez, e infelizmente, não podemos afirmar que tais avanços são uma crescente mundial, uma vez que em alguns países ainda são aprovadas leis que cerceiam direitos de pessoas LGBTQIAPN+ e, portanto, dificultam as possibilidades de uma vida comum em sociedade.

Debatermos, portanto, sobre subjetividades na atualidade exige que consideremos as circunstâncias históricas e sociais engendradas e materializadas nas relações econômicas, políticas e sociais (Souza, 2004). Cabe também colocar em perspectiva que as diferenças se estabelecem nas relações sociais e históricas e constituem subjetividades, identidades e pertencimentos.

Por um lado, é possível compreender as diferenças no escopo de um problema social, tanto no campo das políticas públicas, quanto no âmbito das negociações sociais e subjetivas, quando estas são transpostas em desigualdades. No entanto, movimentos sociais e articulações individuais voltadas à sobrevivência subjetiva reivindicam historicamente a diferença como referência a partir da qual produzir processos de enfrentamento e resistência. Nessa medida, a subjetividade é compreendida como instância e processo atravessados tanto pelas diferenças individuais quanto coletivas (Archangelo, 2003; Souza & Tebet, 2017).

As diferenças e subjetividades têm sido pauta privilegiada do Grupo de Estudos e Pesquisas “Diferenças e Subjetividades em Educação” (DiS) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Há duas décadas o DiS tem produzido pesquisas e discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas acerca de questões que envolvem as subjetividades e suas dimensões interseccionais, a partir de aportes da Psicologia e da Educação. Nesse contexto, tem-se tomado como temáticas centrais os estudos surdos³; o racismo e as africanidades; gênero; sexualidades e infâncias.

Portanto, considerando a urgência de se discutir as relações travadas pela Educação com as diferenças e suas interseccionalidades, tendo em perspectiva colocar em debate os atravessamentos das diferenças nos processos de subjetivação com vistas a incidir sobre o campo de discussão científica das diferenças no âmbito da educação, bem como articular proposições teóricas e parcerias institucionais que se têm avolumado ao longo dos anos de investigações no contexto do DiS, propõe-se este número temático. Enfim, essa coletânea emerge quando da comemoração dos 20 anos do DiS e configura-se também como uma possibilidade representativa de celebração de sua jornada no âmbito da pesquisa acadêmica educacional a favor da diferença.

O dossiê temático “Diferenças e processos de subjetivação na Educação” tem por objetivo socializar estudos e pesquisas vinculados ao grupo de pesquisa DiS (Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância), da Faculdade de Educação da Unicamp, seja por professores e estudantes que compõem o grupo, bem como de colaboradores externos e ex-estudantes.

Os dez textos que compõem o dossiê foram didaticamente organizados considerando três blocos de conteúdo, sendo eles: a) Psicologia e

subjetividades; b) Questões raciais e de gênero e educação; c) Eixo Educação Inclusiva, Sexualidade e Direitos LGBTQIAPN+ e PcD.

A primeira parte, com enfoque na discussão das relações entre Psicologia e Subjetividades, é composta pelos textos *A Psicologia na diferença: miradas latino-americanas e afrobrasileiras*; *Processos de Subjetivação em Freud: Sublimação Primária e Secundária*; *Imagining a Decolonizing Pedagogy for young children: A critical Social-Psychoanalytic perspective* e *Produção humorística e sofrimento psíquico: Humor na escola como dispositivo de sobrevivência*, que dialogam com a possibilidade de se problematizar uma Psicologia a partir da diferença, cujos processos de subjetivação considerem uma lógica decolonial na produção de sujeitos, considerando o sofrimento psíquico como um fator preponderante, principalmente no âmbito escolar.

O segundo bloco, cuja temática central volta-se às questões raciais e de gênero e educação, contém os textos *Jessé de Souza e o racismo multidimensional: A ausência do ideal educacional moderno e a gênese da “subcidadania” brasileira*, *Um debate sobre raça: análise dos projetos políticos pedagógicos dos municípios de Sumaré e Hortolândia*, *Mulheres Negras e Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Rupturas*, *Nossos passos vêm de longe: mulheres negras na pós graduação* e *Agrupaciones de colectividades de inmigrantes no hispanohablantes y afrodescendientes en Rosario, Argentina* trazem a problematização a partir do conceito de subcidadania no Brasil e na Argentina, pautada na construção destes países a partir do racismo e seus desdobramentos no âmbito educacional quando da elaboração coletiva de Projetos Políticos-pedagógicos; além disso, as questões voltadas ao acesso e permanência de mulheres negras no Ensino Superior, como discentes e docentes, seja na graduação como na pós graduação também caracterizam as discussões presentes nesse dossiê.

A terceira e última parte temática do dossiê trata de debates acerca de sexualidades e direitos da população LGBTQIAPN+ e abarca os textos *A garota dinamarquesa: Como ler um corpo no transfeminismo*, *O espelho convexo em “Extraordinário”: Análise Dos Mecanismos De Defesa Frente Ao Corpo Abjeto Nas Relações Escolares e Legislando a favor do retrocesso: O PL 504/2020 e a proibição da publicidade LGBTQIAPN+ no Estado de São Paulo* exemplifica em seus textos os impactos da homotransfobia na sociedade a partir de duas análises,

3 Segundo Bauman e Murray (2016), os *Deaf Studies* intensificaram a ideia dos surdos como usuários de uma língua e membros de uma cultura minoritária, o que vinha sendo afirmado desde os anos de 1960 em razão dos estudos linguísticos desenvolvidos por William Stoke. No Brasil, os primeiros estudos sobre a língua de sinais foram desenvolvidos no campo da Linguística, por Lucinda Ferreira Brito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos 1980. Os Estudos Surdos constituem-se como um campo de investigação interdisciplinar que articula “[...] conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, literatura, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (BAUMAN; MURRAY, 2016, p. 272).

uma primeira referente ao vídeo *A garota dinamarquesa* e uma segunda voltada a PL 504/2020, que nos faz repensar o suposto avanço referente a tais questões.

O dossiê “Diferenças e processos de subjetivação na Educação”, portanto, caracteriza-se para além de uma coletânea de textos compilados em torno de um tema, uma vez que busca marcar um espaço acadêmico pautado nas diferenças, por vezes que outrora garantiram tais acessos e/ou ocupam seus devidos lugares de pertencimento. Sua existência rompe, portanto, com qualquer lógica de silenciamento.

Referências

- Alexandrino, R. (2021). *A suposta homossexualidade*. Curitiba: Appris.
- Alexandrino, R. (2018). *A suposta homossexualidade Parte II: A negação*. Tese (Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp.
- Alexandrino, R. (2023). Desafiando a Psicologia Educacional: A (re)constituição das subjetividades LGBTQIA+ numa escola como possibilidade de retomada do Estado Democrático de Direito. In: Negreiros, F., & Alexandrino, R. (Orgs.). *Psicologia Escolar e Educacional & População LGBTQIA+*. Campinas: Alínea.
- Archangelo, A. (2003). A Psychosocial Approach to Exclusion from School. *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*, 8, pp. 238-249.
- Archangelo, A.; Oyama, D. K., & Pompeu, M. L. (2012). O conflito da diferença na escola: uma visão psicanalítica. *ETD. Educação Temática Digital*, 14, pp. 299-313.
- Bauman, H.-D. L., & Murray, J. J. (2016). Deaf studies. In G. Gertz & P. Boudreault (Eds.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. 1, pp. 272–276. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bonilha, T. P., & Soligo, A. F. (2015). O não-lugar do sujeito negro na Educação brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación (IMPRESA)*, 68, pp. 31-47.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE.
- Mendonça, L. C., & Archangelo, A. (2021). Questões de gênero, da psicanálise e da educação. *Jornal de Psicanálise*, 54, pp. 97-114.
- Perlin, G., & Souza, R. M. (2015). Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, 7, pp. 52-71.
- Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2015). A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. *Psicologia e Saber Social*, 4, pp. 168-182.
- Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2016). Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Online), 36, pp. 267-279.
- Santos, E. F.; Pinto, E. A. T., & Chirinea, A. M. (2018). A Lei 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Edição eletrônica, 43, pp. 949-967.
- Santos, E. F. (2023). Rumos e percursos da descolonização do pensamento psicológico: subsídios a partir de Brasil, Estados Unidos e África do Sul. *Revista ABPN*, 15, pp. 167-197.
- Soligo, A. F.; Jango, C. F., Garnica, T. P. B., & Lourenço, E. (2018). A Consolidação da Lei 10.639 no Município de Campinas - São Paulo: Experiências e Desafios. *Revista ABPN*, 10, pp. 265.
- Soligo, A. F., & Wechsler, S. M. (2002). Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. *Escritos sobre Educação*, Belo Horizonte - MG, 1(1), pp. 17-30.
- Souza, M. (2004). Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira De Educação*, 26, pp.119–132. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200010>.
- Souza, R. M., & Tebet, G. G. C. (2017). Diversidade, diferença e mal-estar: ensaio para novos modos de pensar o ato educativo. *Políticas Educativas - Revista do Programa de Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades do Grupo Montev*, 11, pp. 107-122.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aprovado em 09 de dez. 2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

A PSICOLOGIA NA DIFERENÇA: MIRADAS LATINO-AMERICANAS E AFROBRASILEIRAS

Ângela Fátima Soligo¹; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>

Edgar Barrero Cuellar²; <https://orcid.org/0000-0002-6475-9820>

Resumo

Este artigo parte da crítica aos saberes tradicionalmente difundidos e ensinados nos cursos de Psicologia, que se baseiam nos conhecimentos produzidos no ocidente europeu e estadunidenses e traduzem a visão de humano cunhada na modernidade ocidental, de natureza individualista, pretensamente universal, objetiva e neutra. Nessa perspectiva, foram historicamente negados ou apagados os saberes produzidos em África e na América Latina. Para compreender a conexão entre os saberes tradicionais da ciência psicológica e a visão de homem que carregam, realiza-se um resgate histórico da constituição do “Outro” universal, o branco, em oposição aos “outros” desumanizados, a partir das invasões europeias nos continentes africano e americano. A partir da crítica aos saberes psicológicos colonizados, que carregam uma perspectiva eugenista e excludente, apontam-se outras possibilidades de compreensão do humano, em especial na perspectiva africana e afrobrasileira, apresentando como alternativa ao sujeito individual, o sujeito coletivo e a conectividade comunitária como princípios organizadores dos conhecimentos. São apresentados alguns aportes afrocentrados em Psicologia e dois exemplos de produção de saber-fazer em perspectiva decolonial e afroreferenciada.

Palavras-chave: Psicologia; Conhecimentos; Decolonial; Afrocentrada; América Latina.

Psychology In Difference: Latin America And Afro-Brazilian Perspectives

Abstract

This article is based on a critique of the knowledge traditionally disseminated and taught in Psychology courses, which is based on knowledge produced in Western Europe and the United States and reflects the vision of the human coined in Western modernity, of an individualistic nature, supposedly universal, objective and neutral. From this perspective, the knowledge produced in Africa and Latin America has been historically denied or erased. To understand the connection between the traditional knowledge of psychological science and the vision of man that it carries, a historical recovery of the constitution of the universal “Other”, the white man, in opposition to the dehumanized “others”, is carried out, starting from the European invasions of the African and American continents. Based on the critique of colonized psychological knowledge, which carries a eugenicist and exclusionary perspective, other possibilities for understanding the human being are pointed out, especially from the African and Afro-Brazilian perspective, presenting as an alternative to the individual subject, the collective subject and community connectivity as organizing principles of knowledge. Some Afrocentric contributions to Psychology and two examples of the production of know-how from a decolonial and Afro-referenced perspective are presented.

Keywords: Psychology; Knowledge; Decolonial; Afrocentric; Latin America.

La Psicología En La Diferencia: Miradas Latinoamericanas Y Afrobrasileñas

Resumen

Este artículo parte de una crítica al conocimiento tradicionalmente difundido y enseñado en las carreras de Psicología, que se basa en conocimientos producidos en Europa Occidental y Estados Unidos y traduce la visión del ser humano acuñada en la modernidad occidental, de una visión individualista, supuestamente universal, objetiva y neutra. Desde esta perspectiva,

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; soligo@unicamp.br

2 Universidade de Salamanca – USAL – Salamanca – Espanha; ebacue@gmail.com

el conocimiento producido en África y América Latina ha sido históricamente negado o borrado. Para comprender la conexión entre los conocimientos tradicionales de las ciencias psicológicas y la visión del hombre que conllevan, se hace una revisión histórica de la constitución del “Otro” universal, el blanco, frente a los “otros” deshumanizados, a partir de las invasiones europeas en el Continente africano y americano. Desde la crítica al conocimiento psicológico colonizado, que conlleva una perspectiva eugenésica y excluyente, se señalan otras posibilidades de comprensión de lo humano, especialmente desde la perspectiva africana y afrobrasileña, presentándose como alternativa al sujeto individual, el sujeto colectivo y comunitario e la conectividad como principio organizador del conocimiento. Se presentan algunas contribuciones afrocéntricas a la Psicología y dos ejemplos de producción de saber hacer desde una perspectiva descolonial y afrorreferenciada.

Palabras clave: Psicología; Conocimiento; Decolonial; Afrocéntrico; América Latina.

Rosa, uma estudante negra de Psicologia, constatou logo de chegada à sua universidade, que jovens como ela, negras, eram poucas entre os estudantes; entre os professores, todos brancos. No decorrer do curso, foi dando conta de que todos os autores de referência do curso eram europeus ou estadunidenses, brancos, em sua maioria homens. Rosa não se via representada não apenas pelos corpos que circulavam pela universidade, mas também pelos referenciais e autores que falavam de um lugar que não lhe pertencia. Ao final do curso, ela e seu grupo decidiram realizar o Trabalho de Conclusão de Curso sobre autoras e autores negros da Psicologia. A resposta do corpo docente de seu curso foi uma negativa, afinal “não há racismo no Brasil”, diziam os professores. Rosa e seu grupo foram então em busca de docentes fora de sua universidade que pudessem ajudá-los. Foi com ajuda externa que puderam concluir seu trabalho e trazer para sua instituição os conhecimentos que com tanta força era negado e apagado.³

A história de Rosa não é apenas de Rosa, ela representa a experiência de muitas (os) estudantes negras (os) dos cursos de Psicologia do Brasil, e tem suscitado debates, pesquisas, propostas (Soligo, Urt, 2024; Espinha, 2017), e nos convoca a pensar: afinal, quem é o sujeito da Psicologia? A resposta a essa pergunta aparentemente simples é complexa e impõe retomar a história da Psicologia no Ocidente e no viés colonialista que marca a Psicologia na América Latina.

A história da Psicologia que tradicionalmente se ensina nos cursos de graduação remonta à Filosofia, Biologia, Fisiologia desenvolvidas no norte ocidental, nos países europeus.

Aprendem-se os filósofos gregos da Antiguidade e seus aportes filosóficos, que buscavam explicar o homem e seus modos de existir; estuda-se a construção

da Psicologia a partir do iluminismo, do racionalismo, do experimentalismo, da dialética, em busca dos modos de compreender o humano e suas vicissitudes (Figueiredo & Santi, 2008).

Os manuais de história da Psicologia localizam na modernidade o marco da constituição da Psicologia como ciência, com a criação do Laboratório de Psicologia Experimental em 1879, por Wilhem Wundt. (Patto, 1984). Com a modernidade ocidental, a Psicologia ganha os contornos da ciência positiva, a partir de fundamentos da biologia e da fisiologia. Objetividade, verificabilidade, neutralidade, são adotados como exigências para a constituição da Psicologia como ciência.

Paralelamente, Freud desenvolve os princípios basilares da Psicanálise, a partir do conceito de inconsciente, das estruturas da mente e suas funções, assim como apresenta a libido como força motriz do desenvolvimento da personalidade e da humanidade (Freud, 1969/1997; Molina, 2022).

A tensão sujeito-mundo, exterior-interior, simbólico-material, está presente na produção moderna em Psicologia, como nos aponta Rouanet (1985). Segundo a filósofa Manimba Ani⁴, a ciência ocidental, baseada no conceito de objetividade, fragmenta o sujeito, estabelece hierarquia entre o pensar e o sentir, separa o que é o indivíduo de suas relações com o mundo, com o ambiente e com a espiritualidade. O controle das emoções, da conduta, dos modos de pensar garante o controle do ser humano.

Sendo assim, ao falarmos da ciência psicológica a partir da modernidade, é imperioso pensar de que se trata a modernidade. A modernidade definida a partir da Europa consolida-se não apenas na configuração de um modo de existir espelhado na experiência

³ Essa é uma história verídica, relatada pela estudante, a quem optamos por atribuir um pseudônimo. Narrar essa história foi autorizado por sua protagonista.

⁴ Em entrevista publicada no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=zEpavqcubyo>, acesso em 15/11/2024

européia, mas se instala a partir das grandes viagens e “descobrimientos”, ou melhor dizendo, nas invasões europeias aos continentes americano e africano (Dussel, 2012). É no confronto com o “outro” distinto, na constatação de modos de existir, de éticas e poéticas que não se enquadram no modo europeu, que se instala um padrão de modernidade que elege a Europa como modelo de civilização e o europeu como o humano absoluto, em relação a quem todos os demais povos serão os “outros”.

Mas nessa relação, esse “outro”, nomeado diferente, primitivo, selvagem, não se configura como possibilidade de humanidade, mas como inferior, infra-humano, coisificado, desumanizado, encoberto – esse outro “descoberto” transforma-se no outro encoberto, já que dele se retira a humanidade e, contra ele, toda forma de violência é impetrada – genocídio dos povos indígenas, sequestro e escravização dos povos africanos. Dos sujeitos e povos vitimizados pela colonização predatória, portanto, não se reconhece a condição de um “Outro” humano possível, com seus modos de existir próprios, com suas culturas, filosofias, existência plena, portanto, a sua “Outredade” (Cuellar, 2022)

A diferença, nessa perspectiva, é marcada como ausência, como falta em relação aos que se autodenominaram os humanos, os civilizados, os racionais, os produtores “da cultura”, no singular absoluto – os europeus. A perspectiva da falta, ao mesmo tempo em que encobre as existências possíveis para além do continente europeu, encobre a violência do processo colonizador, já que este não se baseia no confronto entre humanos, mas entre “humanos”, civilizados, e “não-humanos”, selvagens, peças, como eram denominados os africanos escravizados (Fraginals, 2017). Nas palavras de Dussel (1973, p. 14), “Não se pode matar um “Tu”, senão a um degradado ele”.

Como pontua o psicanalista antilhano Frantz Fanon (2008), o negro africano sequer é visto como o outro, já que sua condição humana lhe é negada; o negro luta para ser o outro, para ser reconhecido e tratado como humano, em suas singularidades – o Outro humano.

Fraginals (2017) chama de deculturação os processos de desumanização dos povos escravizados na América e Caribe. Segundo o autor, a consolidação do escravismo e a legitimação das práticas de superexploração e violência foi operada por meio de uma tecnologia social que denomina deculturação – não se

trata de aculturação, na perspectiva da incorporação de uma cultura por outra, mas de de-culturação, no sentido de tirar, extirpar, destruir.

Em sua análise, aponta elementos pelos quais se processa a deculturação, entre eles: a perda dos vínculos familiares e culturais, por meio da separação das famílias e grupos de mesma etnia; a separação implicava também a imposição de obstáculos à comunicação, já que agregava grupos linguísticos distintos; a perda do nome, pois ao aportarem nas colônias, os escravizados recebiam o sobrenome de seus “proprietários”; a perda de referências culturais, por meio da imposição de vestimenta neutra, parca⁵, e proibição de uso de elementos da cultura originária dos povos, bem como de expressão de crenças e símbolos religiosos; a imposição de condição animalizada, impetrada no tipo de habitação – a senzala, que confinava os escravizados em espaços coletivos sem as condições mínimas de habitação, assim como os açoites e castigos físicos, semelhantes aos destinados aos animais de carga e de trabalho e até mais cruéis, que deixavam evidente que, ali, não se tratava de homens, mulheres e crianças, mas de peças para uso e abuso dos seus senhores.

Em interessante estudo sobre a construção da cidade de São Paulo, Santos (1998; 2017) mostra como foi sendo forjada a imagem de uma São Paulo continental, onde predominaria a origem italiana da cidade, por meio da arquitetura, da reserva de trabalho assalariado para imigrantes e do apagamento do trabalho não assalariado, marginal, ocupado pelos negros no período pós-abolição que, embora fossem serviços essenciais à sobrevivência da cidade, não eram retratados como trabalho e eram sistematicamente apagados das imagens representativas da cidade. Esta foi uma forma de suprimir da história as contribuições do povo negro para o desenvolvimento da cidade – apagamento, subalternização, impedimentos.

É dessa visão de humanidade no singular, definida pelo padrão europeu, que se vale a Psicologia que tradicionalmente se aprende, se pratica e se ensina nos cursos de graduação no Brasil e demais países da América Latina (Cuellar, 2017).

Assim, nossa Psicologia colonizada reproduz-se em uma perspectiva que descarta a pluralidade de vidas, experiências, culturas, em nome de uma

5 Há que se destacar que o uso de calçados era também proibido, já que os mesmos deveriam ser utilizados apenas por seres humanos livres, categoria à qual, por imposição, não pertenciam os escravizados.

ciência que se instala nas bases do individualismo, da competitividade, da meritocracia, de uma suposta neutralidade, suportada pela ideologia neoliberal.

Uma Psicologia construída por homens brancos, europeus, que não tem cor, gênero, sexualidade – embora fale sobre ela, porém a partir da visão masculina ocidental (Soligo, 2015; Molina, 2011).

A pesquisa de Espinha (2017) percorre a história da Psicologia no Brasil, identificando as bases europeias eugenistas que influenciam o pensamento científico do país nos séculos XIX e XX, mostrando a penetração da crença na superioridade racial branca, do efeito degenerescente da negritude na constituição do país, que gera a adoção de padrões de normalidade, de desenvolvimento, aprendizagem e desempenho excludentes.

A autora, analisando projetos pedagógicos de cursos de graduação em Psicologia de distintas regiões do país, mostra que esses vieses se perpetuam nos cursos de Psicologia, que seguem ensinando a partir de uma visão de humano universal, que nega a pluralidade racial, de gênero, de classe, que mal trata das questões atinentes aos direitos humanos e, quando o faz, parte de uma visão que descarta e desconsidera as desigualdades. Esta é a Psicologia a que esteve submetida a estudante protagonista da história que dá início a este texto.

Encontramos também em Ani (acesso em 2024) e Santos e Oliveira (2023) críticas profundas aos métodos tradicionalmente adotados por essa Psicologia hegemônica, colonizada. Seus textos trazem a crítica aos conhecimentos que tomam o sujeito individual como unidade de análise e produção, fragmentado em categorias isoladas, que se podem descrever e generalizar a despeito de seus contextos históricos e culturais.

Não se trata, aqui, de ignorar ou suprimir os conhecimentos produzidos a partir da Europa e mais tarde, dos Estados Unidos. Trata-se, por outro lado, de colocá-los em discussão sob outras lentes, que tomem como parâmetro nossas realidades, nossas referências culturais herdadas de ancestrais indígenas e africanos, de nossos modos de produzir a vida, como bem fizeram Fanon (2008) e Grada Kilomba (2024). A perspectiva decolonial aqui proposta implica também a produção de novos saberes, com base nas culturas africana e afrobrasileira, latino-americana, indígena.

Em busca de outras Psicologias

Produzir outras Psicologias, a partir do humano plural, do reconhecimento da diferença como constituinte do humano, não como obstáculo, mas como premissa, da ruptura com os modelos padronizados, implica a adoção de um princípio fundamental: o sujeito em perspectiva decolonial é coletivo. Assim, não pode ser isolado dos outros com os quais convive e o constituem, de sua cultura, de seu espaçotempo.

Na perspectiva das africanidades expressa por Ani (acesso em 2024), o ponto de partida não se encerra no indivíduo, mas na conectividade; no que liga, alia, no que constitui o sujeito coletivo. Ou como propõem Santos e Oliveira (2023), a partir das escrivências de Conceição Evaristo, que é preciso desintoxicar a ciência dessa visão colonial isolada de sujeito e buscar na experiência africana e afrodiaspórica do coletivo, da comunidade, os Outros humanos possíveis.

Em outras histórias de nossa Psicologia, é preciso conhecer Neusa Santos Souza (1990/2921), que traz, a partir de uma releitura psicanalítica, a ideia de tornar-se negro. Falando sobre a experiência do racismo, Souza nos apresenta os obstáculos que o racismo impõe às pessoas negras desde a infância, para o autorreconhecimento e identificação positiva, pois a cultura hegemônica entrega às pessoas negras o sentimento da falta, da vergonha e do medo. É tocante o relato que apresenta em seu livro, sobre a menina que, diante da experiência de discriminação vivida na escola, passa a ter medo do espelho, da imagem que nele se reflete; da impossibilidade da identificação com um ideal de ego inatingível. Interessante notar que essa vivência do temor do espelho repete-se ao longo de décadas, por várias gerações, como mostra o relato de Silva, Soligo e Ribeiro (2024), que narra o encontro entre uma estagiária de pedagogia e uma aluna do ensino fundamental, na mesma experiência – a recusa da imagem refletida no espelho.

Também tomando como referência a psicanálise, mas submetendo-a a uma leitura a partir da experiência do racismo e da constituição da identidade negra, Nogueira (2021) trata da cor do inconsciente, trazendo as díspares experiências de subjetivação de brancos e negros, em que ser branco corresponde ao padrão, ao que define um “nós” de referência, do qual se afastam as pessoas negras, já que “o corpo negro [que] expressa, escatologicamente, o repertório do excreável que a cultura afasta pela negativização” (p. 66).

Assim, o negro traz em seu corpo a marca da suposta inferioridade social. A autora trata, ao longo do seu texto, dos interditos que a experiência racista impõe à identificação do sujeito com um corpo que aprende a amar uma imagem da qual jamais poderá se aproximar.

Relevante contribuição para o campo da Psicologia são os estudos de Bento (2021). A autora discute os processos de racialização das pessoas negras, ao passo que as pessoas brancas, seus modos de existir, seus privilégios, são considerados universais. Analisa o que chama de pacto narcísico da branquitude, por meio do qual opera um sistema institucional e relacional de proteção das pessoas brancas, manutenção de seus privilégios e minimização de seus delitos racistas. Propõe a racialização do branco, na direção de contestar sua suposta universalidade.

Em perspectiva decolonial, merecem destaque dois aportes desenvolvidos, um na Colômbia, outro no Brasil. Ambos partem da experiência coletiva como núcleo central, afastando-se da ideia de sujeito individual fragmentado e isolado.

Na Colômbia, a Clínica Psicopolítica desenvolvida por Cuellar (2020) traz como perspectiva um aporte e uma proposta decolonial e libertária. A Clínica Psicopolítica só é possível a partir da experiência coletiva e do conhecimento e reconhecimento das práticas e saberes cotidianos dos povos que habitam as comunidades, periferias, o campo. Não há recusa ou rechaço desses saberes, mas incorporação, aprendizagem, troca. Nessa perspectiva, toda a clínica tem caráter político, na medida em que, no diálogo, no partilhamento de vivências, práticas, saberes, memórias, constrói-se consciência de si, do “nós”, da vida e se podem produzir transformações – perspectivas libertárias de apoio e organização.

No Brasil, o estudo desenvolvido por Alves, que resultou na publicação do livro “Malungas numa tese” (2024), traz um original e criador processo de produção de conhecimento acadêmico, a partir da escrevivência das memórias da autora e seu entrelaçamento com as vidas de outras mulheres que residem no mocambo onde a autora vive e é agbá (mais velha) da comunidade. É no partilhamento de histórias, na construção e compreensão coletiva das necessidades do grupo e na organização das ações promotoras do bem-viver da comunidade, que vão sendo tecidos os saberes produzidos pelo coletivo. A tese não se configura apenas como um conhecimento a ser referendado, ela é processo, caminho, mudança.

Pode-se afirmar que a Psicologia na diferença é um caminho em construção, uma trilha de muitas obstáculos e saídas possíveis, que implica o reconhecimento de que os saberes produzidos no ocidente europeu e estadunidense, reproduzidos em nossa formação e práticas, não representam a pluralidade de existências humanas nem promovem o reconhecimento dos muitos “Outros” que somos; que durante séculos, os saberes africanos, latino-americanos, orientais, indígenas, foram ocultados, negados, afastados da nossa ciência colonizada; que buscar a humanidade no plural e uma Psicologia na diferença, implica superar a perspectiva individualizante, em direção ao sujeito coletivo, ao que nos conecta como humanos em distintas experiências; que o positivismo não pode ser a régua metodológica a que deve estar submetida toda ciência; que fazer ciência é produzir novos caminhos metodológicos.

E, por fim, assumir que toda Psicologia é política, naquilo que nega e naquilo que afirma, nos devires que assume e nas práticas que engendra.

Referências

- Alves, I. A. (2024). *Malungas numa tese*. Appris.
- Bento, C. A. (2021). *Pacto da Branquitude*. Companhia das Letras.
- Cuellar, E. B. (2017). *La Psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir?* Cátedra Libre.
- Cuellar, E. B. (2020). *Clínica psicopolítica: hacia una Psicología de la subversión en tiempos del horror neoliberal*. Cátedra Libre.
- Cuellar, E. B. (2022). Psicopolítica y Otredad. Breve diálogo con Enrique Dussel y Byung-Chul Han. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 18, 187-200.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo Veintiuno.
- Dussel, E. (2012). *1942: el encubrimiento del Otro*. Editorial Docencia.
- Espinha, T. G. (2017). *A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de Projetos Político Pedagógicos: silêncio e ocultação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Repositório Unicamp: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/v2-external?opid=7zh5jkk&recordId=vwg3nrxbr&url=https%3A%2F%2Fhdl.handle.net%2F20.500.12733%2F1631120>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.

- Figueiredo, L. C. M., & Santi, L. R. (2008). *Psicologia: uma nova introdução*. EDUC.
- Fraginals, M. M. (2017). Aportes culturales y deculturación. *Raza y racismo*. Editorial Caminos.
- Freud, S. (1969/1997). *O mal-estar da civilização*. Imago.
- Kilomba, G. (2024). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Molina, J. A. (2011). *O que Freud dizia sobre as mulheres*. Cultura Acadêmica.
- Molina, J. A. (2021). *Freud – como vejo a vida: uma entrevista*. iPerfil.
- Nogueira, I. B. (2021). *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. Perspectiva.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. T.A. Queiroz.
- Rouanet, S. P. (1985) *A razão cativa: as ilusões da consciência – de Platão a Freud*. Brasiliense.
- Santos. C. J. F. (1998/2017). *Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1980-1915)*. Annablume.
- Santos, A. O., & Oliveira, L. R. (2023). A metodologia do espelho de Oxum na Psicologia. *Revista da ABPN*, 16 (Ed. Especial), p. 102-132.
- Silva, G. C.; Soligo, A. F., & Ribeiro, M. E. (2024). Espelho, espelho meu: a lei 10.639/03 – infâncias negras e memórias. *(Re)construindo saberes: raça, racismo e educação antirracista*. Schreiben.
- Soligo, A. F. (2015). A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. *Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina*. ALFEPSI Editorial.
- Soligo, A. F., & Urt, S. C. (2024). Caminhos que contam histórias: contribuições de pesquisadoras da Educação. *Psicologia e Educação: divulgando o conhecimento científico*. Appris.
- Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: os as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM FREUD: SUBLIMAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

Guilherme Marconi Germer¹; <https://orcid.org/0000-0003-3173-6750>

Fabio Camargo Bandeira Villela²; <https://orcid.org/0000-0001-6935-8316>

Resumo

Visa-se contribuir, neste artigo, com os estudos sobre os processos de subjetivação em Freud, a partir de um questionamento sobre em que medida a busca da felicidade, analisada na seção II de *O mal-estar na civilização*, se ancora em dois conceitos de sublimação complementares: (1) o que o autor identificou, em *O Eu e o Id*, como “narcisismo secundário,” caracterizando-o como um processo de identificação do Eu com o objeto de desejo, com vistas a se proteger de sua perda (e do qual se origina o caráter); e (2) o que ele descreveu, em *O mal-estar na civilização*, como o “destino imposto ao instinto pela civilização”, e o “caminho melhor” frente ao isolamento, constituído pela participação na comunidade humana e pela subordinação civilizatória da natureza à nossa vontade. Propõe-se que ambos os conceitos podem ser denominados de “sublimação primária” e “secundária”.

Palavras-chave: Civilização; Felicidade; Frustração; Narcisismo; Sobrevivência.

Processes of Subjectivation in Freud: Primary and Secondary Sublimation

Abstract

In this article, we aim to contribute to the studies on the processes of subjectivation in Freud, through a questioning of the extent to which the pursuit of happiness, analyzed in section II of *Civilization and Its Discontents*, is grounded in two complementary concepts of sublimation: (1) the one the author identified in *The Ego and the Id* as “secondary narcissism”, characterizing it as a process of identification of the ego with the object of desire, aiming to protect itself from its loss (and from which character originates); and (2) the one he described in *Civilization and Its Discontents* as the “fate imposed on the instinct by civilization,” and the “better path” in the face of isolation, formed by participation in the human community and the civilizatory subordination of nature to our will. We propose to test whether both concepts can be referred to as “primary” and “secondary” sublimation.

Keywords: Civilization; Frustration; Happiness; Narcissism; Survival.

Procesos de Subjetivación en Freud: Sublimación Primaria y Secundaria

Resumen

En este artículo, buscamos contribuir a los estudios sobre los procesos de subjetivación en Freud, a partir de un cuestionamiento sobre hasta qué punto la búsqueda de la felicidad, analizada en la sección II de *El Malestar en la Cultura*, se basa en dos conceptos complementarios de sublimación: (1) el que el autor identificó en *El Yo y el Ello* como “narcisismo secundario,” caracterizándolo como un proceso de identificación del Yo con el objeto de deseo, con el fin de protegerse de su pérdida (y del cual se origina el carácter); y (2) el que describió en *El Malestar en la Cultura* como el “destino impuesto al instinto por la civilización,” y el “mejor camino” frente al aislamiento, constituido por la participación en la comunidad humana y la subordinación civilizatoria de la naturaleza a nuestra voluntad. Proponemos probar si ambos conceptos pueden denominarse “sublimación primaria” y “secundaria”.

Palabras clave: Civilización; Felicidad; Frustración; Narcisismo; Supervivencia.

1 Universidade Estadual de Maringá – UEM – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; gmermer@uem.br

2 Universidade Estadual Paulista – Unesp – São Paulo – SP – Brasil; f.villela@unesp.br

Processos de Subjetivação em Freud: Sublimação Primária e Secundária³

No capítulo II de *O Mal-Estar na Civilização* (1930/2010), Freud apresenta algumas noções sobre o sofrimento, a felicidade e a sublimação, que cremos que podem ser confrontadas com o que ele expõe sobre esses mesmos conceitos e o de sobrevivência psíquica no capítulo III de *O Eu e o Id* (1923/2011). Neste segundo, Freud defende que uma base importante de sobrevivência às frustrações dos principais investimentos objetivos pode ser obtida psiquicamente por meio de um processo de sublimação, que ele denomina de “narcisismo secundário”, e o define como a introjeção melancólica dos objetos amados ou perdidos no Eu. O autor introduz essa discussão a partir dos resultados de seus estudos sobre luto e melancolia (1917) que, como detalha, revelaram que, após a perda de um objeto importante, é “típico e frequente” o surgimento de uma tendência psíquica que visa compensar a perda com a introjeção do objeto no Eu: “Desde então compreendemos que tal substituição participa enormemente na configuração do Eu e contribui de modo essencial para formar o que se denomina seu caráter” (Freud, 1923/2011, p. 35). Para o autor, pessoas que tiveram muitos amantes na vida exemplificam bem esse processo, pois amiúde revelam ter várias personalidades introjetadas e correspondentes aos seus amantes. Na sequência, contudo, Freud admite que todo amor intenso já implica a introjeção: Também devemos considerar o investimento objetual e a identificação simultâneos, ou seja, uma alteração do caráter anterior ao abandono do objeto. Nesse caso a mudança do caráter poderia sobreviver à relação objetual e, num certo sentido, conservá-la (Freud, 1923/2011, p. 37).

Freud escreve que os bebês revelam, com clareza, essa simultaneidade entre amor e identificação na fase oral: “amar” algo, para eles, é imediatamente buscar engoli-lo, de modo que, “[...] na primitiva fase oral do indivíduo, investimento objetual e identificação provavelmente não se distinguem” (Freud, 1923/2011, p. 35). Outra evidência dessa simultaneidade foi trazida pela psicologia dos povos: os originários quando “amam” ou admiram algo também procuram comê-lo, pois creem que suas características passarão para seus

caráteres. Por fim, o psicólogo reflete sobre as razões desse processo, e sugere que ele tem, sobretudo, uma natureza defensiva: “De todo modo, o processo é muito frequente [...] e pode possibilitar a concepção de que o caráter do Eu é um precipitado dos investimentos objetivos abandonados” (Freud, 1923/2011, p. 36).

É uma hipótese de enorme peso filosófico a de que o caráter de todo indivíduo se forma a partir dos diversos objetos que ele amou intensamente, a ponto de preferir se tornar, defensivamente, esses objetos, como que para se preparar para suas possíveis perdas. Na sequência, Freud aprofunda essa ideia de facilitação do Eu em lidar com a frustração por meio da introjeção do objeto, com novas explicações desse processo: “Essa transformação de uma escolha erótica de objeto numa alteração do Eu é também uma via pela qual o Eu pode controlar o Id e aprofundar suas relações com ele” (Freud, 1923/2011, p. 36).

Por fim, Freud identifica esse processo com o conceito de sublimação. A sublimação, nesse contexto, portanto, não é definida como um deslocamento da libido ou das metas instintuais a outros fins de maior aceitação cultural, como a arte, a ciência etc., como aparece em outras referências (talvez mais conhecidas). Diferentemente de sua formulação clássica, Freud acredita que é necessária a realização de uma sublimação, possivelmente inversa, posto que direcionada para o sujeito e que busque torná-lo apto a sobreviver às suas frustrações objetuais, por meio, sobretudo, da construção de um caráter (grosso modo, de uma unidade psíquica). “E surge mesmo a questão [...] de que este seria talvez o *caminho geral da sublimação*, de que talvez a sublimação ocorra por intermediação do Eu, que *primeiro* converte a libido objetual sexual em libido narcísica, *para depois dar-lhe quiçá outra meta*” (Freud, 1923/2011, p. 36, grifo nosso).

Gostaríamos de refletir sobre o significado das três expressões que assinalamos anteriormente nessa citação: o “primeiro” e o “depois dar-lhe quiçá outra meta” sugerem que há, então, duas fases de sublimação, separadas temporalmente. Além disso, o “caminho geral da sublimação” provavelmente se aplica à primeira fase, enquanto a segunda ainda permanece obscura nesse contexto. É possível que em *O Mal-estar na Civilização*, II, a caracterização que Freud faz da sublimação ilumine um pouco mais essa segunda etapa: nela, vemos que não está mais em destaque a ideia da construção melancólica de um caráter, como meio necessário de sobrevivência às frustrações

3 Este artigo faz parte dos esforços analíticos do projeto de pesquisa *Escola, Comunicação e Sobrevivência*, financiado pela FAPESP sob o número de concessão 2021/11651-9, conduzido pelos autores e outros pesquisadores envolvidos.

objetais; outrossim, se salienta a necessidade inversa de superar a impotência individual e, contornando as inições da civilização, construir relações frutíferas com a sociedade e a realidade. Antes que essa sublimação “cultural” aconteça, porém, é importante a construção da unidade psíquica, o que ocorre pelo caminho narcísico descrito em *O Eu e o Id*, III, e que corresponde ao “caminho geral da sublimação”. Depois de fazer essa última identificação, Freud a denomina, em uma nota de rodapé, de narcisismo secundário: “Após a distinção entre Eu e Id, temos de reconhecer o Id como o grande reservatório da libido [...] A libido, que afluí para o Eu através das identificações aqui mostradas, produz o seu ‘narcisismo secundário’” (Freud, 1923/2011, p. 37). Ora, se há duas etapas claramente nomeadas do processo de narcisismo, uma primária e outra secundária, e se há dois estágios da sublimação, como decorre da referência anterior, não caberia estender a nomenclatura do primeiro conceito ao segundo, e com isso também bipartir-lo: haveria então uma “sublimação primária” e outra “secundária”? Se essa leitura puder ser aceita, teríamos, então, o seguinte quadro geral dos processos básicos de subjetivação, de acordo com a teoria freudiana:

- α. “Id como o grande reservatório da libido”, e que toma o Eu por objeto = Narcisismo primário
- β. Em virtude da frustração que decorre do fato de que muitas demandas do Id não são atendidas pelo narcisismo primário, o Eu precisa desviar parte de sua libido para os objetos. Esse processo também é marcado pela substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade
- γ. Uma série de frustrações objetais, porém, provocam agora uma nova necessidade de conversão da libido objetual em narcísica, o que ocorre através da identificação ou introjeção melancólica descrita dos objetos amados = “Narcisismo secundário” = “caminho geral da sublimação” = *Sublimação primária?*
- δ. Surgem novas frustrações, porém, que agora se originam da impotência do Eu de satisfazer todas as demandas do Id, mesmo que se identificando com os objetos dessas demandas. A isso se segue, no melhor dos casos, um novo retorno da libido ao mundo externo; contudo, não qualquer retorno, mas um que seja frutífero, e marcado por vínculos efetivos com a cultura e a realidade. Seria isso que Freud quer dizer com: o Eu “primeiro converte a

libido objetual sexual em libido narcísica [γ], para depois dar-lhe quiçá outra meta” (δ)? Podemos chamar esse processo de *sublimação secundária*?

Sublimação primária e secundária são dois conceitos metapsicológicos não propostos explicitamente por Freud. Propomos, nesse texto, colocá-los em teste: *eles ajudam a organizar o pensamento e o material de observação psicanalítico como convenções metapsicológicas?* Para responder a essa questão, buscaremos analisar e interpretar o exame de Freud das diversas maneiras pelas quais o ser humano procura ser feliz, como ele desenvolve em *O Mal-estar na Civilização*, II; e alvitramos comparar o modo como o autor caracteriza a sublimação nesse contexto com sua descrição anterior desse conceito em *O Eu e o Id*, III. Aparentemente, parece oportuna a separação da sublimação em um estágio primário-narcísico, e outro secundário-objetual-cultural, nos moldes esboçados. Porém, uma análise mais detida da breve eudemonologia conduzida por Freud no capítulo citado de seu grande clássico cultural, seguida da comparação proposta, talvez nos ajude a medir um pouco melhor essa oportunidade.

A Dialética Eudemonológica de Freud e o “Dilema dos Porcos-Espinhos”

Gostaríamos, inicialmente, de trazer para a discussão uma metáfora que Freud cita em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (Cf. Freud 1996, p. 112), qualificando-a como modelar em termos de descrição das relações humanas. Ela é da autoria de Arthur Schopenhauer e foi apresentada em *Parerga e Paralipomena*, Tomo II (1851). Traduzi-la-emos em parte:

Um grupo de porcos-espinhos se aglomera em um frio dia de inverno, bem próximos um ao outro, para que, com o aquecimento de seus corpos, se protejam do congelamento. Contudo, logo sentem os espinhos um do outro, e então se distanciam novamente. Quando, então, a necessidade do aquecimento lhes toma uma segunda vez, e os empurra para próximos um do outro, se repete o segundo mal. E, assim, eles são jogados de um lado para o outro entre ambos os sofrimentos, até que descubram uma distância média entre eles, que seja suportável da melhor maneira possível. – Analogamente, a necessidade pela vida social, nascida do vazio e da monotonia de seu

próprio interior, também impele os seres humanos na direção uns dos outros. Mas suas diversas características aborrecíveis e defeitos deploráveis os repelem reciprocamente. A distância média que finalmente encontram, e na qual pode persistir uma união, consiste na cortesia e em sua cultura. (Schopenhauer, 1851/2017, §413, p. 2.125).

A metáfora de Schopenhauer é muito eloquente, multifacetada e já foi utilizada por vários autores e em diversos contextos⁴. Porém, salvas as respectivas diferenças entre Schopenhauer e Freud⁵, cremos que ela também pode ser usada, aqui, para ilustrar a tensão que parece haver no modo como Freud emprega o conceito de “sublimação” em *O Eu e o Id*, III, e em *O Mal-estar na Civilização*, II. Basicamente, a ideia é que, no primeiro texto, Freud entende que o Eu se torna consciente de sua fragilidade perante o “outro”, assim como os “porcos-espinhos”, na imagem schopenhaueriana, o fazem ao se ferirem com seus espinhos (no caso de Freud, esse “outro” não se limita a seres humanos, mas abrange tudo o que pode ser objeto de amor, como lugares, coisas, atividades, animais etc.). Portanto, tanto o Eu (freudiano) como o “porco-espinho” (schopenhaueriano) devem se proteger do “outro” e se distanciar dele, que é o que o primeiro realiza por meio do “narcisismo secundário” (Freud, 1923/2011, p. 37). Se forma, com isso, o caráter do indivíduo, por meio de um processo de tentativa de sobrevivência às primeiras frustrações decorrentes dos primeiros amores objetais, que propomos chamar de *sublimação primária*. Contudo, tanto o Eu (freudiano), agora recolhido em si e distante do “outro”, quanto o “porco-espinho” (schopenhaueriano), percebem agora uma segunda impotência: a da própria individualidade. Surge, então, a necessidade do “outro.” Mas como retornar ao “outro” se ele tanto nos fere? Faz-se agora necessária a realização de uma segunda sublimação que, na imagem schopenhaueriana, visa obter a “distância média”. Mais especificamente, Freud afirma que o Eu deve ser bem sucedido na condução de um segundo movimento, pautado agora por três objetivos: (1) encontrar um contato com o outro que atenda (ao máximo) suas necessidades e desejos, (2) porém, que lhe traga o mínimo de dor possível, e (3) que também traga ao “outro” o mínimo de ferimentos.

4 Cf. Karnal, 2018.

5 Cf. Germer, 2023, pp. 261-277.

Vejam com mais precisão como Freud caracteriza esse segundo movimento, marcado pela busca da felicidade em contexto civilizatório.

Freud desenvolve, como já mencionado, uma breve “eudemonologia” (doutrina da felicidade) em *O Mal-estar na Civilização*, II, e que se inicia com a questão da finalidade da vida. A seu ver, a religião monopoliza tanto essa última pergunta, e a responde de modo tão infantil, que a grande dúvida “jamais encontrou resposta satisfatória” (Freud, 1930/2010, p. 29). Portanto, Freud propõe trocá-la por outra questão “menos ambiciosa: o que revela a [...] conduta dos homens acerca da finalidade e intenção de sua vida”? Essa indagação lhe parece mais fácil de ser respondida: os homens buscam ser felizes. Na sequência, Freud analisa as possibilidades humanas de alcançar essa meta, e inicia sua abordagem compartilhando seu forte pessimismo sobre esse projeto: a busca da felicidade tem obstáculos incontornáveis. Ou, conforme suas hipérboles: “O programa do princípio do prazer [...] está em desacordo com o mundo inteiro, tanto o macrocosmo como o microcosmo [...] Todo o arranjo do Universo o contraria” (Freud, 1930/2010, p. 30). Esse pessimismo se apoia em razões internas e externas:

- α. Razão interna: a Estrutura da psique. O prazer é sempre um fenômeno instantâneo.
- β. Razões externas (da preponderância da tristeza sobre a alegria): 1. O definhamento corporal, 2. Conflitos com a natureza, 3. Com outros seres humanos (essa terceira fonte de dor lhe parece a mais grave).

Uma vez que Freud, portanto, é muito pessimista quanto à possibilidade de execução do “programa do princípio do prazer”, cremos que a busca da felicidade lhe parece não só uma finalidade da vida mais popular, mas também uma expressão bastante popular. Em termos psicanalíticos, talvez possa ser melhor substituída pela expressão: “tentativa de sobrevivência psíquica”; e que responderia ao que o vulgo chama de “finalidade da vida”. Em todo caso, Freud deriva das reflexões pessimistas anteriores à conclusão de que se proteger contra a dor é mais interessante do que buscar o prazer. Em suas palavras: “Não é de se admirar que [...] os indivíduos costumem moderar suas pretensões à felicidade” (Freud, 1930/2010, p. 31), e, nesse amadurecimento, aceitem a conversão do princípio do prazer no mais “modesto” princípio de realidade. Muitas escolas de filosofia também recomendam essa

moderação⁶. Porém, permanece aberta essa questão a todos, de se preferimos buscar o prazer, com o risco da dor, ou nos defender contra a dor, mas renunciando a certos prazeres. Após essa abordagem geral da questão da felicidade ou sobrevivência psíquica, Freud propõe analisar os caminhos mais típicos pelos quais as pessoas buscam ser felizes. Ele os avalia, sobretudo, a partir dos seguintes critérios: α . Inserção na sociedade / cultura x fuga da sociedade / cultura; β . Adequação à realidade x Fuga da realidade; γ . Autoconhecimento, sintonia entre o que se é e como se vive, complexificação dos recursos e personalidade.

Esses critérios ficarão mais claros na sequência. Nossa leitura é a de que Freud identifica doze veredas básicas pelas quais o homem busca ser feliz. Contudo, ele segue pessimista também pelo fato de que as reparte em sete figuras mais problemáticas, e cinco mais recomendáveis, porém longe de serem infalíveis. Cremos que também há certa “dialética” nesse percurso, no sentido de que algumas figuras negam a anterior, retornando a características de figuras mais primeiras, e sempre por meio de negações cumulativas, em que a figura negada ainda permanece presente, de certa forma, sob a figura que a negou. Entretanto, não pretendemos apresentar aqui uma abordagem exaustiva do conceito de “dialética”. Vejamos mais *in concreto* como Freud desenvolve essa dialética eudemonológica: ele começa descrevendo as duas figuras que cremos valer como as duas principais condições ou paradigmas de fracasso ou sucesso eudemonológicos (ou de sobrevivência psíquica insuficiente ou plena): I – O afastamento da sociedade e a ruptura com a realidade, e II – A integração social e a subordinação da realidade aos nossos fins.

Se a primeira figura não se caracteriza por uma insuficiência de sobrevivência psíquica ou tragédia eudemonológica, ela possui limites bem estreitos, que Freud denomina de “felicidade da quietude”. A ela, o autor contrapõe um caminho “melhor”, em termos de alegria, e que se caracteriza pela vinculação frutífera com a sociedade e a realidade. Apresentados esses dois paradigmas, seguem dez figuras pelas quais as pessoas procuram, em geral, o contentamento. Mas cremos que essas dez figuras retornam dialeticamente aos dois protótipos, fracasso e sucesso, e podem ser esquematizadas no seguinte quadro:

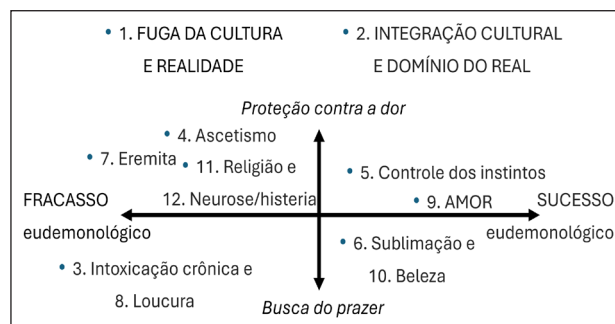


Figura 1. Quadro dos Protótipos e Figuras

Testemos esta esquematização: após descrever os dois arquétipos (1, 2) das condições de fracasso e sucesso eudemonológicos, Freud analisa quatro métodos (3-6) correlatos pelos quais os homens buscam a realização: em dois deles (3, 4), porém, tende-se mais ao fracasso, e nos outros dois (5, 6), mais ao sucesso. Suas diferenças principais repousam no fato de que uns apostam mais na busca do prazer, e outros mais na defesa contra a dor. Porém, os dois primeiros caminhos (3, 4) se concentram unilateral e radicalmente em apenas um dos lados dessa batalha dupla e, portanto, pecam, sobretudo, pelo fracasso em relação ao outro lado. Sendo assim, a valorização que Freud faz da complexificação da personalidade – que identificamos como um dos principais critérios com os quais ele avalia as doze figuras – já se revela, aqui, em sua crítica a esses dois métodos. As outras duas vias (5, 6) que são mais bem-sucedidas superam as anteriores, dialeticamente, por serem moderações suas; isto é, eles corrigem suas radicalidades e unilateralidades. Trata-se, aqui, dos quatro seguintes caminhos possíveis de conduzir a vida: (3) A intoxicação química: ela se pauta pela busca extrema do prazer; (4) O ascetismo: se caracteriza como a busca mais radical possível da proteção contra a dor; (5) O controle consciente dos instintos: a busca mais moderada de proteção contra a dor; (6) A Sublimação: a perseguição mais moderada e de maior viabilidade cultural do prazer.

Mais especificamente, (3) a intoxicação peca por deixar seu usuário vulnerável a altas doses de sofrimento. E (4) o ascetismo tem uma grande impotência que decorre de seu sacrifício de qualquer possibilidade de prazer, em nome da defesa mais infalível contra a dor. Na sequência, Freud aborda a moderação do ascetismo: (5) o controle consciente dos instintos. Nele, não se renuncia mais ao prazer, mas se opta por obtê-lo sem

6 Cf. Aristóteles, 1973, II, pp. 1.106b25-1.109b5. Epicuro, 2002, p. 45. Sêneca, 1973, p. 221. Germer, 2023, pp. 136-140.

grandes ou maiores dores. Seu ponto fraco, todavia, é que, com isso, se renuncia a altas intensidades ou a “picos” de prazer.

Por fim, Freud avalia (6) o deslocamento da meta dos instintos, que nesse contexto ele vincula ou identifica com a sublimação. Cremos que ela aparece como uma espécie de evolução, moderação ou culturalização da busca do prazer; a qual, “do modo mais cru”, se manifesta como intoxicação. Portanto, ambas as técnicas (3 e 6) têm em vista, sobretudo, o prazer (ou a satisfação de instintos): porém, com a sublimação, o mesmo fim é buscado por meio do deslocamento do alvo original do instinto, que em seu caso é problemático, para outro substituto seu, aceitável, realizável, ou mesmo valorizado, pela civilização.

A primeira metade das doze figuras da dialética eudemonológica freudiana se encerra, portanto, (talvez não à toa) com o conceito de sublimação. Acreditamos que esse conceito permanecerá latente na segunda metade do curso percorrido por Freud, e dará a base às duas próximas figuras positivas: o amor e a beleza. Por outro lado, nos parece que, de fato, estamos lidando com um novo sentido do conceito de sublimação, quando o comparamos com o de *O Eu e o Id*, III: ela se volta, agora, mais a objetos externos, como a arte, a ciência etc. (enquanto, naquele contexto seu objeto era a própria unidade psíquica subjetiva). Estamos, portanto, lidando com um conceito duplo, que se reparte em dois estágios – um marcado pela internalização defensiva narcísica e outro pela externalização empoderadora e cultural? Aparentemente, sim. Porém, talvez a análise da continuação da dialética eudemonológica freudiana nos traga mais compreensão sobre essa dúvida.

Os Diversos Sentidos da “Sublimação Secundária”

Freud inicia a segunda metade de sua eudemonologia analisando outros quatro caminhos pelo quais o ser humano persegue a felicidade ou a sobrevivência psíquica plena, e que também têm uma certa relação dialética entre si e com as figuras anteriores: (7) a opção do eremita, (8) do louco, (9) do amor e (10) da beleza. Se antes as impotências dos caminhos mais problemáticos decorriam de sua radicalidade e unilateralidade no ataque a apenas um dos dois lados da busca da felicidade (a obtenção do prazer ou a fuga da dor), agora há um retorno mais direto, pelas quatro

novas figuras, aos dois protótipos de fracasso e sucesso eudemonológicos, revelando assim o caráter dialético dessa eudemonologia. Em termos mais simples, os quatro caminhos anteriores se distanciavam um pouco mais da questão principal de que a sobrevivência ou a felicidade dependem, a saber, da vinculação com a sociedade e a realidade, e se distinguiam mais entre si por suas referências a uma outra questão importante, porém secundária: a da complexificação dos recursos (sob a especificidade de se a busca do prazer ou de proteção contra a dor é feito unilateralmente ou não). As figuras 5 e 6 negaram a 3 e 4 ao corrigirem suas unilateralidades, e ao mesmo tempo, com isso, retornaram ao paradigma da sobrevivência psíquica plena (figura 2). Agora, as quatro novas figuras (7-10) “negam” as quatro anteriores (3-6) no sentido de que se relacionam do modo mais direto possível com os dois paradigmas do sucesso e fracasso eudemonológicos (1, 2). Sublinhemos, portanto, os dois elementos principais que ambos os paradigmas realizavam ou corrigiam: (a) a ruptura com a sociedade e (b) com a realidade.

Agora, teremos duas figuras que radicalizam esses dois elementos: (7) o eremita, e (8) o louco. Embora Freud tenha descrito (7) o eremita como o que “enxerga na realidade o único inimigo”, salta à vista que essa ruptura com a realidade é ainda mais forte no caso do (8) psicótico: esse não só nega a realidade, mas constrói outra em seu lugar. Portanto, cremos que embora possa haver intercâmbios entre ambas as figuras, o que caracteriza mais o eremita é a ruptura com a civilização, enquanto a ruptura com a realidade é empreendida mais pelo louco. Assim, (9) o amor e (10) a beleza serão duas novas versões de busca do contentamento que também buscarão corrigir e “culturalizar” as duas figuras anteriores: o misantropo e o psicótico. Se o eremita vira as costas para a sociedade, o amoroso já aprofunda o seu vínculo com uma única pessoa ou um grupo de pessoas, de modo a conquistar uma flexibilidade muito interessante em seu laço com a sociedade: com esse aprofundamento, ele será capaz de se proteger ainda mais da sociedade, e lhe entregar e extrair dela o seu melhor. É como se o amor ajudasse a pessoa a encontrar o “meio-termo schopenhaueriano” entre o excesso de aproximação ou de distância da sociedade.

A busca do amor, segundo o autor, é a melhor “técnica da arte de viver” (Freud, 1930/2010): primeiro, porque é acessível a todos. Depois, porque inclui altas doses de prazer, e um vínculo profundo

com a sociedade e realidade. Por fim, ela também oferece uma proteção considerável contra ambas. Por outro lado, o amor também nos deixa vulnerável ao pior dos tormentos – que ocorre quando perdemos a pessoa amada.

A (10) busca da beleza, por sua vez, também pode ser vista como uma espécie de “evolução” da loucura – algo que, inclusive, é frequentemente notado pelos estetas⁷. Se o psicótico rompe os laços com a realidade em sua busca desesperada de realização do instinto, o artista tampouco se priva de inibir completamente o último. Porém, ele o realiza por meio da *sublimação*: ao aprofundar o vínculo, agora, com *um* aspecto da realidade, que talvez, lhe pareça novo, belo e significativo – e não só a ele, mas também aos demais com quem ele compartilhará o seu olhar, por meio da obra de arte. Procedendo assim, ele logra conquistar certa flexibilidade interessante no trato, não exatamente com a sociedade, como consegue o amoroso, mas com a realidade. O fruitor da beleza se distancia da última em alguns aspectos, mergulha profundamente na fantasia, no ideal – mas evita a loucura, pois se a fantasia do louco é uma fuga completa da realidade, a do artista nos ajuda a ver a realidade com novos olhos; ela tem um forte vínculo com o real, talvez o desvele, inclusive, por ângulos essenciais e que nunca foram experimentados antes. É como se a beleza ajudasse a pessoa a encontrar o “meio-termo schopenhaueriano”, agora, entre o Eu e o “outro” que é a realidade. Segundo Freud, porém, o que está mais claro no concernente à beleza é que ela se origina de um deslocamento do amor, e depende de talentos possuídos apenas pelos poucos que são capazes dessa forma mais fina de sublimação. Além disso, o autor afirma que a beleza protege da dor ainda menos do que o amor, mas por outro lado promete a satisfação de instintos “proibidos” ou inibidos pela civilização, graças ao deslocamento que promovem dos mesmos a alvos substitutos. Por fim, a beleza tem uma qualidade sensorial “inebriante”, com o que ela recupera alguns elementos da primeira figura de busca do prazer – e que já tinha sido negada dialeticamente pela base da beleza, a saber, a sublimação –, a intoxicação. O que seria, portanto, um entorpecimento ou uma loucura moderada, aplaudidas pela cultura e fruto da sublimação? A experiência estética, segundo Freud.

7 Schopenhauer, 1986, §36, p. 276; Schopenhauer, 2005, §36, p. 263.; Germer, 2022, p. 84.

Dos quatro caminhos até aqui percorridos e que logram retornar, com alguma eficiência, ao paradigma original da sobrevivência psíquica plena, a sublimação é essencial em pelo menos dois deles: em sua própria figura “em sentido estrito”, e no de beleza, que parece expandi-la em termos de estilo de vida. Em ambos os contextos, notamos que a sublimação foi definida como o “deslocamento da libido” ou “das metas dos instintos”, conduzida pela psique e em vista de uma maior flexibilidade, defesa contra a “frustração a partir do mundo externo”, e “ganho de prazer [substituto] a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual” (Freud, 1930/210, p. 35), com destaque à arte e à ciência. Contudo, como (5) o controle consciente dos instintos também exige um trabalho intelectual sofisticado segundo o autor, nele “governam as instâncias psíquicas mais elevadas, que se submetem ao princípio da realidade” (Freud 1930/210, p. 34); e uma vez que essa técnica (5) também gera bons resultados no que concerne à felicidade, cremos que ela pode ser incluída, de certo modo, sob o conceito de sublimação, em uma versão expandida, ou ao menos aproximada dele. Além disso, uma vez que (9) o amor também foi descrito como a origem da beleza, e comparado à mais alta técnica ou arte de viver, nos parece igualmente oportuno vinculá-lo à sublimação. Se essa leitura mais ampla da sublimação puder ser aceita, teríamos não apenas que, no capítulo agora examinado, Freud desenvolve um conceito de “sublimação secundária”, como estamos testando, e a qual completaria a “sublimação primária” apresentada em *O Eu e o Id*, III; mas, mais do que isso, chegaríamos ao resultado de que toda a dialética eudemonológica freudiana é um tratado desse conceito mais cultural, complementar e objetivo de sublimação. No terceiro capítulo de *Mal-Estar na Civilização*, Freud parece apontar para esta direção quando enuncia que a sublimação parece ser o “destino” imposto pela civilização a todos os instintos.

Se a civilização se funda na renúncia, ela impõe ao homem civilizado o difícil destino de padecer do mal-estar cultural, oriundo da frustração à qual aquela renúncia conduz, ou encontrar meios de compensá-la ou mesmo evitá-la, o que só é possível graças à capacidade humana de deslocar seus instintos a alvos substitutos e culturais, ou seja, a sublimação. Se a reconciliação com a civilização depende, portanto, da sublimação, por que então não ver o autocontrole dos instintos e a “arte de viver” amorosa, que também envolvem deslocamentos libidinais, como frutos da

sublimação? Nas últimas figuras e conceitos do capítulo, o autor apresenta uma nova “negação dialética” das quatro figuras anteriores, no seguinte sentido: se as quatro anteriores decorriam dos dois principais critérios de sucesso ou fracasso eudemonológicos (representadas pela primeira e segunda figuras), agora as duas últimas figuras voltarão a se referir a fatores relevantes, porém menos importantes no que concerne à questão da sobrevivência psíquica plena: (1) o autoconhecimento, (2) a sintonização entre o que se quer e os caminhos que levam a tanto; e (3) a complexificação da personalidade e dos meios de realização. Freud parece tornar axiomática a percepção de que não há “um conselho válido para todos; cada um tem que descobrir a sua maneira particular de ser feliz” (Freud, 1930/2010, p. 41). Para orientar nessa busca de autoconhecimento, ele circunscreve três categorias de personalidade, que lhe parecem ser bastante relevantes do ponto de vista eudemonológico: o homem de ação, o erótico e o narcísico.

Conforme o filósofo, não há, portanto, um só caminho que seja o mais sábio, universal e eficiente na busca da alegria.

É justamente por tentar apresentar uma fórmula única, universal, infantil e simples de como se deve viver, que (11) a religião mais atrapalha do que ajuda nessa finalidade. Ela, bem como (12) a neurose e a histeria, são inimigas da sobrevivência psíquica plena, o que também se deve a suas naturezas sintomáticas, compulsivas e repressivas, e à simplicidade, infantilidade e impotência das falsas soluções por elas apresentadas. As satisfações substitutas que oferecem não são suficientes para compensar essas deficiências anteriores. Portanto, Freud desaconselha perseguir o contentamento por ambas as veredas.

Além dos seis critérios por meio dos quais o autor julga as chances de sucesso ou fracasso na busca da alegria, e em face dos caminhos pelos quais os homens procuram isso mais tipicamente, é possível rastrear três significados de narcisismo nos dois textos aqui analisados: Primário: “O Id como o grande reservatório da libido”; Secundário: “A libido, que afluí para o Eu através das identificações”; Perfil psicológico, de grande relevância eudemonológica: o “narcísista, inclinado à autossuficiência, buscará as satisfações principais em seus eventos psíquicos internos”. Por fim – e este é o ponto central de nossa investigação – notamos que existem dois estágios ou níveis da sublimação, que até agora não houve objeção de serem

chamados de: (1) “Sublimação primária”: “O caminho geral da sublimação, [...] que talvez [...] ocorra por intermediação do Eu, que primeiro converte a libido objetual [...] em [...] narcísica, para depois dar-lhe quiçá outra meta”; (2) “Sublimação secundária”: Essa “outra meta” é a realidade e a sociedade. Ao se vincular de modo frutífero com ambas, podemos ir além da “felicidade da quietude”. Quem, nessa vinculação, prioriza a realidade externa, no sentido de “natureza”, pode se realizar, sobretudo, como “homem de ação”. Quem se concentra em trocas libidinais com outras pessoas, pode ser feliz mais como erótico. E quem ainda mantém o Eu como o principal alvo da libido, pode pretender alcançar a sobrevivência psíquica plena como um narcísista. Contudo, os dois primeiros “perfis eudemonológicos” devem se precaver para que não se “percam” no “outro” (natureza ou sociedade), com o que é necessário atentar para uma realização positiva da “sublimação primária”. Já o narcísista deve cuidar para que não se “perca” em si próprio; portanto, deve se esforçar pela realização completa da “sublimação secundária”.

Considerações Finais

A análise do desenvolvimento de Freud em *O Mal-Estar na Civilização*, II, assim como do conceito de sublimação, não invalidou a proposta inicial que extraímos da abordagem desse mesmo conceito em *O Eu e o Id*, III, de dividi-lo em duas etapas ou estágios: um mais básico, caracterizado pela introjeção dos objetos que são alvo de investimento libidinal (de modo a defender o Eu da frustração oriunda de suas perdas); e outra etapa em que o Eu já busca ir além de sua própria impotência, tornando o mundo externo novamente alvo de investimentos instintuais. Nesse novo retorno ao mundo externo, quando a vinculação com a sociedade e a realidade são frutíferas, Freud argumenta que há mais chances de sobrevivência psíquica ou de felicidade. Do contrário, pode-se esperar, no máximo, a restrição à “felicidade da quietude”. Entre os caminhos mais tradicionalmente trilhados pelas pessoas na busca do contentamento, os que melhor conduzem a isso são os do controle consciente dos instintos, da sublimação, do amor e da beleza, sendo sublimação, neste momento, caracterizada como a inibição do investimento libidinal em um objeto prejudicial ou proibido pela cultura, seguida do deslocamento dessa libido para um alvo substituto – de modo

a evitar a frustração ou compensá-la com satisfações substitutas. Cremos, por fim, que as duas abordagens da sublimação em *O Eu e o Id*, III, e em *O Mal-estar na Civilização*, II, não só não invalidam a proposta inicial, mas parecem mostrar que esses dois conceitos podem ser úteis em termos de organização metapsicológica das reflexões e observações condensadas em ambos os textos. Portanto, propomos chamar o primeiro estágio da sublimação de “sublimação primária” e o segundo de “sublimação secundária”. No que concerne à última, se apresentou um dilema: ela pode ser compreendida como (α) restrita ao deslocamento bem-sucedido dos instintos inibidos pela civilização ou como (β) algo maior, e que envolve todo o processo de subjetivação bem-sucedido, no contexto civilizatório. Nesta leitura mais ampla, a “sublimação secundária” se constituiria, sobretudo, pelos caminhos do controle consciente dos instintos, pela “sublimação secundária em sentido mais estrito”, pela “arte de viver” amorosa e pela atitude estética. Como essas quatro figuras eudemonológicas especificam a figura arquetípica da vinculação frutífera com a sociedade e a realidade, esse talvez seria o significado mais resumido dessa “sublimação secundária em sentido amplo”, Contudo, textualmente falando, essa leitura (β) é mais ousada, pois embora Freud pareça sugerir-la quando se vale de afirmações gerais como a de que “a sublimação é o destino imposto ao instinto pela civilização” (Freud, 1930/2010, p. 60), ele não é muito claro sobre até que ponto adere a essas generalizações. Portanto, cremos que a opção anterior (α) é mais cautelosa e assegurada. Mas cabe notar que o conceito de “sublimação secundária” pode ser dividido nesses dois sentidos: um mais estrito e seguro (do ponto de vista exegético), e outro mais amplo e ousado. Em todo caso, nos parece mais evidente que, para o pai da psicanálise, a “sublimação secundária” seja fundamental para que o Eu se liberte de sua impotência, enquanto a “sublimação primária” é essencial para que sobreviva às diversas frustrações objetivas que a vida nos traz. Um fracasso obtido na condução da “sublimação primária” pode levar alguém a se tornar um homem de ação ou um erótico com patologias graves. E alguém que falhe na execução da “sublimação secundária” pode se tornar um narcisista patológico. Fazendo uma alusão conclusiva à metáfora de Schopenhauer dos porcos-espinhos, teríamos que a “sublimação primária” é indispensável para evitar as feridas oriundas dos espinhos de nossos semelhantes, ainda que os incorporando por identificação, e a “sublimação secundária” é necessária para que

não morramos congelados em nossa própria solidão. O “meio-termo”, elogiado por Schopenhauer, representaria o ideal ao qual conduzem a “sublimação primária” e “secundária” bem empreendidas e em conjunto.

Referências

- Aristóteles (1973). *Ética a Nicômaco*. In: Coleção “Os pensadores” (Vol. IV, L. Vallandro & G. Bornheim, Trans.). São Paulo: Abril Cultural.
- Epicuro (2002). *Carta sobre a felicidade* (a Meneceu). (A. Lorencini, E. Carratore, Trans.). São Paulo: Ed. Unesp.
- Freud, S. (1996). *Psicologia de grupo e análise de ego*. In Obra completa. Edição Standard Brasileira (J. Salomão, Trans.). Rio de Janeiro: Imago. (Vol. XVIII)
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936). (P. C. de Souza, Trans.). São Paulo: Cia das Letras.
- Freud, S. (2010). *Gesammelte Werke*, 17 Bände. In T. Müller (Ed.), DVD-Ausgabe – Sigmund Freud – Das Werk. Berlin: Heptagon Verlag.
- Freud, S. (2011). *O eu e o id*. In: O eu e o id, ‘autobiografia’ e outros textos (1923 – 1925) (P. C. de Souza, Trans.). São Paulo: Cia das Letras. (Obras completas, Vol. 16)
- Germer, G. M. (2023). *Schopenhauer, Freud e a religião*. Curitiba, PR: Appris.
- Germer, G. M. (2023). *A eudemonologia de Aristóteles*. In: W. C. F. Pinto, G. M. Germer, & C.
- Germer, G. M. (2022). *A beleza, segundo Schopenhauer*. São Paulo, SP: Editora Lux.
- Karnal, L. (2018). *O dilema do porco-espinho: Como encarar a solidão*. São Paulo: Editora Planeta.
- Pinto, W. C. F.; Germer, G.; Padovan, C. (Orgs.) (2023), *Estudos de história e filosofia dos saberes Psi e das ciências humanas*. Curitiba, PR: CRV.
- Schopenhauer, A. (2017). *Parerga und Paralipomena – Band II*. In: A. Schopenhauer, Die wichtigen Werke von Arthur Schopenhauer: Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde + Die Kunst, Recht zu behalten + Aphorismen zur Lebensweisheit + Fragmente zur Geschichte der Philosophie und viel mehr. Praga / República Tcheca: e-artnow.
- Schopenhauer, A. (1986). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. In: A. Schopenhauer, Sämtliche Werke – Band I (W. F. von Löhneysen, Ed.). Stuttgart / Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schopenhauer, A. (2002). *Aforismos para a sabedoria de vida* (J. Barboza, Trans.). São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Schopenhauer, A. (2005). *O Mundo como Vontade e como Representação* (J. Barboza, Trans.). São Paulo: Editora Unesp.

Sêneca (1973). *Da tranquilidade da Alma*. (G. D. Leoni, Trans.). In: Coleção "Os Pensadores" (Vol. 5). São Paulo: Abril Cultural.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 11 de dez. 2024

IMAGINING A DECOLONIZING PEDAGOGY FOR CHILDREN: A CRITICAL SOCIAL-PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

Michael O'Loughlin¹; <https://orcid.org/0000-0001-9444-6174>

Abstract

A description of the challenges faced by teachers in contemporary times, when war, displacement, and other reactionary forces render childhood precarious and result in subjectivity severed from history and characterized by melancholy, is used as a basis for probing the profound implications of these contexts in pedagogical work. The author intersects the fields of pedagogy, psychoanalysis, and decolonial theory to explore the potential of a pedagogy that enhances possibilities for children, particularly those from subaltern groups, for ethical relationality and agentic possibility. Psychoanalysis is proposed as a tool to rescue narratives and restore metaphorical possibility in children whose subjectivities are often obstructed by external ideological forces such as neoliberalism and racial capitalism. The article also suggests some core principles that critical educators might use to construct a decolonizing pedagogy for children through a critical social-psychoanalytic perspective, underscoring that, for this, critical and introspective teacher preparation is needed.

Keywords: Children subjectivity; Decolonial theory; Pedagogy; Psychoanalysis; Teachers.

Imaginando uma Pedagogia Descolonizadora para Crianças: Uma Perspectiva Social-Psicanalítica Crítica

Resumo

Uma descrição dos desafios enfrentados pelos professores nos tempos contemporâneos, quando a guerra, o deslocamento e outras forças reacionárias tornam a infância precária e resultam em uma subjetividade separada da história e caracterizada pela melancolia, é usada como base para investigar as profundas implicações desses contextos no trabalho pedagógico. O autor intersecciona os campos da pedagogia, psicanálise e teoria decolonial para explorar o potencial de uma pedagogia que amplie as possibilidades de crianças, particularmente aquelas de grupos subalternizados, para relações éticas e agência. A psicanálise é proposta como uma ferramenta para resgatar narrativas e restaurar a possibilidade metafórica em crianças cujas subjetividades são frequentemente obstruídas por forças ideológicas externas, como o neoliberalismo e o capitalismo racial. O artigo também sugere alguns princípios centrais que educadores críticos podem usar para construir uma pedagogia decolonial para crianças por meio de uma perspectiva social-psicanalítica crítica, destacando que, para isso, é necessária uma formação crítica e introspectiva para os professores.

Palavras-chave: Pedagogia; Psicanálise; Professores; Subjetividade infantil; Teoria decolonial.

Imaginando una Pedagogía Descolonizadora para Niños: Una Perspectiva Social-Psicoanalítica Crítica

Resumen

Una descripción de los desafíos enfrentados por los maestros en tiempos contemporáneos, cuando la guerra, el desplazamiento y otras fuerzas reaccionarias hacen que la infancia sea precaria y resultan en una subjetividad desgajada de la historia y caracterizada por la melancolía, se utiliza como base para investigar las profundas implicaciones de estos contextos en el trabajo pedagógico. El autor intersecciona los campos de la pedagogía, el psicoanálisis y la teoría decolonial para explorar el potencial de una pedagogía que amplíe las posibilidades de los niños, particularmente aquellos de grupos subalternizados, para una relacionalidad ética y posibilidad agente. Se propone el psicoanálisis como una herramienta para rescatar narrativas y

1 Adelphi University – Garden City – NY – United States (USA); michaeloloughlinphd@gmail.com

restaurar la posibilidad metafórica en los niños cuyas subjetividades a menudo son obstruidas por fuerzas ideológicas externas, como el neoliberalismo y el capitalismo racial. El artículo también sugiere algunos principios clave que los educadores críticos podrían usar para construir una pedagogía decolonial para los niños a través de una perspectiva social-psicoanalítica crítica, subrayando que, para esto, es necesaria una formación crítica e introspectiva para los maestros.

Palabras clave: Pedagogía; Psicoanálisis; Maestros; Subjetividad infantil; Teoría decolonial.

Imagining a Decolonizing Pedagogy for Children: A Critical Social-Psychoanalytic Perspective²

Teachers must hold hope in difficult times, when war, displacement, and other reactionary forces render childhood precarious. Sovereign authority too often sets out to rupture genealogical filiations and erase ancestral and historical memory for subaltern groups, inducing precarity. The result is a subjectivity severed from history and characterized by melancholy. Discrimination based on racial origins is often at the core of the unequal treatment we see in educational systems worldwide, and the recent demonization and incited fear of migrants and displaced persons – part of a staggering estimated 120 million persons currently displaced globally – is contributing to a shift rightwards in many Western political systems, and to a reaction in currently white-dominant societies against the potential “browning” of their societies, a phenomenon Hook (2025) refers to as motivated by *white anxiety*.³ In the U.S. this has had profound implications for educators. There is a national movement seeking to purge school libraries of curricular materials and books that seek to trouble the master narrative of U.S. history as the heroic achievements of great White men. This movement also seeks to cancel books that recognize the struggles around oppression and hegemony which are part of the story of the United States. The accusation is that anyone who seeks to advance interrogation of inequality (incorrectly caricatured as advancing *critical race theory*) is unpatriotic and is undermining the foundations of U.S. society. A parallel movement has emerged arguing for an exclusively binary heterosexual view of gender formation. This movement is seeking

to purge school libraries and classroom curricula of any acknowledgement of or critical interrogation of gender variance. Demands for restrictions on student access to critical discourses and the demonization of educators who interrogate the putative capitalist, Christian, and White Western origins of U.S. contemporary culture as unpatriotic are also penetrating university discourses and risk stifling robust intellectual inquiry.⁴ My work at the intersection of pedagogy, psychoanalysis, and decolonizing theory seeks to explore the potential of moving children, particularly those from subaltern groups, from mere existence or subservience to ethical relationality and agentic possibility in an often unjust world which inhibits their potential to be creative and agentic.

We live in difficult times and the suffering we witness when children are murdered and families are torn apart is almost unbearable. Today it is the conflict between Israel and Gaza, a conflict in which in excess of 44,000 people have been killed, of whom the majority are Palestinian women and children residing in Gaza. In Khartoum State, just one region of Sudan, an estimated 61,000 have been killed in the current civil war. UNICEF estimated in 2022 that 11,000 children have died in the conflict in Yemen. More than 6 million refugees have fled Venezuela due to domestic repression and millions more have fled the war in Ukraine. Of the 120 million displaced and refugee persons in the world today, UNHCR estimates that in excess of 40 million are children. Mbembe (2019) suggests in *Necropolitics* that presiding over mass death and racial oppression is a feature of contemporary sovereign states, even those that claim allegiance to liberal democratic values. Authoritarian and carceral responses to refugees and displaced people are a limit case for the capacity of sovereigns to legislate who lives and who dies, who deserves statehood and who shall be deemed stateless.

2 Este artigo faz parte dos esforços analíticos do projeto de pesquisa Escola, Comunicação e Sobrevivência, financiado pela FAPESP sob o número de concessão 2021/11651-9, no qual o autor e outros pesquisadores estão envolvidos.

3 For a discussion of the complexity of racial identity in childhood in a Brazilian context see Archangelo & O'Loughlin (2021), and for a general discussion of the privileging of whiteness as mechanism of racial supremacy see O'Loughlin (2020b).

4 For a discussion of academic impingements on academic freedom in universities, see O'Loughlin (2025), and for an illustration of these impingements in Brazilian society see Rolnik (2023).

For socially committed teachers, charged with the emotional containment of child, familial, and societal suffering and seeking to cultivate empathy, optimism, and creativity in children, these are heavy times. Confronting structural inequalities and living in societies that seek to devalue entire groups of people as subhuman, reduced to what Agamben (1998) calls *bare life*—mere existence without hope, aspiration or agency — is it possible for educators to hold hope and enact the ideal that Freire (1976) termed *education as the practice of freedom*?

The formation of subjectivity in the child⁵

Entry into subjectivity is laden with complexity for the child. On encountering the parental Other — and thereby the symbol systems embedded in language and culture — the child is subject to the vagaries of occlusions, misrecognitions and even foreclosure that may usurp the process of subject formation and the “going on being” that Winnicott (1960) noted as an indicator that a baby or child is experiencing a sense of ease in the world. As Green has noted, tangible limits on the co-construction of intersubjectivity, occasioned, for example, by the presence of a depressed or distracted mother, may leave a child “forbidden to be” (Green, 1972, p. 52). Occlusions and misrecognitions can also occur at the hands of sovereign authorities. Employing Agamben’s (2005) terminology, a child may be placed in a “state of exception” by virtue of their perceived status as indigenous or racially marginal, due to their status as a refugee or asylum seeker, by having been trafficked or being subjected to Othering due to their perceived ethnic, sexual, religious, ability, or class characteristics, or by any marker that connotes a child as Other. Children may also be the bearers of intergenerationally transmitted occlusions due to historical rupture of genealogical inheritances and family lineages. Speaking of marginalization of those perceived as Other, Arfuch noted that the “radical disparity of the gaze” ensures that “the other does not attain the status of the human” (2020, p. 112). Sovereign authorities have a significant interest in familial child-rearing practices because of their desire for a body politic that will advance the interests of the state through, for example, unquestioning

acceptance of government authority, development of an industrious disposition, subscription to a particular religious orthodoxy, fealty to capitalism, acceptance of a neoliberal social order etc. The sovereign’s interest is revealed most starkly through the regulation of schooling. Schooling is the sovereign’s other primary vehicle for acculturation, and hence for the potential molding of subjectivity to predetermined norms. Child psychoanalysts recognize that the sequelae of intrusive socialization and excessive interpellation will manifest as symptoms should a child present for therapy (cf., Mannoni, 1970; Mathelin, 1999). Plastow (2015) suggests, for example, that this unassimilable material will inevitably leak from the child in the form of symptoms: “[t]he symptom is the means by which the child is able to accede to his or her own truth, through an experience that exceeds the place reserved for the child by the mother and father” (2015, p. 101).

Laplanche (1999) has noted the primacy of alterity in subject formation. The infant, interacting with the adult unconscious cannot avoid taking in material that is beyond its capacity to process. Speaking of this excess, Wyatt noted that “the internalized trace of the parental other is never fully assimilated” (2006, p. 191). Laplanche states that the enigmatic nature of the signifiers that are beyond the child’s capacity to metabolize form the basis of an unconscious, a residue that resists symbolization. Thus, subject formation necessarily transcends the didactic efforts of parents, however benevolent, yielding unpredictable effects as the child encounters enigmatic signifiers that influence subject formation. Literature on the motherhood constellation (Stern, 1998), on primary maternal preoccupation (Winnicott, 1956/2016), as well as writing on the effects of intergenerationally transmitted trauma (e.g., Auerhahn & Prelinger, 1983; Coles, 2018; Fraiberg et al., 1975; Emery, 2002; Garon, 2004; Kaplan, 1996; O’Loughlin 2015, 2020a; O’Loughlin & Charles, 2015) point to the manner in which occlusions and misrecognitions complicate the putatively linear developmental path of any child. Absorption of enigmatic signifiers that may portend nameless dreads, foreclosure, and ungovernable inhibitions and desires do not lend themselves to easy symbolization. They may inhibit a child’s capacity to be free and can lead to the long-term relational difficulties described by Michael Eigen as *toxic nourishment* (Eigen, 1999; O’Loughlin & Kulsa, 2024).

5 For further detail on subject formation see O’Loughlin (2023), from which some of the material in this paper is drawn.

Green's work on the dead mother phenomenon (Green, 1972; Kohon, 1999) is illustrative. For a child in the presence of a psychically dead mother, Green suggests, that mother is transformed from a potential source of vitality into "a distant figure, toneless, practically inanimate" (1972, p. 142). Absorption of parental deadness leads to severe impairment in the child's capacity for the kind of symbiosis that is so vital to the development of subjectivity. Such a child will inevitably develop a blankness at the core of its being. Failing to engage the mother, Green notes, the child will decathect the maternal object and suffer severe impairments in the ability to engage in future reciprocal loving relationships, because their love is mortgaged to a psychically dead mother. I worked clinically for several years with a boy who was enmeshed with a mother who had been severely traumatized as a child. This mother was recovering from a recent hospitalization for psychosis. She attempted to keep this ten-year-old boy in a baby-like state in the hope that he would not endure a painful childhood like the one she herself had experienced. In his first session with me, he drew a self-portrait with the word "SOS" emblazoned on the corner of the page, portending urgent knowledge of his precarity. Later, he drew a stick figure in a womb and captioned it "The boy who could not grow up." This boy's love was mortgaged to his psychically dead mother and his capacity for finding his own way was suspended if not foreclosed. He did not dare grow up lest he precipitate another breakdown in his mother.

The kind of childhood precarity outlined here will be quite familiar to mental health professionals trained to understand the psychodynamics of childhood emotions. In my current experience in the U.S., as well as in Ireland, where I worked as a classroom teacher, no such psychological insights are offered as part of the teacher preparation curriculum. Absent an exceptionally attuned teacher, the best we might hope for in schools, it seems, is that a well-informed psychologist or social worker might understand these dynamics and offer some relief to a child exhibiting symptoms of emotional occlusion. A more typical reaction to this kind of symptomatology in schools is likely to be bemusement, diagnostic classification, or punitive reactivity.

In *The Violence of Interpretation*, Aulagnier (2001) suggests that long before language or symbolic capacity develops, the infant absorbs the emotional tone of the parent's words pictographically. By her speech the

mother "indicates to him the limits of the possible and the allowable" (2001, p. 11). If the child can receive the mother's speech pleasurably, Aulagnier suggests, these representations will form the core of subjectivity. However, if the mother's speech is violent and produces unpleasure, these inhospitable utterances will work against the consolidation of an I and the child will experience a blank space where intersubjectivity ought to reside. Aulagnier's work is distinctive for her acknowledgement of parents not only as bearers and transmitters of their own unconscious communications, but also for her recognition that the words of the parents also carry societal ideologies and imperatives that risk causing further occlusion in the child's subject formation. Reminiscent of the suggestion from Fraiberg and colleagues (1975), that ghosts in the nursery cause the child to live life from a tattered script, Aulagnier suggests that potential space for growth can be eroded even before the child's arrival if the child's genealogical destiny is foreclosed by those who "demand that the child conform to an image of the child that occupied the cradle long before the body was placed in it" (Aulagnier, 2001, p. 52). The crux, Aulagnier notes, is whether the assimilation of cultural imperatives can be accomplished in a way that leaves the child with a sense of agency; whether the child will accumulate unmetabolized material that will reappear later *après coup* through deferred action; or whether, in the most extreme case, occlusion is so totalizing and negating that the seeds of psychosis are set in place. As Aulagnier notes, when signification collapses "insanity is the extreme form of the only refusal acceptable to the I" (2001, p. 91).

Butler (1997) characterized this dilemma of subject formation as the tension embodied in the striving for emancipatory *subjectivity* in the context of societal constraints that delimit subjective possibilities and demand conformity and ultimately *subjection*. This dilemma is particularly tangible in classrooms in which sovereign mandates delimit curricular topics, impose disciplining regimes, and sometimes even mandate how classroom time is rationed. Sadly, as Martin Haberman (1991) noted in discussing U.S. schooling, the most extreme form of this sterile *pedagogy of poverty* is reserved for children in poor urban communities from whom, apparently, we should expect little engagement and less aspiration. Aulagnier is very clear on the explicit intentions of those who seek to

induce conformity and impose a mental straitjacket on children whose futures are foreclosed through intentional occlusion:

[...] every society privileges what encourages the status quo and its models, a status quo that is defended at first by those who are privileged by those models. But it must be understood that no society would succeed in doing so if it could not use the force of violence that it exerts [...] in order to preserve the illusion that what, in fact, is in the service of conservative intentions conforms to the needs of the psychical structure. (2001, p. 107)

Sequelae of colonization: The consequences of dispossession on child subjectivity

Addressing the issue of de-subjectification, Butler and Athanasiou suggest that states of non-being are produced in persons by means of “processes and ideologies by which persons are disowned and abjected by normative and normalizing powers” (2013, p. 1). The necropolitical power of the sovereign resides in its capacity to decide “who can be wasted and who cannot; it distinguishes those who are disposable from those who are not... by rendering certain communities or populations unintelligible, by eviscerating them of the conditions of possibility for life and the ‘human’ itself” (p. 20). Dispossession of subjectivity is induced not only by explicit political action of the extreme kind that occurs on the bodies of refugees and asylum seekers, for example, but it is also a core feature of the everyday neoliberal capitalist order which exploits workers bodies “rendering them usable, employable, but then eventually into waste matter” (p. 27). For participants in out-groups, seeking recognition as fully human, the price of recognition is high: “Conferred recognition as humans according to the established norms of recognizability” is only granted, they note, “on the condition of and at the cost of conforming to these norms” (p. 36), and such recognition actually may continue to be withheld for those considered racial or migrant Others for whom emancipation may be foreclosed.

From a psychoanalytic perspective, sovereign authority sets out to rupture genealogical filiations and erase ancestral and historical memory to produce paralyzing self-abasement and ideological interpellation. The result is a subjectivity severed from history

and characterized by melancholy. In focusing on the *melancholic* remainders of colonialism, Khanna’s (2003) work holds promise. Khanna offers a provocative road map for an inquiry that looks at the transgenerational sequelae of the terrible wounds of colonial Othering. From Octave Mannoni she draws the idea of exploring spectrality, and from Abraham and Torok (1994) she draws the notion of demetaphorization of affect. Demetaphorization is a symptom of melancholia – an incapacity to mourn – which results from what Abraham and Torok refer to as incorporation, namely swallowing something that cannot be assimilated. Consistent with Abraham and Torok’s theory, Khanna speaks of the need for an examination “of the manner in which past inassimilable experiences constitute phantoms or specters that manifest themselves as melancholic affect and a form of critical agency for the future to come” (p. 204).

In the introduction to Abraham & Torok’s *The Shell and the Kernel* (1994) Rand notes that trauma, including phantomic trauma, blocks the person’s capacity for introjection, and thus leads to the entombment of trauma in crypts where it is inaccessible to processing, and where it will be passed on through intergenerational transmission. Meaning is therefore blocked as cryptonomy “inhibits the emergence of meaning by concealing the significant link within a chain of words” (Rand, 1994, p. 12). Psychoanalysis, therefore, has potential as the rescuer of constricted signification and the restorer of metaphoric possibility. Moving beyond the intrapsychic to the social, Abraham and Torok underline the inherently social nature of psychoanalysis, “suggesting the existence within an individual of a collective psychology comprised of several generations.” (Rand, 1994, p. 166)

Rand later remarks that Abraham calls for “a psychoanalytic cult of ancestors” (p. 167), and “the psychoanalysis *in absentia* of several generations” (p. 168). We need to understand the embeddedness of familial and educational socialization within the kind of occlusive racial-capitalist and neoliberal frameworks so ably critiqued by Mbembe (2021) and Rolnik (2023).

The question of interest then is what happens when genealogical continuity is ruptured by alien ideological forces and the meaning-making capacity of a child is silenced or erased. With respect to sovereign authority, a danger is that a child’s own desires will be annulled as the child learns that “an Other decides

in all sovereignty the order of the world and the laws according to which its own psyche ought to function” (Aulagnier, 2001, p. 182).

In *Colonial Trauma*, Lazali (2021) explores the effects of a brutal colonial history as well as continuing suffering under a fundamentalist Islamic regime on the subjectivity of contemporary Algerians. Lazali illustrates the catastrophic effects of such occlusions, describing the emotional constriction and foreclosed imagination manifested by her indigenous Algerian patients. The core of the wound to subjectivity, Lazali notes, is a lack of a sense of belonging that is rooted in a severance from genealogical histories. Subjected to totalizing ideology, language erasure, religious fundamentalism, and political authoritarianism, Algerians have internalized amnesia and a sense of absoluteness that chokes their capacity for meaning. They endured physical massacres and forced displacements designed to rupture social links and to shatter genealogical continuity in storytelling, religious practices, childrearing etc. As Lazali observes, “the *‘indigènes’* were treated like beasts” (p. 37). More pernicious still, the colonial regime set out to erase its own origins, interpellating its colonial subjects with an ideology of racial inferiority and a demand that they assume the role of supplicants in a colonial capitalist economy. Torture, starvation, internment, and deportation reduced humans to “nameless bodies...held in constant suspicion on religious and racial grounds” (p. 41). By dismantling the symbolic system of shared cultural values and by forcing Algerians to adopt Francophone names, the colonizers created genealogical wreckage that yielded a collective dispossession of subjective identity. The outcome was that Algerians had no alternative but to identify with a narrative of dispossession.

In *Out of the Dark Night*, Mbembe (2021) offers a view consistent with the foregoing, speaking of decolonization as a “refusal of all forms of servitude” (p. 43). He offers the following vision of the reclaiming of subjectification: “It is a question of abolishing the moment in which the self is constituted as object of the other; only ever seeing itself in and through someone else, only ever inhabiting the name, the voice, the face, and the residence of an other, and the other’s work, life, and language” (p. 49). Reminiscent of Freire’s (1969) call to education for critical consciousness, Mbembe argues for an awakening to self-consciousness and a capacity to speak agentially. Most crucially, Mbembe notes, drawing on Fanon, this requires that oppressed

people “*emerge from the enclosure of race* – an entrapment in which the gaze and power of the Other seeks to enclose the subject” (p. 62). Mbembe is well aware of the political and pedagogical challenges of undoing a totalizing epistemic coloniality and, echoing Rolnik (2021), he argues for the development of a sense of collective identity, a process he describes as cultivation of the possibility of a *politics of fellowship* (p. 73). A precondition of this fellowship, he notes, is “recognition of the Other in his or her difference.” (p. 73).

The call of decolonization, therefore, is formidable, demanding no less than a reversal of the Othering and racism constitutive of colonialism, and instead allowing all persons to constitute themselves as agentic human subjects. Butler and Athanasiou suggest that this kind of agentic social engagement calls for an impulse toward mutuality, toward “becoming-with-one-another” and “beside ourselves,” allowing us to absorb new alterities and expand our subjective possibilities. Speaking of “the vexed thematics of agency” (p. 14) they pose the therapeutic and pedagogical question thus: Can the apparatus of recognition and normalization ever be disorganized so that individuals might experience a “performative proclamation of a self that has been undone and redone”? (p. 65).

On the possibility of a decolonizing pedagogy⁶

There are many theoretical frameworks available for articulating a critical decolonizing pedagogy. Psychoanalysis is one candidate for this critical task because, as Rose notes in *The Last Resistance*, psychoanalysis has the power to unsettle “all idealized, official rhetorics, whether of nationhood, race, religion or state – its powers of resistance, one might say” (2007, p. 12). If the superego represents an internalization of sovereign authority, how can psychoanalytic work not be considered political, and likewise, how can any non-reproductive pedagogy with emancipatory pretensions not also be considered political? Rose is unequivocal about the importance of psychoanalysis in undoing the certainties and reassurances that are peddled by the sovereign:

6 For an elaboration of my understanding of a critical pedagogy at college level see O’Loughlin (2025) and O’Loughlin and McLeod (2015), from which some of this material is drawn. For applications to children in school see O’Loughlin (2009, 2016, 2017, 2019); O’Loughlin & Johnson (2010).

Psychoanalysis remains for me the most powerful reading of the role of human subjects in the formation of states and nations, subjects as driven by their unconscious, subjects in thrall to identities that will not save them and will readily destroy the world. I also believe that it offers a counter-vision of identity as precarious, troubled, uneasy, which needs to be invoked time and time again against the false certainties of our times. (2007, p. 35)

This capacity is readily evident in Felman's (1989, 1992) critical reading of pedagogy through a Lacanian psychoanalytic lens. In her essay, "Psychoanalysis and education," for example, Felman (1989) explores the core notion of truth seeking at the heart of psychoanalysis. It is not in the formalization of therapy or pedagogy that possibility lies, but, rather, in the capacity to critique the process and to resist the omniscience of authority and interpretation. As she observes, "every true pedagogue is in effect an anti-pedagogue" (p. 72) because of the need to persistently resist formalization and mastery and to interrogate received truths. Felman argues that because teaching is fundamentally about grappling with the unthought knowns that produce resistance to new inquiry, pedagogy is inherently psychoanalytic. The new knowledge to which pedagogy gives access is not external knowledge, but rather "knowledge previously denied to consciousness" (p. 76). Pedagogy, therefore, privileges ignorance as the starting point, and addresses the resistances that block truth seeking. The isomorphism between pedagogy and analysis is quite explicit in her discussion of Lacan's pedagogy:

The pedagogical question crucial to Lacan's own teaching will thus be: Where does it resist? Where does a text (or a signifier in a patient's conduct) precisely make no sense, that is, resist interpretation? Where does what I see and what I read resist my understanding? ...How can I interpret *out of* the dynamic ignorance I analytically encounter, both in others and myself? How can I turn ignorance into an instrument of teaching? (p. 80)

Dialogue is crucial to this process, Felman notes, because it is through speech that the resistances emerge and can be subjected to scrutiny. Reminiscent of Freire's (1970) notion of teachers-as-students and students-as-teachers, Felman refers to the importance of student knowledge in the learning process, and the

importance of dialogue as "the radical condition of learning and knowledge" (p. 83). In speaking of the development of fugitive knowledges and the use of the "the undercommons" as a subversive space that undercuts the neoliberal logics of university instruction, Harney and Moten (2013) advance a similar thesis. My own pedagogical approach, which borrows from Felman's (1992) pedagogy for Holocaust trauma, incorporates autobiographical work, and deployment of evocative poetry, literature and films that pose a critical address to the unconscious. This approach embodies a form of dialogue that decenters authority and promotes the kind of introspection that leads to the creation of new forms of knowing through interrogation of the kinds of resistances recognized by Felman and by Rose. These are forms of knowing that do not privilege cognitive process, but that embrace the emotional and erotic components of internal work and that allow students to reach inward to engage in the kind of *working through* so familiar to psychoanalysts. Felman describes such work as poetic pedagogy, and she captures the analytic pedagogical process with the following questions: "What is the specificity of my incomprehension? What is the riddle I pose her under the guise of my knowledge?" (p. 96).

In assessing Lacan's contribution, Roudinesco (2014) presciently remarked on the regressive effects of the rise of wild capitalism, a surge in populism and an increasing permission to publicly advocate for racism, xenophobia, and nationalism unashamedly. She also remarks on an increasing retreat from science and toward identity politics. Lacan's strength, as well as the undoubted source of his unpopularity, was his ability to turn psychoanalysis on its head, to constantly interrogate resistance, to provoke transgression.

And as to a pedagogy for children...

Emancipatory and decolonizing work with teachers of children is considerably more challenging to conceptualize than college instruction, in part because of the extraordinary pressure the sovereign exerts over the conduct of schooling. A second factor is the likely conservative and reproductive inclinations of beginning teachers, seeking to reproduce their own nostalgic memories of schooling (Britzman, 1991). If a revolutionary pedagogy is called for, it would require considerably more critical and introspective teacher preparation than what is typically offered.

Abstracting from the foregoing, however, here are some core principles that critical educators might use to begin exploring the possibility of co-constructing critical curriculum with their students:

- A pedagogy that is founded in autobiography and narrative privileges the voices and experiences of students...it invites each child to continuously experience giving an account of themselves;
- Principles of classroom engagement ought to maximize the cultivation of agency in children. Rather than individualize or divide and conquer, schools ought to cultivate fellowship, community, and collectivity;
- Rather than mastery or acquisition, emphasis should be placed on exploring modes of knowing and unknowing leading to possibilities of creativity and self-transformation;
- Recognizing the catastrophic damage caused by severance of social linkages, an emphasis should be placed on individual and collective reclamation of critical links to genealogy, memory, and collective history;
- Recognizing the core function of racial othering, and of the rendering of certain children as non-persons, priority is placed on creating places of acceptance and receptivity where each child can reclaim their own stories, and their places in the collective stories from which they have descended;
- In order to expand the identificatory possibilities that might allow children to imagine themselves otherwise (O'Loughlin & Johnson, 2010), teachers need the courage and collective power to seek out transgressive and revolutionary narratives that infuse children with hope, possibility, and even an imaging of collective action to protect and improve our planet and its inhabitants for future generations.

References

- Abraham, N. & Torok, M. (1994). *The shell and the kernel: Vol. 1*. N. Rand (Trans.). University of Chicago Press.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign power and bare life*. D. Heller-Roazen (Trans). Stanford University Press.
- Agamben, G. (2005). *State of exception*. K. Attell (Trans.). University of Chicago Press.
- Apfelbaum, E. (2002). Uprooted communities, silenced cultures, and the need for legacy. In V. Walkerdine (Ed.), *Challenging subjects: Critical psychology for a new millennium*. (pp. 78-87). Palgrave.
- Archangelo, A. & O'Loughlin, M. (2021). Exploring racial formation in children: Thoughts from an encounter with Black children in Brazil. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 20, 215-229.
- Arfuch, L. (2020). *Memory and autobiography: Exploring at the limits*. C. MacSweeney, (Trans.). Polity Press.
- Atkinson, J. (2002). *Trauma trails: Recreating song lines: The transgenerational effects of trauma in Indigenous Australia*. Spinifex Press.
- Auerhahn, N. & Prelinger, C. (1983). Repetition in the concentration camp survivor and her child. *International Review of Psychoanalysis*, 10, 31-46.
- Aulagnier, P. (2001). *The violence of interpretation: From pictogram to statement*. A. Sheridan (Trans.). Brunner-Routledge.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. SUNY Press.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.
- Butler, J. & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performative in the political*. Polity Press.
- Coles, P. (2018) *The uninvited guest from the unremembered past*. Karnac.
- Eigen, M. (1999). *Toxic nourishment*. Karnac.
- Emery, E. (2002). The ghost in the mother: Strange attractors and impossible mourning. *The Psychoanalytic Review*, 89(2), 169-194.
- Fanon, F. (1967), *Black skin, white masks*. Grove Press.
- Felman, S. (1989). Psychoanalysis and education. In *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Harvard University Press.
- Felman, S. (1992). Education and crisis, or the vicissitudes of teaching. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 13-60). Johns Hopkins University Press.
- Freire, P. (1969). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers and Readers Ltd.
- Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (1975). 'Ghosts in the nursery,' *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14, 387-421.
- Garon, J. (2004). Skeletons in the closet. *International Forum of Psychoanalysis*, 13, 84-92.
- Green, A. (1972). The dead mother. In *On private madness* (pp. 142-173). International Universities Press.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty verso good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 290-294.
- Harney, S. & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning and black study*. Music Compositions.
- Hook, D. (2025). *Whiteness at the abyss: A Lacanian reading of 'White anxiety'*. Palgrave Macmillan.
- Kaplan, L. (1996). *No Voice is Ever Wholly Lost: An Exploration of the Everlasting Attachment Between Parent and Child*. Simon & Schuster.
- Khanna, R. (2003). *Dark continents: Psychoanalysis and colonialism*. Duke University Press.
- Kohon, G. (1999). *The dead mother: The work of André Green*. Routledge.
- Laplanche, J. (2017). *Après coup*. J. House & L. Thurston (Trans.). Unconscious in translation.
- Laplanche, J. (1999). *Essays on otherness*. J. Fletcher (Trans.). Routledge.
- Lazali, K. (2021). *Colonial trauma*. M.W. Smith (Trans.). Polity Press.
- Mannoni, M. (1970). *The child, his "illness", and the others*. Karnac.
- Mathelin, C. (1999). *Lacanian psychotherapy with children: The broken piano*. Other Press.
- Mbembe, A. (2021). *Out of the dark night: Essays on decolonization*. Columbia University Press.
- Mbembe, A. (2019). *Necropolitics*. Duke University Press.
- O'Loughlin, M. (2009). *The subject of childhood*. New York: Peter Lang Publishing.
- O'Loughlin, M. (Ed.) (2015). *The ethics of remembering and the consequences of forgetting: Trauma, history, and memory*. Rowman & Littlefield.
- O'Loughlin, M. (2016). A manifesto for critical narrative research and pedagogy for/with young children: Teacher and child as critical annalist. *Journal of Pedagogy*, 7, 11-24.
- O'Loughlin, M. (2017). The possibility of nurturing a kernel of creativity in a child. In D. Caracciolo & C. L. Weida (Eds.), *The swing of the pendulum: The urgency of arts education for healing, learning, wholeness* (pp. 69-86). Rotterdam: Sense Publishers.
- O'Loughlin, M. (2019). Engaging children in healing work. In M. Charles & J. Bellinson (Eds.), *The importance of play in early childhood education: Building lives* (pp. 213-227). Rowman & Littlefield.
- O'Loughlin, M. (2020a). Cultural ruptures and their consequences for mental health across generations: The case of Ireland. In I. Lambrecht & A. Lavis (Eds), *Culture and Psychosis*. Routledge.
- O'Loughlin, M. (2020b). Whiteness in the psychoanalytic imagination. *Contemporary Psychoanalysis*, 56, 2-3, 353-74.
- O'Loughlin, M. (2023). Negotiating agency in the formation of subjectivity: The child, the parental Other and the sovereign Other. In O'Loughlin, M., Owens, C. & Rothschild, L. (Eds). *Precarities of 21st century childhoods: Critical explorations of time(s), place(s), and identities* (pp. 241-260). Lexington Books.
- O'Loughlin, M. (2025). Academic freedom: Challenges to cultivating a revolutionary unconscious in a neoliberal world. *Psychoanalysis, Culture & Society*,
- O'Loughlin, M., & Charles, M. (Eds.) (2015). *Fragments of Trauma and the Social Production of Suffering: Trauma, history, and memory*. Rowman & Littlefield.
- O'Loughlin, M., & Johnson, R. (Eds.). *Imagining children otherwise: Theoretical and critical perspectives on childhood subjectivity*. New York: Peter Lang Publishing.
- O'Loughlin, M., & Kulsa, M. K. C. (2024). Occlusions, metabolic excess, and other risks to subject formation in the child. In L. Daws & K. Cohen (Eds.), *Toxic Nourishment and Damaged Bonds in the Work of Michael Eigen: Working with the Obstructive Object and Primary Process Impacts* (pp. 27-40). Routledge.
- O'Loughlin, M., & McLeod B. A. (2015). "Thinking beyond our means": Engendering a deep understanding of trauma. In O'Loughlin, M. & Charles, M. (Eds.). *Fragments of trauma and the social production of suffering: Trauma, history, and memory* (pp. 291-308). Rowman & Littlefield.
- Plastow, M. G. (2015). *What is a child? Childhood, psychoanalysis, and discourse*. Karnac.

- Rolnik, S. (2023). *Spheres of insurrection: Notes on decolonizing the unconscious*. Polity.
- Rose, J. (2007). *The Last Resistance*. Verso.
- Roudinesco, E. (2014). *Lacan in spite of everything*. Verso.
- Stern, D. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent- infant psychotherapy*. Routledge.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *The International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Winnicott, D. W. (1956/2016). Primary maternal preoccupation. In L. Caldwell & H. Taylor Robinson (Eds.), *The Collected Works of D.W. Winnicott, Vol. 5, 1955-1959*, (pp. 183-188). Oxford University Press.
- Wyatt, J. (2006). Laplanche's reconstruction of Freud's other-centered subject: The enigmatic signifier and its political uses. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 11, 190-198.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 11 de dez. 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

PRODUÇÃO HUMORÍSTICA E SOFRIMENTO PSÍQUICO: HUMOR NA ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE SOBREVIVÊNCIA¹

Fernanda Donnabella Orrico²; <https://orcid.org/0000-0002-5693-6583>

Ana Archangelo³; <https://orcid.org/0000-0003-0023-0503>

Resumo

Este artigo pretende analisar as influências recíprocas entre humor, sofrimento e sobrevivência psíquica. Para tanto, partirá da leitura psicanalítica do humor em Sigmund Freud, nas obras “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (1905) e “O humor” (1927), e em autores contemporâneos que atualizam este debate, tais como Adilson Moreira (2019), Chaya Ostrower (2015), Ana Brancaleoni e Daniel Kupermann (2021). Este arcabouço teórico perpassa conceitos como: inconsciente, recalçamento, economia psíquica, mecanismos de defesa, trauma, relação continente-contido, desidealização, teoria da superioridade, racismo recreativo, performatividade de gênero, entre outros. Após versar conceitualmente sobre o tema, este artigo apresenta alguns dados de pesquisa sobre o chiste e o humor produzido cotidianamente em sala de aula em uma unidade escolar pública do estado de São Paulo – em classes do sexto ao nono ano do ensino fundamental II – para, então, refletir sobre a eventual relevância do humor como dispositivo de sobrevivência psíquica na escola.

Palavras-chave: Escolas; Humor; Psicanálise; Sobrevivência; Sofrimento.

Humorous Production and Psychological Suffering: Humor in School as a Survival Device

Abstract

This article aims to analyze the reciprocal influences between humor, suffering, and psychological survival. To do so, it will begin with a psychoanalytic reading of humor in Sigmund Freud's works “Jokes and Their Relation to the Unconscious” (1905) and “Humor” (1927), as well as contemporary authors who update this discussion, such as Adilson Moreira (2019), Chaya Ostrower (2015), Ana Brancaleoni, and Daniel Kupermann (2021). This theoretical framework covers concepts such as: the unconscious, repression, psychic economy, defense mechanisms, trauma, the container-contained relationship, de-idealization, superiority theory, recreational racism, gender performativity, among others. After conceptually discussing the topic, the article presents some research data on jokes and humor produced daily in classrooms at a public school in the state of São Paulo – ranging from sixth to ninth grade in middle school – before reflecting on the potential relevance of humor as a device for psychological survival in the school setting.

Keywords: Humor; Psychoanalysis; Suffering; Survival; School.

Producción Humorística y Sufrimiento Psíquico: El Humor en la Escuela como Dispositivo de Supervivencia

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las influencias recíprocas entre el humor, el sufrimiento y la supervivencia psíquica. Para ello, partirá de una lectura psicoanalítica del humor en las obras de Sigmund Freud “Los chistes y su relación con el inconsciente” (1905) y “El humor” (1927), así como en autores contemporáneos que actualizan este debate, como Adilson Moreira (2019), Chaya Ostrower (2015), Ana Brancaleoni y Daniel Kupermann (2021). Este

1 Projeto financiado pela FAPESP (2021/11651-9).

2 Tykhè Associação de Psicanálise – TYKHE – Campinas – São Paulo – SP – Brasil; fernanda.donnabella@yahoo.com.br

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – São Paulo – SP – Brasil; aarchan@unicamp.br

marco teórico abarca conceitos como: inconsciente, repressão, economia psíquica, mecanismos de defesa, trauma, relação continente-contenido, desidealização, teoria da superioridade, racismo recreativo, performatividade de gênero, entre outros. Tras abordar conceitualmente o tema, o artigo apresenta alguns dados de investigação sobre os chistes e o humor produzido diariamente em las aulas de una escuela pública em el estado de São Paulo, em classes de sexto a noneno grado de la educación secundaria, para luego reflexionar sobre la posible relevancia del humor como dispositivo de supervivencia psíquica em la escuela.

Palabras clave: Escuela; Humor; Psicoanálisis; Sufrimiento; Supervivencia.

Sobreviver é o “ato ou efeito de manter-se vivo” após acontecimento grave ou “a despeito de condições adversas” (Michaelis, 2024). Falar sobre sobrevivência psíquica significa considerar que o sujeito, ao longo de suas experiências de vida, passa por diversos sofrimentos que podem ora expandir suas possibilidades de ser, ora resultar em imobilização. Diariamente, lançamos mão de maneiras de enfrentar e atravessar o sofrimento psíquico, quer seja através de experiências aparentemente simples e cotidianas, quer seja mediante engajamento em serviços de atendimento à saúde mental. À luz da obra de Freud, pode-se afirmar que o chiste, o cômico e principalmente o humor são, muitas vezes, usados como uma forma de evitar sucumbir psiquicamente diante do sofrimento, às situações penosas ou a contextos adversos, ou mesmo perversos.

O Risível em Freud

No livro *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, Freud (1905/2017) afirma que o dito chistoso proporciona uma economia de gasto psíquico e explica esse processo a partir de dois grandes grupos de chistes: os que possuem um alvo de depreciação⁴ e os que não. Neste último grupo, a economia se refere a um atalho no percurso dos pensamentos: através de elementos como a similaridade do som das palavras, o chiste percorre um caminho mais curto para produzir um sentido inusitado, gerando prazer⁵. Já nos chistes

que possuem um alvo de depreciação, economiza-se principalmente com a inibição e/ou com a censura externa, uma vez que através do gracejo é possível expressar conteúdos hostis de forma parcialmente velada, como, por exemplo, devolver uma injúria a alguém hierarquicamente superior⁶.

A potencialidade do chiste de fazer circular conteúdos recalcados é um ponto central da leitura freudiana. Segundo o autor, o trabalho dos sonhos dá pistas importantes sobre o que se opera nos chistes, visto que em ambos é possível identificar uma contribuição do inconsciente. Freud afirma: “o chiste é, por assim dizer, a contribuição para o cômico do âmbito do inconsciente” (Freud, 1905/2017, p. 295). Para elucidar essa questão, o autor retoma a ideia de que o que confere aspecto confuso a certo grupo de sonhos é justamente a presença de conteúdos recalcados, uma vez que certa “deformação” é necessária para que tal aparição se dê de forma parcialmente velada. Os processos que operam tal deformação, observados tanto na formação dos sonhos como na dos chistes, Freud nomeia de condensação e deslocamento.

A primeira refere-se à junção ou aproximação de determinados elementos. O autor exemplifica: “Viajei

dos ouvintes não pode ser derivada nem da tendência [não é um chiste tendencioso] nem do seu conteúdo conceitual [não é um chiste intelectual, mas um mero jogo com as palavras]”.

⁶ É o caso do exemplo em que o Sereníssimo pergunta ao desconhecido, cuja semelhança com a sua própria pessoa lhe chamou a atenção, se “por acaso sua mãe já serviu no palácio”, e recebe de bate-pronto a resposta de que “não, foi meu pai”. O inquirido gostaria por certo golpear e derrubar o insolente que ousa sujar a memória de sua mãe com tais insinuações; mas o insolente é o Sereníssimo, alguém que não se pode derrotar, nem sequer insultar, se não se quiser pagar essa vingança com a própria existência. Ele teria, então, de engolir o inculto em silêncio; por sorte, contudo, o chiste lhe mostrou o caminho para retribuí-lo sem correr riscos, utilizando o meio técnico da unificação para tomar a alusão e dirigi-la contra o agressor. Ele teria, então, de engolir o inculto em silêncio; por sorte, contudo, o chiste lhe mostrou o caminho para retribuí-lo sem correr riscos, utilizando o meio técnico da unificação para tomar a alusão e dirigi-la contra o agressor. (Freud, 1905/2017, p. 150).

⁴ Freud chama de “chiste tendencioso” aqueles que possuem um alvo de depreciação e identifica os seguintes subgrupos: tendência hostil, tendência obscena e tendência cínico/crítico/absurdo/blasfêmia. Vale notar que a hostilidade é um elemento presente em todas elas, de modo que entender a “tendência hostil” como um subgrupo é algo que causa ruído.

⁵ Freud exemplifica (1905/2017, p. 136): “Numa casa onde estou como convidado, é servida, ao final da refeição, uma sobremesa chamada roulade, cuja preparação exige certo talento por parte da cozinheira. ‘Feita em casa?’, pergunta um dos convidados. E o dono da casa responde: ‘Sim, claro, é uma home-roulade’ [Home Rule: governo autônomo] (...). Escutar este chiste (...) nos fez rir. Como em incontáveis casos, também nesse a sensação de prazer

tête-à-tête com ele'. Nada mais fácil do que reduzir esse chiste. Evidentemente, ele só pode significar: 'Viajei tête-à-tête com X, e X é uma besta'⁷ (Freud, 1905/2017, p. 39). Observa-se, assim, a condensação entre duas representações, que na explicação do chiste estão separadas por vírgula. Neste caso, considerando que há um alvo de depreciação, a condensação possibilita a expressão do conteúdo hostil, pois confere a ele a feição engraçada de um lapso. Já o deslocamento da ênfase psíquica, nos chistes, estaria principalmente a serviço de turvar a identificação do alvo, seja ele uma concepção social, uma instituição ou uma pessoa, tal como no exemplo supracitado⁸.

De modo bastante sintético, estes são os principais elementos da leitura dinâmica, econômica e tópica sobre os chistes na obra freudiana: representações recalçadas e inconscientes colaboram na criação dos chistes e têm nele a possibilidade de circulação, devido à capacidade do chiste de manter certos aspectos parcialmente velados, especialmente aqueles sobre os quais recai algum tipo de censura social ou da própria pessoa. Isto proporciona uma economia com gasto psíquico, principalmente com relação ao gasto necessário para manter a censura, seja interna ou externa.

7 "Bête" significa "besta" em francês.

8 Ao abordar este processo, Freud destaca o seguinte chiste: "Um homem pobre tomou 25 florins emprestados de um conhecido rico, queixando-se de suas condições difíceis. No mesmo dia, o benfeitor o encontra no restaurante diante de um prato de salmão com maionese. E o surpreende: "Como? Você toma meu dinheiro emprestado e vem pedir salmão com maionese? Foi nisso que você usou o meu dinheiro?". "Eu não entendo você", responde o devedor, "se eu não tenho dinheiro, não posso comer salmão com maionese; se tenho dinheiro, não devo comer salmão com maionese? Quando é então que eu vou comer salmão com maionese?" (Freud, 1905/2017, p. 74). Sobre ele, o autor comenta: "O homem rico não está o repreendendo por comer o salmão no mesmo dia em que tomou emprestado o dinheiro, mas sim porque, nas suas circunstâncias, ele não tem o direito de pensar em iguarias assim. O pobretão bon-vivant deixa de lado este sentido da reprimenda, que é o único possível, e responde outra coisa, como se não tivesse entendido a censura. E se, agora, a técnica do chiste estivesse justamente nesse desvio da resposta em relação ao sentido da reprimenda? Uma modificação semelhante do ponto de vista, um deslocamento da ênfase psicológica, seria então demonstrável...". (Freud, 1905/2017, pp. 74-75, grifo do autor). Assim, tal chiste cínico/crítico coloca em xeque concepções sociais, expondo contradições no interior de ideias socialmente naturalizadas. Freud argumenta (1905/2017, p. 158): "Enquanto a arte da cura não chegar ao ponto de garantir nossa vida, e enquanto os arranjos sociais não fizerem algo para torná-la melhor, não será silenciada a voz que em nós se ergue contra as exigências da moral. Qualquer pessoa honesta acabará por admitir isso, ao menos para si mesma".

Quanto ao humor, as reflexões iniciais apresentadas em 1905/2017 serão aprofundadas no artigo de 1927/1996. Na ocasião, Freud tratou do confortador riso sobre si mesmo tendo como foco o processo que se realiza no próprio humorista⁹. Assim, o autor investigou como se dá a atitude mental que torna dispensável o gasto psíquico diante de uma situação penosa (Freud, 1905/2017, p. 324):

O caso mais grosseiro do humor, o chamado "humor de cadafalso", pode nos ensinar algo sobre isso. Um bandido que está sendo levado para a forca numa segunda-feira exclama: "A semana está começando bem!" [...] É preciso muito humor para fazer este chiste, ou seja, conseguir ignorar tudo o que distingue esse começo de semana dos outros, negar a diferença que poderia motivar sentimentos de um tipo muito particular.

Freud considera que há no riso sobre si próprio uma afirmação de certa invulnerabilidade e do princípio de prazer, o que seria análogo aos processos regressivos ou reativos. No entanto, diferente destes, o humor não se insere no campo da psicopatologia, o que chama a atenção do autor¹⁰.

Para refletir sobre esse processo, Freud recorre a um argumento já presente na obra de 1905, que explica que o humorista assume com relação ao alvo do humor uma posição de suposta superioridade, similar à de um adulto diante de uma criança, como por exemplo um pai quando "[...] identifica e sorri da trivialidade dos interesses e sofrimentos que parecem tão grandes a esta última" (Freud, 1905/2017, p. 191). Afirma que, no caso da atitude humorística de uma pessoa com relação a si mesma, é como se a atitude mental do sujeito se dividisse em duas posições ou, utilizando os termos freudianos, em dois aparelhos (diferenciados pela segunda tópica): parte do sujeito (o ego) se vê pequeno diante da situação penosa e outra parte (o superego) identifica-se até certo ponto com o pai e, deste lugar, olha o sofrimento em curso

9 A partir da formulação da segunda tópica (id, ego e superego) tornou-se possível a Freud pensar o riso confortador de si mesmo a partir da relação entre ego e superego.

10 O autor pergunta: "Em que, então, consiste a atitude humorística, atitude por meio da qual uma pessoa se recusa a sofrer, dá ênfase à invencibilidade do ego pelo mundo real, sustenta vitoriosamente o princípio do prazer – e tudo isso em contraste com outros métodos que têm os mesmos intuitos, sem ultrapassar os limites da saúde mental? As duas realizações parecem incompatíveis" (Freud, 1927/1996c, p. 101).

como quem afirma: “[...] o mundo, que parece tão perigoso! Não passa de um jogo de crianças” (Freud, 1927/1996c, p. 191).

O Risível em Autores Contemporâneos

A questão da hostilidade através do risível, bem como da sobrevivência ao sofrimento, ocupa também pesquisadores contemporâneos como Adilson Moreira (2019), Brancaleoni e Kupermann (2021) e Chaya Ostrower (2015). De maneira geral, a ideia de tendência sai de cena e dá espaço para o debate das funções e dos alvos, nos quais destacam-se: o humor opressor, o humor crítico e o humor como dispositivo de sobrevivência¹¹.

Para pensar sobre as relações entre o humor opressor e as estruturas sociais, Adilson Moreira (2019) formula o conceito de racismo recreativo. O brasileiro resgata o argumento de Freud de que o impulso hostil presente na piada – por exemplo, racista – encontra no humor não seu meio de produção, mas de desvio de uma inibição já posta ou esperada pelo sujeito a partir do referencial social. Assim, a hostilidade ali expressa tem como origem paradigmas sociais. Moreira também afirma a necessidade de não compreender as descargas proporcionadas pelo humor como forma de diminuição dos impulsos agressivos, uma vez que há pesquisas que comprovam que o humor racista não reduz, mas “aumenta a indisposição em relação a membros de outros grupos” (Moreira, 2019, p. 75). A partir da chamada teoria da superioridade, o autor revela como “[...] uma pessoa experimenta prazer quando percebe que o humor é produzido por meio de comparação a segmentos marginalizados” (Moreira, 2019, p. 71).

A argumentação de Moreira visa problematizar episódios de humor racista no Brasil que foram abordados em processo judicial e nos quais a jurisprudência entendeu não haver injúria racial porque “[...] as pessoas procuram oportunidades de entretenimento e descontração, não havendo intenção racista” (p. 20). O autor evidencia que o argumento de que “[...] o agente teve apenas a intenção de dizer algo engraçado ou produzir um efeito cômico, o que não revela hostilidade em relação a membros de minorias raciais” (p.28) é

11 Diferente da obra freudiana, em autores contemporâneos o termo “humor” não designa somente o riso confortador de si mesmo. Portanto, neste trecho, utilizaremos esta nomenclatura de forma mais genérica.

completamente insustentável e que contém em si a ideia de que “[...] os processos mentais que fazem as pessoas rirem só teriam significação naquele momento específico, não exercendo influência negativa em outras situações” (p. 29), o que não se verifica socialmente. Ele demonstra que o racismo recreativo é um veículo de “propagação de hostilidade racial” e, assim sendo, tem impactos diretos na experiência cultural e material de pessoas negras. O autor (Moreira, 2019, p. 59) afirma: “As falsas generalizações sobre membros de grupos minoritários permitem que a marginalização deles seja mantida”.

Entende-se que a violência do racismo recreativo não recai somente no indivíduo vítima do episódio em questão, mas em qualquer pessoa que pertence àquele grupo; além de, de modo mais geral, impactar a sociedade como um todo, sua estrutura, suas instituições, seu modo de funcionamento (Moreira, 2019). Ainda, Moreira reflete sobre o riso confortador de si mesmo praticado pelos próprios grupos oprimidos e reconhece sua importância: “[...] pode servir como meio para as pessoas aliviarem tensões emocionais e também como forma de enfrentar adversidades” (p. 69)¹².

Brancaleoni e Kupermann (2021) também afirmam que o riso pode tanto reforçar estigmas sociais como ser usado para desestabilizar as normas instituídas e criar lugares de acolhimento e pertencimento a grupos ou sujeitos vilipendiados. Em “Pajubá e humor entre travestis do interior de São Paulo” (2021, p. 72), os autores se valem principalmente do conceito de humor em Freud para, a partir dos dados coletados, pensar sobre a “[...] possibilidade de uma comunidade em que o humor poderia vir a ser um meio para se evitar as idealizações, que são totalitárias, possibilitando que “os órfãos” partilhem, além de seu reconhecimento de orfandade, também a arte, a ciência e outras fruições...” (Brancaleoni & Kupermann, 2021, p. 72).

Os autores atualizam o debate freudiano ao observar que o humor produzido pelos sujeitos da

12 Na cultura popular brasileira, é possível observar diversos exemplos de como grupos que foram violentados e subalternizados valeram-se do humor como forma de resistência, tal como se vê na canção intitulada *Lundu do Escravo*, registrada por Mário de Andrade, a partir do cantar do palhaço negro Veludo: “...Quando iô vim da minha terra/ Iô comia bom peru / Chega na terra de brango (branco)/ Carne seca com angú. [...] / Brango (branco) diz que negro fruita (furta)/ Negro fruita com reizão (razão)/ Mas o brango também fruita/ Co’ as unha de gavião [...] / Brango diz que não bebe/ Nem de vinho nem de cana/ Mas vai ver a garrafinha/ que tá embaixo da cama.... (Eduardo das Neves, apud Castro, 2005, pp. 111-112).

pesquisa em questão revela a “[...] produção de modos de sociabilidade; despatologização das travestilidades; indicação do caráter performático do binarismo de gênero; transformação da angústia em riso, celebração da vida” (p. 57). O seguinte exemplo demonstra que, a partir de experiências de sofrimento e construindo com o riso um lugar de pertencimento grupal, tal humor tem a potência de desnaturalizar concepções sociais impregnadas no interior de cenas do cotidiano, evidenciando o caráter performativo das construções de gênero: “Eu nasci atriz... eu acho que quando o médico olhou e falou pra minha família: ‘É um menino’ [...] diz que eu nasci homem, onde tem homem aqui? Num tem, só o Chuck, né? Já comecei atuando na hora do meu parto mesmo, né? (rindo)” (Brancaleoni & Kupermann, 2021, pp. 62-63).

Os autores também discutem o uso do humor como forma de resistência aos efeitos mortíferos causados por uma sociedade que relega às pessoas e corpos transgêneros a condição de abjeto. Através do risível esta comunidade debocha de tal perspectiva e afirma uma potência em si e em estar fora dos padrões socialmente estabelecidos: “Me olham como um dragão, sou mesmo um bicho poderoso... Uhhuuu”. Na conversa em grupo, outra prosseguia “[...] cuidado com o Dragão, viu... perigosa!” (Brancaleoni & Kupermann, 2021, p. 74).

O estudo sobre o humor como um dispositivo de sobrevivência também ocupa pesquisadores estrangeiros. A partir de entrevistas com pessoas que sobreviveram ao holocausto judeu, em “Humor as a Defense Mechanism during the Holocaust”, Chaya Ostrower (2015) investiga e categoriza os tipos de humor e riso produzidos e as funções que ali se cumpriram. Como definição de humor compreendeu-se “[...] anything that made you laugh or smile” (Ostrower, 2015, p. 184)¹³. Nestes dados, Ostrower destacou o humor como mecanismo de defesa¹⁴ e notou a prevalência do humor sobre a morte e sobre a própria situação penosa.

As survivor Felicja Karay said: [...] It was a cemetery all right, and exactly for that reason, the mere fact that we wanted somehow to preserve our personality... they wanted to make robots out of us. This was the integral part of our inner, mental struggle for our human identity, the fact that we could still laugh at things.... Humor was an integral part of our spiritual resistance. And this spiritual resistance was the pre-condition for a desire to live, to put it briefly... (Ostrower, 2015, p. 183)

Tal como Moreira, Ostrower também se vale da obra de Freud para refletir sobre o humor hostil destacando tanto o humor que se apoia em um sentimento de superioridade como aquele que responde a uma frustração ou opressão¹⁵. Uma especificidade observada pela pesquisadora no humor nos campos de concentração é que o senso de humor era dado pelos veteranos e, segundo os relatos, os novos prisioneiros muitas vezes o consideravam aterrorizantes e repulsivos¹⁶.

Assim, a autora conclui que havia um processo de adaptação à brutalidade dos campos de concentração e que o humor também fazia parte desse processo, de modo a desempenhar, inclusive, uma função educativa e didática, uma vez que, de forma muito sintética, apresentavam algo sobre as situações que ali seriam vividas pelos novatos, transmitindo também, no ato da piada, um possível dispositivo de sobrevivência.

O Riso na Escola: Dispositivo de Sobrevivência?

A grande quantidade e intensidade de relatos de experiências de sofrimento psíquico vivenciadas contemporaneamente no interior das escolas brasileiras torna urgente a investigação sobre como essas experiências impactam os processos educacionais em curso, tendo em vista as funções e responsabilidades da escola. Falar de sobrevivência psíquica no contexto escolar significa também considerar as várias camadas

13 In: Interpretation: A Journal of Bible and Theology 2015, Vol. 69(2) 183 –195

14 Segundo Ostrower (2015, p. 184): “Defense mechanisms are automatic, psychological strategies, subconscious measures that protect the individual from external or internal pressures, which might include thoughts, memories, or emotions that threaten the individual or arouse unbearable anxiety. All defense mechanisms share two characteristics: (1) they are denials or distortions of reality, and (2) they operate unconsciously. Sigmund Freud viewed humor as the highest, most mature form of human defense mechanism, and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders also places humor as the highest adaptive defense”.

15 A autora usa o termo “Response to Frustration” em seu trabalho, porém, dado o contexto dos campos de concentração, é possível compreender o que ela assim designa como uma opressão.

16 Ostrower (2015, p. 184) explica: “From the lively stories the old-timers told and the expressions they used, the new prisoners were able to derive information on how to survive, what were the norms of the cooperative lifestyle in the pathological world of the camp, and how to relate to the reality of their new lives. This was the educational, didactic function of humor in the camp; a successful joke could replace long explanations and illustrate the situation better than relating numerous details”.

de opressão sofridas por estudantes e educadores nesse espaço cotidianamente, o que deve ser lido tanto a partir da singularidade dos episódios e dos sujeitos envolvidos como de perspectivas que revelam a maneira pela qual as estruturas e dinâmicas escolares têm incidido sobre essas relações, favorecendo ou não o acontecimento de tais episódios e elaborando ou não tais experiências de sofrimento.

Orrico (2024) analisou se e como o chiste/cômico/humor que circula cotidianamente no contexto escolar apresenta-se como dispositivo de sobrevivência ao sofrimento psíquico. Os dados apresentados pela autora, coletados em 2023, ecoaram os efeitos da experiência de pandemia de Covid-19 – o retorno às aulas presenciais ocorreu, de forma massiva, somente no ano anterior. Archangelo e Villela (2023), em *Ferenczi's Unwelcome Child and Psychic Survival in Schools after the Covid-19 pandemic* – comunicação apresentada na Conferência Ferenczi 150 Budapest –, indagam, considerando a ainda recente experiência pandêmica se, enquanto o sofrimento traumático vivido na pandemia seria algo da ordem do trágico, o não acolhimento por parte da escola, tal como constataram os autores, seria da ordem da crueldade, caracterizado fundamentalmente pela indiferença. Além disso, no mesmo período, houve o recorde de episódios de violência na escola, dentre os quais o dia vinte de abril, marcado pela circulação, nas redes sociais, de inúmeras ameaças de ataque às escolas em todo o país¹⁷. Diante desse cenário, a resposta dos governos federal e estadual foi, majoritariamente, acionar a segurança pública¹⁸.

A coleta de dados, realizada mediante pesquisa de tipo etnográfica, ocorreu em uma escola estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo¹⁹, durante três meses, em classes do sexto

ao nono ano do ensino fundamental II e na ocasião de uma reunião pedagógica. O material, analisado a partir da leitura psicanalítica, evidenciou que há, em grande parte da produção de chiste/cômico/humor na escola, a marca de experiências de sofrimento. Os dados coletados também evidenciaram que o chiste/cômico/humor apresentava predominâncias temáticas semanais, que se correlacionavam com acontecimentos ou problemáticas que circulavam na escola de forma parcialmente velada, em uma segunda camada de comunicação.

Para exemplificar esses achados, mencionaremos aqui, de forma panorâmica, alguns dados: em uma das semanas acompanhadas, o tema predominante no chiste/cômico/humor foi o da agressão física. Observando as aulas, conversando com professores e com servidores, identificamos que a predominância de tal tema coincidia com o período imediatamente após uma briga física entre dois estudantes que culminou também em confusão entre as famílias, suspensão das aulas e o acionamento, por parte da escola, da Polícia Militar. Em outra semana, verificamos a predominância do subtema da interrupção da violência, pois nos enunciados de chiste/cômico/humor havia a presença recorrente de ações, gestos, personagens ou objetos que pudessem se interpor entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar estabelecendo uma barreira protetora. Neste momento, houve um aumento do riso confortador de si mesmo produzido pelo professor²⁰, função analisada por Freud no texto de 1927. Esse período coincidiu com duas situações vividas pelos alunos: de um lado, a decisão da gestão de exigir com maior rigor e rigidez que os acordos – ou regras – de convivência fossem cumpridos pelos estudantes; de outro, a conversa travada entre um professor e alguns alunos a respeito de sua preocupação com a situação geral de violência nas escolas. A seguir, alguns exemplos.

No sexto ano, há um momento em que o professor sai da sala brevemente para ajudar um aluno em um conflito com os colegas. Neste ínterim, entram em sala dois estudantes do nono ano, bem altos – é comum estudantes de outras classes procurarem este professor, que é bastante querido pelos estudantes. Os estudantes do sexto ano, que são os menores do Ensino Fundamental – anos finais, perguntam-se quem eles

20 O humor do docente teve os estudantes e/ou a pesquisadora como companheiros de riso.

17 A data coincide com a do ataque de Columbine, ocorrido no ano de 1999, nos EUA, e com o aniversário de Hitler, deixando as instituições e as pessoas em estado de alerta.

18 Embora o Governo do Estado tenha contratado psicólogos no período, de acordo com os cálculos publicados em fevereiro de 2024, na matéria “‘Pedi demissão’: psicólogos escolares denunciam irregularidades...”, tratava-se da proporção de “um psicólogo para lidar com cerca de 6,5 mil estudantes”, o que evidencia que não se tratava de uma real política de enfrentamento do sofrimento psíquico.

19 Uma vez que envolve pesquisa com seres humanos, a coleta de dados foi previamente aprovada pelo Comitê Local de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, em conformidade com a Resolução CNS 510/16 e normas complementares, especificando, no que concerne à gestão de informação, o uso, a guarda e a divulgação de dados arquivos de pesquisa.

são, com um pouco de medo, e o professor, que passa rapidamente pela sala, percebe a situação e brinca: “são os meus seguranças, Tales e... Tales 1 e Tales 2, em 2050 todo mundo vai chamar Tales.” Os estudantes riem e ficam com medo ao mesmo tempo. Ficam olhando para a pesquisadora, para os garotos do nono ano, tentando decifrar aquela presença. Um pouco depois, o professor passa novamente por esse grupo de estudantes e diz que é brincadeira. Os estudantes riem aliviados e dois estudantes bem baixinhos do sexto ano vão até os do nono, pulam e gritam “me carrega! me carrega!”, como se fossem seus bebês.

Observou-se nesse episódio um entrelaçamento entre os temas da violência física (cuja iminência gera a necessidade de um segurança), da segurança e do acolhimento (“me carrega”), remetendo à relação entre professor e estudantes. O humor do professor, capaz de rir dos infortúnios, igualmente foi capaz de nomear o estranhamento ou medo dos estudantes menores diante da presença dos “grandões” desconhecidos do nono ano em sua sala. Ao que parece, foi o olhar desconfiado e um pouco amedrontado dos menores que despertou no professor – inconscientemente – a ideia de dizer que os estudantes do nono ano seriam seus seguranças particulares, figura que oferece proteção e possui feição ameaçadora. Enfim, quando o professor riu, dando fim ao suspense, notou-se o efeito de seu riso confortador de si mesmo na relação entre os garotos do sexto e do nono ano: os pequenos passam de possíveis alvos da violência dos “grandões” a seus bebês, ou coisa que os valha, pedindo para serem carregados pelos mais velhos, momento no qual houve o alívio cômico.

A sala seguinte é a do sétimo ano. O professor e a pesquisadora estão na frente da porta, ainda do lado de fora, e uma professora sai da sala e segura a maçaneta, enquanto os estudantes por dentro puxam a porta para abrir. É uma cena tensa e a pesquisadora se pergunta o que levou a professora – no sentido das motivações internas – a fazer essa triste ação que parece, do ponto de vista objetivo, dispensável, pois há dois inspetores que se encarregam de orientar os estudantes para dentro das salas, quando eles saem na troca de aulas. Ainda segurando a porta, ela volta-se para o professor e, com bastante amargor, diz: “é você que vai dar aula aqui? a sala tá impossível hoje!” e solta a porta, objeto que a resguardava da movimentação dentro da sala. O professor olha para a pesquisadora, depois para a porta aberta e brinca, como se estivesse já falando com os estudantes: “prazer conhecê-los, até

outro dia”, dá meia volta e sai como se estivesse indo embora, depois volta e, num misto de riso e pesar, entra na sala de aula.

Algumas semanas depois, o chiste/cômico/humor que se observou circular foi outro. Neste período, ameaças de ataques às escolas circulavam em redes sociais (vinte de abril). No nono ano, três alunas comentam com a pesquisadora que já fizeram planos A, B, C e D – o Estado, até o momento, não tinha nenhum plano de ação para esta data. Rindo muito, elas explicam os planos: primeiro, sair correndo; se não der certo, descer as escadas e pular o muro; se não der certo, usar desodorante e isqueiro para atear fogo no agressor; se não der certo, pegar a tábua da madeira da carteira, que estava quebrada, e jogar no agressor. Os planos fajutos e risíveis revelam tanto a percepção das alunas sobre a precariedade da estrutura da educação no Brasil quanto a ideia de que planos heroicos individuais são sempre risíveis em uma situação como a dessa ameaça. Falam também da fragilidade humana diante de sua capacidade destrutiva e violenta. Este dito jocoso caracteriza-se como um riso confortador de si mesmo, mas opera dentro de um contexto social que impõe um sofrimento comum entre essas estudantes. Assim, elas se valem do humor para fazer uma denúncia – a negligência de cuidado com relação aos estudantes é um elemento evidente na cena risível – e, ao mesmo tempo, encontrar algum amparo no riso uma das outras. Tais características confluem com os argumentos de Moreira e as análises de Brancaleone e Kupermann sobre o humor produzido pelos oprimidos como dispositivo de sobrevivência. Ainda, parece razoável considerar a hipótese de que também na escola, em alguns casos, o humor faça parte de um processo de adaptação à brutalidade, tal como observou Ostrower (2015) sobre humor e sofrimento nos campos de concentração: é digno de nota que o referido humor das garotas do nono ano tenha os contornos de um manual de sobrevivência.

Em suma, é possível afirmar que o chiste/cômico/humor foi usado como um dispositivo de sobrevivência psíquica principalmente através das funções: (1) ditos jocosos e cenas cômicas que tematizam situações de tensão/opressão ou que devolvem uma hostilidade endereçada àquele sujeito, seja de modo pessoal ou estrutural/social; (2) riso confortador de si mesmo, principalmente por parte do docente, que afirma certa dignidade do “eu” em situações degradantes, servindo-lhe de defesa psíquica momentânea – o que de modo

algum deve ser o ponto final das problemáticas enfrentadas, visto que é um dever, previsto em lei, que as instituições e autoridades ofereçam uma escola segura, digna e significativa (Villela e Archangelo, 2014) aos estudantes e trabalhadores.

Daí que a constatação da presença do humor na escola, bem como a análise de sua função, não deve encerrar a reflexão sobre o assunto. Cabe indagarmos se à escola é possível lançar mão do conhecimento adquirido nesse processo para refletir sobre seu próprio fazer e propor estratégias de trabalho que expandam os recursos dos alunos para lidar com as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar e em sua trajetória de vida.

Ainda que este não seja o tema principal do presente artigo, vale mencionar que a referida pesquisa desenvolveu também uma metodologia de intervenção a partir dos materiais coletados. Ela consiste na produção e encenação de esquetes cômicos que trazem à cena o chiste/cômico/humor produzido pelos estudantes, entrecortados por falas narrativas que evidenciam, na proximidade entre o riso e o sofrimento, diversas possíveis camadas de sentido nos episódios e enunciados risíveis. Pensa-se que esta prática pode abrir espaço para que o sofrer encontre um continente em que possa ser contido e transformado²¹ em uma experiência individual e coletiva (Bion, 2004). Esta metodologia de intervenção, nomeada de “teatro a partir da escuta de diálogos não conscientes” (TDNC) foi aplicada quando da ocasião da pesquisa, oportunizando a depuração dos dados coletados: após a apreciação dos esquetes cômicos, foram realizadas rodas de conversa com os estudantes sobre os dados e as hipóteses apresentadas.

21 Archangelo (2020, pp. 9-10) afirma que o continente é aquilo que é capaz de “[...] acolher mentalmente um conteúdo”. Assim, aos educadores e gestores caberia sempre a tarefa de pensar como “[...] ser continente para os aspectos intoleráveis produzidos nas experiências institucionais”, ainda que eles próprios, em muitos momentos, precisem também ser acolhidos por algo ou pelo outro – o que eventualmente pode ser, inclusive, realizado pelo próprio aluno ou classe, independentemente de sua idade ou nível de instrução. A relação continente-contido, formulada por Bion, segundo Grotstein (2007), pode ser equiparada à analogia da jarra, proposta por Heidegger. Qual é a natureza de seu interior? Embora possa parecer um espaço vazio, evoca o potencial para ser preenchida, memórias do que já a preencheu e mistério sobre o que virá a preenchê-la.

Algumas Considerações Finais

Observou-se que o chiste/cômico/humor na escola, em diversos casos, apresenta-se como dispositivo de sobrevivência ao sofrimento psíquico. Este processo pode envolver diferentes funções como: o riso confortador de si mesmo; o chiste hostil, crítico ou opressor, que proporciona uma economia de gasto psíquico, desviando-se de uma inibição ou de uma censura externa – seja ela derivada das relações de poder (a qual o humor crítico se opõe) de concepções sociais que asseguram direitos humanos (com relação a qual o humor opressor passa por cima). Há, ainda, a possibilidade de que mais de uma função se apresente condensada em uma mesma figurabilidade.

Tal perspectiva é pautada, originalmente, nos escritos de Freud sobre o humor e o chiste. Autores como Moreira (2019), Ostrower (2015), Brancaloni e Kupermann (2021), baseados no psicanalista vienense, atualizam esta análise e demonstram como aspectos contemporâneos das estruturas sociais, culturais e históricas estão imbricados nos processos de sofrimento e de produção de humor e chiste, e podem ser desveladas pela leitura psicanalítica. Também na tese “Leituras psicanalíticas do humor...” o processo de análise do material coletado evidenciou a importância de se ler o chiste/cômico/humor produzido cotidianamente no contexto escolar a partir de múltiplas perspectivas: questões intrassubjetivas, trocas intersubjetivas, a dimensão social, histórica e cultural na qual os sujeitos estão imersos, além dos impactos provenientes da estrutura e gestão escolar.

Esses achados têm ao menos duas implicações relevantes para o contexto escolar: (1) evidenciam que o descarte e/ou o silenciamento indiferenciado dessas produções confluem para um problema do ponto de vista da economia psíquica, pois retiram de sujeitos ou grupos oprimidos um recurso eventualmente importante para lidar com o sofrimento; (2) revelam a complexidade dos conteúdos inscritos em tais produções – dada a capacidade do inconsciente e do humor de comportar paradoxos e contradições – e a possibilidade da escola se valer da escuta deste material para tratar da questão do sofrimento psíquico a partir de um caminho alternativo ao estreito campo da comunicação literal. Porém, para tanto, são necessárias uma escuta e uma observação interessadas no sofrimento psíquico que campeia na escola, além de vontade política e investimento nas condições objetivas por parte das

autoridades e das instituições. Quando isso não ocorre, o recurso da escuta fica restrito a alguns poucos profissionais, que se sentem sozinhos e sobrecarregados, ou a agentes externos, como a ação de pesquisadores e o debate público sobre o tema.

Referências

- Archangelo, A., & Villela, F. (2023). *Ferenczi's unwelcome child and psychic survival in schools after the Covid-19 pandemic*. Comunicação apresentada na Conferência Ferenczi 150, Budapeste, Hungria.
- Archangelo, A. (2020). Indisciplina na escola: uma aproximação à luz de Wilfred Bion. *Revista Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.235730>
- Bion, W. (2004). *Elementos de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Brancaleoni, A., & Kupermann, D. (2021). “No ar” e nas ruas: Pajubá e humor entre travestis do interior de São Paulo. *Revista Psicologia Clínica*, 33(1), pp. 57-77.
- Castro, A. V. (2005). O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Família Bastos.
- Freud, S. (1996). *O humor*. Tradução (direção): J. Salomão. In. Obras completas de Sigmund Freud (Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2017). *O chiste e sua relação com o inconsciente* (1905). Tradução: F. C. Mattos & P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Grotstein, J. S. (2007). *A beam of intense darkness: Wilfred Bion's legacy to psychoanalysis*. London: Karnac.
- Kupermann, D. (2003). *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen.
- Orrico, F. D. (2024). *Leitura psicanalítica do humor e sobrevivência psíquica: investigações no contexto escolar* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ostrower, C. (2015). Humor as a defense mechanism during the Holocaust. *Interpretation: A Journal of Bible and Theology*, 69(2), 18-195.

Sobrevivência. In: Dicionário Online de Português Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sobrevivencia>. Acesso em: 20 ago, 2024

Villela, F., & Archangelo, A. (2014). *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Loyola.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



JESSÉ SOUZA E O RACISMO MULTIDIMENSIONAL: A AUSÊNCIA DO IDEAL EDUCACIONAL MODERNO E A GÊNESE DA “SUBCIDADANIA” BRASILEIRA

Anderson Gomes de Paiva¹; <https://orcid.org/0009-0000-8392-5073>

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar nos trabalhos do sociólogo brasileiro Jessé Souza, especialmente em seus trabalhos “A ralé brasileira”, de 2020, e “Como o racismo criou o Brasil”, publicada no ano de 2021, a relação entre a ausência ou incompletude de um projeto educacional moderno – forjado nos expedientes “civilizatórios” dos ideais liberais da modernidade ocidental – nos processos de construção da sociedade brasileira e o engendramento de uma estrutura social praticamente estática, marcada pela desigualdade e exclusão da maior parcela da população, à qual é reservado um estatuto simbólico de indignidade, demérito e desprestígio social, elementos cofundadores de uma espécie de “subcidadania” inerente associada ao que o autor denominou de “ralé brasileira”, formada, sobretudo, pelos pretos, pardos, povos indígenas originários e pobres. A essa subcidadania da ralé, se contrapõe a autoimagem da “elite do atraso”, a minoria privilegiada branca, que se entende moralmente superior aos demais porque supostamente herdeira dos mais elevados atributos imateriais da cidadania e civilização ocidentais, dentre eles, a capacidade de autocontrole, de disciplina e de prospecção. No sustentáculo dessa divisão há um dispositivo racista que se apresenta multidimensionalmente: como racismo global e simbólico, como racismo de classe e como racismo racial, que ocupa “o comando de todo o processo de subordinação, humilhação e exclusão social da sociedade brasileira” (Souza, 2021, p. 134). Para melhor compreender a hipótese relacional de Souza, será examinado de que forma o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, igualmente demarcado pela exclusão e desigualdade, contribuiu para a manutenção e reprodução desse cenário social.

Palavras-chave: Jessé Souza; Racismo multidimensional; Subcidadania; Ideal educacional moderno; História da educação brasileira.

Jessé Souza and Multidimensional Racism: the Absence of the Modern Educational Ideal and the Genesis of Brazilian “Sub-citizenship”

Abstract

The objective of this article is to investigate in the works of the Brazilian sociologist Jessé Souza, especially in his books “A ralé brasileira”, 2020, and “Como o racismo criou o Brasil”, published in 2021, the relationship between the absence or incompleteness of a modern educational project - forged in the context of liberal civilization of Western modernity - in the processes of construction of Brazilian society and the generation of a practically static social structure, marked by inequality and exclusion of the majority of the population, to which a status is attributed symbolic of indignity, demerit and social discredit, elements that are part of a kind of “subcitizenship” associated with what the author called the “ralé brasileira”, formed, above all, by blacks, browns, indigenous people and the poor. This rabble sub-citizenship contrasts with the self-image of the “elite do atraso,” the privileged white minority, who consider themselves morally superior to others because they are supposedly inheritors of the highest immaterial attributes of Western citizenship and civilization, including, the ability to self-control, discipline and prospecting. At the center of this division, a racist device that presents itself in a multidimensional way: as global and symbolic racism; as class racism; and as racial racism, which commands the process of social exclusion in Brazil (Souza, 2021). To better understand Souza’s relational hypothesis, we will examine how the historical development of education in Brazil, equally marked by exclusion and inequality, supports the maintenance and reproduction of this social scenario.

Keywords: Jessé Souza; Multidimensional racism; Sub-citizenship; Modern educational ideal; History of Brazilian education.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Avaré – SP – Brasil; andersonpaiva@ifsp.edu.br

Jessé Souza y el Racismo Multidimensional: la Ausencia del Ideal Educativo Moderno y la Génesis de la “Subciudadanía” Brasileña

Resumen

El objetivo de este artículo es investigar en los trabajos del sociólogo brasileño Jessé Souza, especialmente en sus obras “A ralé brasileira”, de 2020, y “Como o racismo criou o Brasil”, publicada en 2021, la relación entre la ausencia o la incompletitud de un proyecto educativo moderno - forjado en el contexto de civilización liberal de la modernidad occidental - en los procesos de construcción de la sociedad brasileña y de engendramiento de una estructura social prácticamente estática, marcada por la desigualdad y la exclusión de la mayor parte de la población, a la que se atribuye un estatus simbólico de indignidad, demérito y descrédito social, elementos que forman parte de una especie de “subciudadanía” asociada a lo que el autor llamó la “ralé brasileira”, formada, sobre todo, por negros, morenos, indígenas y pobres. Esta subciudadanía de la chusma contrasta con la autoimagen de la “elite do atraso”, la minoría blanca privilegiada, que se considera moralmente superior a los demás porque supuestamente son herederos de los atributos inmateriales más elevados de la ciudadanía y la civilización occidentales, entre ellas, la capacidad de autocontrol, la disciplina y la prospección. En el centro de esta división, un dispositivo racista que se presenta de manera multidimensional: como racismo global y simbólico; como racismo de clases; y como racismo racial, que ocupa “o comando de todo o processo de subordinação, humilhação e exclusão social da sociedade brasileira” (Souza, 2021, p. 134). Para comprender mejor la hipótesis relacional de Souza, examinaremos cómo el desarrollo histórico de la educación en Brasil, igualmente marcado por la exclusión y la desigualdad, apoya el mantenimiento y la reproducción de este escenario social.

Palabras clave: Jessé Souza; Racismo multidimensional; Subciudadanía; Ideal educativo moderno; Historia de la educación brasileña.

Jessé Souza e o Racismo Multidimensional: a Ausência do Ideal Educacional Moderno e a Gênese da “Subcidadania” Brasileira

De acordo com as investigações desenvolvidas pelo sociólogo brasileiro Jessé Souza e sua equipe de pesquisadores, vivem no Brasil aproximadamente 16 milhões de famílias, montante que agrega praticamente 1/3 das unidades familiares do país (Souza, 2020), que escapa às principais análises e estudos estatísticos baseados em uma leitura puramente economicista da população, focadas em indicadores básicos de renda ou que tocam apenas superficialmente tais agrupamentos.

Trata-se de um segmento populacional, tornado cotidianamente invisível, qual “casta de intocáveis”, denominado provocativamente pelo pensador como a *ralé brasileira*. Engendrada na perversa síntese entre classe e raça, a *ralé brasileira* congrega um enorme contingente de pretos, pardos, indígenas remanescentes e pobres, aos quais é negada, de inúmeras maneiras, a participação na cidadania moderna.

Mais do que os efeitos nefastos da exclusão e marginalização sistemáticas a que é econômica e socialmente submetida, a *ralé brasileira* ocupa um estatuto

ontológico peculiar no quadro sistêmico da configuração das desigualdades no Brasil, uma condição de subsistência abaixo de qualquer patamar social minimamente aceitável, uma espécie de “sub-humanidade”, uma existência inferiorizada – e desumanamente naturalizada - de tal forma que os próprios membros da *ralé* se considerem como “subgente”, destinada, portanto, através de dispositivos e práticas discursivas, políticas e sociais historicamente estabelecidas, à identificação, pertencimento e permanência na subcidadania.

Para Jessé Souza (2020), a “naturalização” pela sociedade brasileira da existência dessa categoria social de inferiorizados e excluídos, por meio de um “consenso inarticulado” em permanentes condições de humilhações sub-humanas é a prova cabal de que, apesar da abolição, a *escravidão subsiste*, sob novas roupagens e configurações, entranhada profundamente na estrutura social, econômica e política do Brasil.

Mais do que isso, para Souza, tal consenso permite a reprodução contínua do quadro social da exclusão e do racismo, participando do próprio processo formativo do país, de onde o autor extrai a pergunta tema de sua obra *Como o racismo criou o Brasil*, publicada em 2021: “A lei social mais importante do Brasil

é a produção contínua da classe/raça de excluídos e marginalizados. [...] O excluído e marginalizado no Brasil é, antes de tudo, o negro” (Souza, 2021, p. 214).

Diante do exposto, a proposta deste *estudo teórico* é compreender de que forma o “racismo à brasileira”, por meio de um dispositivo racista multidimensional, devidamente inserido no contexto maior do próprio processo formativo moral da modernidade ocidental, utiliza a *instituição escolar* – desprovida de qualquer resquício “emancipador” de sua proposta moderna original – como *matriz geradora e reprodutora da ralé brasileira*, coibindo qualquer possibilidade de mobilidade ou ascensão social desta classe através da educação formal. Neste ínterim, forças de diferentes espectros políticos, conservadores e progressistas contribuem tacitamente para o referido “consenso inarticulado”, sob a batuta hegemônica do *neoliberalismo*, unindo forças para a manutenção do atual estado deplorável das escolas.

No intuito de compreender a gênese de tal estrutura, será necessário investigar duas das principais obras de Jessé Souza que tratam desta problemática: *A ralé brasileira*, publicada em 2020, resultado de extensivas pesquisas teóricas e empíricas coordenadas pelo autor entre os anos de 2004 e 2008, cujos resultados contrariam os principais paradigmas das análises sociológicas consagradas no Brasil, e a já citada *Como o racismo criou o Brasil*, lançada em 2021.

Formação moral, racismo global: a tríade disciplinar produtiva² no cerne da cidadania moderna

De acordo com Jessé Souza (2020), o processo de formação moral da civilização moderna está ancorado em uma importante dicotomia, cuja gênese remonta a influência da tradição cristã sobre o pensamento ocidental: trata-se da divisão hierárquica entre as dimensões espiritual e corporal na natureza humana.

Para o autor, a cultura e a civilização ocidental modernas floresceram às margens irrigadas na confluência de dois importantes veios, que originalmente corriam em cursos diferentes: de um lado, a afluente contribuição do monoteísmo ético judaico para o pensamento cristão, que pressupunha uma importante responsabilização moral entre o indivíduo e sua

2 Disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo.

comunidade e, de outro, a interpretação agostiniana da filosofia moral de Platão, a qual pregava o domínio racional da mente sobre o corpo.

Brotam dessa fonte importantes pares conceituais que servirão de alimento para a cosmovisão que o assim chamado “Norte Global” – sobretudo os países desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos – produzirá sobre si e sobre o restante do mundo, subsumido ao “Sul Global”, o conjunto dos países periféricos da África, Ásia e América Latina.

As sementes dessa cosmovisão estão, segundo Jessé Souza (2021), no cerne da “justificativa” racista de colonização, dominação e opressão impostas pela Europa às populações dos demais continentes: O Norte Global – *mente* – é representado por tudo o que é divino, espiritual, abstrato e racional, ao passo que o Sul Global – *corpo* – é caracterizado pelo que é terreno, corporal, material e emocional. Há, portanto, “[...] uma espécie de “racismo global”, mais abrangente do que qualquer outro, posto que irá animalizar as sociedades condenadas à pobreza, ao saque imperialista e à exportação de produtos primários” (Souza, 2021, p. 131).

É deste suposto *priorado* da mente e da razão sobre o corpo e os sentidos que a violência da escravidão encontrará seu substrato *ontológico*: povos inteiros reduzidos ao cativeiro porque, *a priori*, sequer são considerados gente. Não dispõem do que seria o principal traço distintivo da superioridade humana, a racionalidade. Na ausência desta, resumem-se ao mesmo estatuto que as animálias, na presumida inferioridade das bestas feras, a serem “domesticadas” ao fio do chicote do colonizador. Daí o historiador Laurentino Gomes dizer que no processo de exploração da mão de obra cativa dos povos africanos, utilizava-se, como artifício ideológico, a noção de que “[...] o negro seria naturalmente selvagem, bárbaro, preguiçoso, idólatra, de inteligência curta, promíscuo” (Gomes, 2019, p. 73). Para reafirmar tal condição *inumana*, ainda de acordo com Gomes (2019), era expediente comum que os recém-escravizados fossem sistematicamente espancados, sem qualquer motivo aparente, tão logo chegassem aos engenhos de destino no Brasil.

Em suma, essa premissa ideológica-ontológica do racismo global, determinante do ser/estar/pensar no mundo, legitimaria a superioridade intelectual, moral e social das “culturas do espírito”, Europa e Estados Unidos, sobre as “culturas do corpo” dos povos africanos e latino-americanos.

Desse racismo global ontológico para o racismo racial e de classe, foi “um pulo”, de acordo com a interpretação de Jessé Souza (2021): identificando as “classes do privilégio” com o “espírito” e as “classes trabalhadoras” com as atividades manuais e a corporeidade, no mesmo movimento em que “no contexto do racismo racial, o branco é pensado como a incorporação do espírito, e o negro, do corpo e das virtudes ambíguas da força e da sexualidade” (Souza, 2021, p. 121).

Um circuito *família-escola-trabalho* na produção do *habitus* disciplinar moderno e do capital cultural

Para consolidar a polarização Norte/espírito x Sul/corpo como estruturante da modernidade ocidental, faz-se necessária a atuação conjunta e coordenada de sofisticados mecanismos e dispositivos teóricos, práticos, políticos e institucionais, de forma praticamente onipresente em todas as práticas sociais, de tal modo que se torne naturalizada e entendida como parte inquestionável da própria natureza do ser humano normalizado. É aí que as instituições modernas, como a família, a escola, a fábrica e a religião (em seus próprios moldes) atuam no papel primordial da formação inconsciente e intersubjetiva dos indivíduos e nos subsequentes processos de reconhecimento social, sem os quais a própria noção de “civilização” e cidadania não poderia existir e a partir dos quais se define tanto a *identidade* (visão de si) quanto a *alteridade* (visão do outro). Esses processos estão na gênese do que Jessé Souza denomina – em uma expressão tomada de empréstimo a Pierre Bourdieu e Norbert Elias – de *habitus* disciplinar: “[...] uma nova economia afetiva e emocional baseada na oposição entre corpo e espírito, que passa a ser percebida como “natural” e “óbvia” (Souza, 2021, p. 71).

Como esses aparatos institucionais – no contexto de hegemonização do modelo capitalista – são reproduzidos e transplantados em praticamente todos os países do mundo, é possível afirmar que o “produto final” de sua intencionalidade formativa, o *habitus* disciplinar, também se tornou universalizado: onde quer que o capitalismo tenha chegado (Souza, 2020), seja em seu modelo de acumulação primitiva ou em suas configurações tardias ou atuais, produziu-se uma *tríade* valorativa, moral, racional e produtiva nos sujeitos, marcada por *disciplina*, *autocontrole* e pelo *pensamento prospectivo*.

Essa tríade, tomada em suas minúcias, permitiria através da *disciplina*, o desenvolvimento no sujeito racional de determinadas disposições que o qualificariam para a busca do *conhecimento* e do *trabalho* “digno” e produtivo; o governo dos impulsos através do *autocontrole*, necessário para a consolidação das relações sociais com o *espaço* e o *outro*; e o *pensamento prospectivo* que permitiria ao sujeito um exercício abstrato de *afastamento* de sua condição imediata e *presente* tendo em vista a possibilidade de um retorno calculado no *futuro*.

Na trama tecida entre essa tríade do *habitus* moderno com as instituições disciplinares, repousam as noções de dignidade, solidariedade, igualdade e reconhecimento social, as bases da própria noção de cidadania. Isso porque como todos passariam pelos mesmos crivos institucionais – da família, escola e fábrica – o mesmo quadro de valores pode ser compartilhado. De onde Jessé Souza afirmar que:

Esse valor individual, pela mútua relação entre indivíduo e sociedade, tem um aspecto interno e um externo. [...] O reconhecimento social dos outros em relação a nós também depende de nossa capacidade de contribuir para o bem comum do qual todos participam. [...] A dignidade pressupõe um reconhecimento universal entre iguais e pode ser generalizada. Esse sentimento de dignidade é produto, antes de tudo, da subordinação do corpo à mente (Souza, 2021, pp. 89-90).

De que forma a instituição familiar contribui para a constituição do *habitus* disciplinar moderno? Para Souza (2021), as famílias contribuem para a naturalização da tríade disciplinar na medida em que proporcionam a transmissão *intergeracional* de uma espécie de “legado imaterial” cuja incorporação permite a manutenção de um sistema de privilégios *intraclasse*.

Para compor este “inventário espiritual”, a instituição familiar privilegiada organiza-se cotidianamente por modelos de conduta e pensamento cujas habilidades permitirão a seus jovens membros o pleno desenvolvimento de sua potencialidade produtiva, tanto na continuidade do processo formativo na escola, quanto para as exigências técnico-científicas do mundo do trabalho.

É assim, como *capital cultural* a ser preservado a todo custo como componente distintivo da família e da classe social, que determinadas aptidões, como

a capacidade de concentração necessária à leitura e o respeito e reconhecimento da autoridade docente como figura portadora de saberes, são transmitidas.

Inicialmente, essa “herança” do capital cultural era exclusividade da burguesia e profundamente correlacionada com o legado econômico, mas as crescentes reivindicações das famílias das camadas trabalhadoras e médias da sociedade acabaram conseguindo sua irradiação sobre os demais componentes sociais através da universalização das instituições disciplinares da modernidade, principalmente a escola. É, inclusive, também por meio desse legado cultural que a classe média conseguirá se firmar no usufruto de determinados privilégios sociais, a parte simbólica de seu “quinhão” compartilhado com as elites. Como mostra Jessé Souza (2020):

O capital cultural e o capital econômico são também diferencialmente apropriados. O capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, é fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto do Estado modernos. É essa circunstância que torna as “classes médias”, que se constituem historicamente precisamente pela apropriação diferencial do capital cultural, em uma das classes dominantes deste tipo de sociedade. A classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte pela herança de sangue, de capital econômico, ainda que alguma porção de capital cultural esteja sempre presente. (Souza, 2020, p. 27)

Em seu afamado curso *O nascimento da biopolítica* (Foucault, 2010), ministrado por Michel Foucault no *Collège de France*, entre os anos de 1978 e 1979, o filósofo já havia identificado que um dos *diferenciais* das classes privilegiadas, no contexto então incipiente da governamentalidade³ neoliberal, era a *mercantilização do tempo* na relação entre pais e filhos. Nesse novo cenário, a afeição dedicada pelos pais a seus filhos, principalmente a mãe, inseria-se numa espécie de “economia relacional” fundamental para que seu rebento fosse bem-sucedido em seus empreendimentos futuros, seja pelo sucesso escolar e acadêmico, seja pelo devido reconhecimento desse sucesso através do retorno profissional e financeiro. Desta forma, a “satisfação” dos pais ao verem a escalada de sucesso do filho atuava como um “bônus afetivo” por todo tempo investido

3 O termo-conceito *gouvernementalité* é utilizado por Foucault mais de 100 vezes ao longo do curso e aparece já na aula de 10 de janeiro de 1979.

na formação de seu *capital humano*, termo foucaultiano que bem pode ser compreendido, guardadas as devidas ressalvas, de forma semelhante ao *capital cultural* que Jessé Souza faz menção.

Resume Souza, a respeito desses pressupostos não-visíveis fundamentais à transmissão do capital cultural e que também servirão de sustentáculo ideológico para uma falsa ideia de “meritocracia”:

Os privilégios da classe média estabelecida vêm de diplomas e do acesso do conhecimento legítimo de línguas estrangeiras e do pensamento abstrato. As condições para esse tipo de aquisição são familiares, ou seja, decorrentes, portanto, da classe social bem compreendida, e se dão por estímulos ao aprendizado, à leitura e à especulação cognitiva através do exemplo das figuras paternas, pela identificação afetiva primordial com elas. A falácia da democracia se baseia na ilusão de que o esforço pessoal, e não os privilégios de berço, fundamenta a desigualdade. (Souza, 2021, pp. 266-267)

Em uma leitura puramente “economicista” da estratificação social moderna, tais pressupostos de classe passam facilmente despercebidos e o mérito pessoal estará sob os holofotes na maior parte das narrativas. Assim, o fato de uma criança adquirir o gosto pela leitura será visto muito mais como uma qualidade autodesenvolvida por ela do que o resultado dessa trama de privilégios que a circunda desde o nascimento.

O que não se vê, segundo Jessé Souza (2020), é a *identificação moral e afetiva* que a criança da classe média desenvolverá, por conta de seus pais e sua família, com o universo da cultura e do saber. Além da mimetização do comportamento cultural dos próprios pais, que “compram o tempo livre da criança” (Souza, 2021, p. 20), os pequenos herdeiros passarão por uma socialização “positiva” com o conhecimento através de jogos, brincadeiras, “trívias” e enigmas de modo a expandir suas habilidades, seu vocabulário e suas capacidades intelectuais.

À escola caberá a continuidade e a potencialização desse processo de “acumulação primitiva” do capital cultural inicial, transformando-o, por meio da disciplina e do saber técnico-científico, em capital cultural produtivo e útil, permitindo assim que todo esse investimento tenha o retorno esperado na forma de uma excelente colocação na competição do mercado de trabalho e o consequente capital financeiro. Por isso,

diz Souza: “O que a classe média aprende na escola é uma mera extensão das virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço” (Souza, 2020, p. 440).

De que forma a escola consegue contribuir para essa “economia” do capital cultural na formação do *habitus* moderno? Primeiramente, reforçando em sua organização, método e currículo, todos os caracteres associados ao pleno desenvolvimento das capacidades intelectivas desejáveis, isto é, aquelas localizadas no espectro “superior” da racionalidade, tanto no presente quanto para o futuro. Para tal esforço, o *disciplinamento* do corpo e da mente terá um papel fundamental: é isso que permitirá, para a criança e para o adolescente, a otimização do espaço-tempo escolar e o reconhecimento/legitimação de todo um sistema de “recompensas” (mas também de “punições”) imediatas e futuras a ela atrelada.

Se a disciplina escolar funciona como pano de fundo para a atuação eficiente do teatro educacional, o tema, o conteúdo nele encenado também possui seu diferencial. É o conhecimento sistematizado da tradição científica, filosófica e cultural que desempenhará o protagonismo sob a forte iluminação da razão.

A respeito disso, explica Jessé Souza em *A ralé brasileira* (2020): “refletir com método, usando os recursos à disposição da tradição científica, exige ‘afastamento’, distanciamento e, acima de tudo, ‘crítica’ dos hábitos e disposições em relação aos comportamentos não refletidos do senso comum” (Souza, 2020, p. 60). Já em *Como o racismo criou o Brasil* (2021), o autor traz a respeito disso:

Se não temos, na vida cotidiana, o distanciamento cognitivo ou afetivo necessário para enxergar o que nossa socialização familiar fez conosco, temos, no entanto, uma tradição filosófica e científica vigorosa o bastante para nos ajudar a apreender o sentido de nossa vida individual e coletiva, (Souza, 2021, p. 55)

Em outras palavras, a apropriação racional do conhecimento formal na instituição escolar propicia aos sujeitos a capacidade de abstração necessária para que possam compreender e apreender o mundo e a realidade à sua volta.

Souza (2021) aponta, com base em John Locke, para a relação essencial entre uma “racionalidade processual”, isto é, que se desenvolve de maneira sistemática através do domínio, da parte do sujeito, dos “cânones” do conhecimento científico-escolar, e sua posterior participação *efetiva* na realidade

político-social. Não há cidadania plena, sem a apropriação adequada do conhecimento. Esse é o “novo ideal de independência e autorresponsabilidade interpretado como algo livre do costume e da autoridade local, transformando o novo sujeito racional no fundamento de uma teoria política sistemática” (Souza, 2021, p. 91).

Como produto da universalização dos processos formativos do *habitus* disciplinar moderno no circuito institucional *família-escola-trabalho*, há o estabelecimento de um padrão axiológico que propicia ao sujeito racional moderno a dignidade do reconhecimento social de si mesmo e de seus semelhantes. Como afirma Souza (2021), esse reconhecimento repousa sobre a premissa de que o trabalho seria a expressão por excelência do valor do indivíduo na sociedade, em consonância com a noção pretensamente igualitária de que todos podem contribuir para o “bem comum” da sociedade, por meio do trabalho digno, honesto e produtivo.

Em síntese, o *habitus* disciplinar desenvolvido pelas instituições modernas está profundamente enraizado nos esforços de “auto-justificação” do racismo global que, por sua vez, participa eminentemente da formação “civilizatória” da Modernidade Ocidental.

O racismo à brasileira: a multidimensionalidade do dispositivo racista

De acordo com Jessé Souza (2020), apesar de o racismo no Brasil apresentar suas próprias idiosincrasias, é fundamental que seja compreendido no panorama maior do racismo global e da formação moral do Ocidente Moderno. Todavia, se a universalização do *habitus* disciplinar e produtivo através das instituições modernas nas culturas do Norte Global teve importância fundamental para o princípio de autorreconhecimento (*identidade*) e reconhecimento social do outro (*alteridade*), como elementos componentes da própria noção de igualdade e cidadania, compartilhadas pela absoluta maioria da população, por aqui, apenas a parte mais sombria desse quadro valorativo foi colocada em evidência.

A tríade *disciplina-autocontrole-pensamento prospectivo* permanece como *privilegio exclusivíssimo* da elite intelectual – quase toda composta pela classe média estabelecida, que por conta das sucessivas tentativas de branqueamento da população através da importação de mão de obra imigrante, se entende como “europeia”

– e, em menor medida, da pequena elite econômica, beneficiária direta dos mais de trezentos anos de escravidão, e que, salvo raras exceções, *jámais foi afeita à erudição*. Daí Jessé Souza dedicar um trabalho inteiro para analisá-la, convenientemente intitulado *A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro*, publicado em 2019.

Na aliança tácita entre a *elite financeira*, classe detentora do *capital econômico* e a *elite intelectual*, a classe que detém o *capital cultural*, opera-se um bloqueio estratégico que inviabiliza qualquer possibilidade de ascensão coletiva daquele 1/3 da população brasileira duplamente descapitalizado, tanto do capital econômico quanto do cultural, a classe da *ralé brasileira*.

É para ativação desse bloqueio que o dispositivo racista multidimensional é colocado em funcionamento, interrompendo aquele circuito de corrente contínua entre família-escola-trabalho. É neste sentido que Souza afirma (2020): “A modernidade de países como o Brasil é ‘deficiente’, seletiva e periférica porque jamais foi realizado aqui um esforço social e político dirigido e refletido de efetiva equalização de condições sociais das classes inferiores” (Souza, 2020, p. 436).

Para que se compreenda a lógica de funcionamento do racismo multidimensional, Souza propõe uma série de definições componentes, ora mais abrangentes, ora mais específicas, mas que guardam importantes conexões e similitudes entre si.

O primeiro componente, derivado diretamente da dicotomia moral do racismo global, aquele que classifica as culturas dos colonizadores como superiores e a dos colonizados como inferiores, refere-se à “negação do reconhecimento social em suas múltiplas formas” (Souza, 2021, p. 130). Ou seja, não seria possível identificar na patente corporeidade da *ralé*, qualquer traço distintivo do *habitus* disciplinar e racional; logo, essa classe de despossuídos não possuiria os pré-requisitos morais, intelectuais e técnicos mínimos para o ingresso na cidadania moderna, servindo apenas como “contraponto negativo negro” para as posições privilegiadas das classes “superiores”, principalmente as classes médias.

Por esse motivo, as funções mais desqualificadas, ignóbeis e inferiorizadas da sociedade, associadas ao *corpo*, serão reservadas à *ralé*, muitas das quais eram exercidas nos períodos colonial e imperial, pela massa dos escravizados africanos: “[...] na mesma condição, lavadores, pedreiros, vendedores ambulantes ou, simplesmente, desempregados, procurando por algum

improvisado, como as ‘armadas de desarmados’, dispostos a fazer tudo por não saberem fazer nada [...]” (Souza, 2020, p. 265).

Qual “casta de intocáveis”, os despossuídos da *ralé*, experimentam os efeitos deletérios de um *habitus* precarizado, uma espécie de *não-habitus*, produtor da *subcidadania*, engendrada pela desestruturação e disfuncionalidade familiar, educação escolar totalmente precarizada e o *sub* ou *desemprego*, em constante flerte da informalidade com a marginalidade. É neste cruzamento que se interseccionam os racismos de classe e de raça e a eles se agregam diversas outras expressões para a formação do racismo multidimensional, o dínamo real para toda uma série de violências, humilhações, exclusões e perseguições infligidas a essa população, composta esmagadoramente por pretos e mestiços. Explica Jessé Souza:

“Todos os ‘racismos’, seja de gênero, de ‘raça’, de classe ou de ‘cultura’ possuem um núcleo comum e devem ser tratados simultaneamente. Daí que o conjunto de opressões que cria a humilhação social deva ser percebido sob a chave de um racismo multidimensional, o qual assume máscaras diversas dependendo do contexto social. (Souza, 2021, p. 27)

Uma escola da *ralé* para crianças da *ralé*: a fantástica fábrica de subcidadania

No escopo da proposta deste estudo teórico, dentre a tríade disfuncional do *habitus* precário, nenhuma instituição possui potência destrutiva e racista mais significativa do que a “escola da *ralé*”.

Deve-se considerar que o acesso à educação formal escolar se encontra praticamente universalizado no Brasil. Segundo Jessé Souza (2020), no ano de 2005, 97,4% das crianças do país, na faixa etária dos 7 a 14 anos, estava matriculada em instituições de ensino. Porém, conforme Ghiraldelli (2015), como a expansão da rede escolar brasileira atingiu as camadas populares somente a partir de meados dos anos 1990, sabe-se que o modelo educacional instalado por todo o país, sob influência e gestão direta da governamentalidade neoliberal, guardava muito pouco da proposta educacional e disciplinar da modernidade ocidental: o sistema educacional brasileiro cresceu debilitado e com a saúde fatalmente comprometida – indisciplinado, irracional, violento e improdutivo, nivelado qualitativamente “por baixo”, como afirma Jessé Souza (2020).

Impedidas de terem acesso ao conhecimento, mesmo frequentando, por força de lei, a escola, as crianças da ralé são agora excluídas “por dentro”.

O dispositivo racista multidimensional atuará em várias frentes de forma concomitante para impedir o desenvolvimento disciplinar e racional das crianças da ralé, de modo a condená-las à permanência eterna na barbárie da subcidadania: das premissas epistêmicas e metodológicas à organização do espaço-tempo escolar, passando pelas relações intersubjetivas e pelo próprio currículo, não há sequer um palmo do território escolar que não tenha sido “colonizado” pelo racismo multidimensional.

Se a escola ocidental moderna tinha sua estrutura curricular sistematicamente organizada em um modelo racional e processual, de modo a permitir o desenvolvimento da razão através do domínio do conhecimento técnico, cultural e científico, de um legado de saberes metodológica e reconhecidamente estabelecidos, permitindo aos sujeitos aquele exercício abstrato de “expansão” e “distanciamento” necessário à compreensão de si, do outro e do mundo, tanto no presente quanto para a prospecção do futuro, a escola da ralé oferecerá a seus pupilos um arremedo de conhecimento na forma de “saberes” pretensamente regionalizados e contextualizados à “realidade” dos alunos. É uma espécie de *chancela epistêmica* que não apenas *reforça* como também *reproduz* institucionalmente a precariedade cultural na qual os estudantes já estão imersos e que já conhecem muito bem.

Nesse sentido, os conteúdos “clássicos” do conhecimento científico – que compõem a base comum do currículo das escolas particulares frequentadas pelas classes médias e altas no Brasil e no mundo – são evitados a todo custo, sob acusação de serem “eurocêtricos” e alheios aos “interesses” dos educandos. Fala-se até mesmo em uma “violência curricular” infligida aos pequenos indefesos pelos professores, uma vez que tentam “forçar” as crianças a aprenderem coisas que não fazem parte de sua realidade (Giovedi, 2014).

Ao fim e ao cabo, tais “denúncias” aplicadas à prática educacional servem ao fortalecimento da dicotomia moral do racismo universalista: “O essencial é a vinculação da ‘brancura’ com o ‘espírito’ na sua conotação secular, ou seja, como inteligência, moralidade e beleza, e da ‘negritude’ com o corpo animalizado das paixões irrefletidas, não confiáveis e enlouquecidas” (Souza, 2021, p. 224).

A premissa epistêmica que subjaz a essa “denúncia” é uma espécie de “glorificação do oprimido”, segundo Souza, “[...] prática comum em várias correntes críticas e de esquerda, tende a secularizar a ética cristã da teodiceia do sofrimento em virtude, impedindo a percepção da realidade como ela é [...]” (Souza, 2021, p. 212). Isto é, as mazelas sociais que afligem as crianças da ralé desde seu nascimento devem passar por uma “ressignificação” e serem ostentadas como signos de “orgulho”.

Para além do desenvolvimento intelectual da racionalidade que o racismo multidimensional interditará às crianças na escola da ralé, resumindo-as à permanência no “império do corpo”, o mesmo dispositivo se fará presente no aspecto disciplinar, impedindo, igualmente, qualquer possibilidade de ingresso presente no *habitus* da modernidade, bem como o acesso futuro à competição pelos melhores postos do mercado de trabalho e no próprio estatuto da cidadania.

Souza (2020) afirma que as famílias da ralé tendem a compreender como natural que as crianças não apresentem interesse pelos conteúdos escolares e nem saibam se comportar no ambiente escolar, pois, segundo elas, “[...] porque criança gosta mesmo é de brincar, e a disciplina que os estudos exigem é vista como algo antinatural, pois vai de encontro à ‘liberdade natural’ das crianças.” (Souza, 2020, p. 310).

Foucault (2010) também já havia detectado que uma das características mais marcantes da governamentalidade neoliberal era o descarte da disciplina e do controle de si nas relações interpessoais dos sujeitos. O impacto desta virada no cotidiano das escolas públicas, repositório involuntário das crianças da ralé, não poderia ser pior: o esvaziamento de qualquer significação positiva da escola como espaço disciplinar de produção e reprodução de conhecimento acabou produzindo uma relação duplamente problemática, de acordo com os estudos de Abramovay e Rua (2002): de um lado os pais não acreditam que a escola atual tenha condições de preparar o aluno para a “vida” e para o mundo do “trabalho”, de outro, os estudantes, excluídos por dentro de um espaço que não lhes desperta qualquer interesse.

Por esse motivo, Jessé Souza (2021) afirma que as crianças da ralé, sem qualquer referência ou predisposição cultural ao conhecimento, já chegam à escola na condição de “perdedoras” e sem qualquer ligação afetiva com o conhecimento.

Diante dos conceitos de Jessé Souza analisados neste estudo, conclui-se que o racismo multidimensional tem a função preponderante na gênese e manutenção da enorme tropa de excluídos formada pelos pretos, pobres e pardos deste país. Sem capital econômico ou cultural que permita o desenvolvimento do *habitus* disciplinar e produtivo exigido para o ingresso na cidadania moderna, a ralé brasileira é relegada à categoria ontológica, moral e social de *subgente*, marcada pela corporeidade e pelo império dos sentidos, inerentes, por sua vez, ao pertencimento da *subcidadania*.

No cerne deste processo (de)formativo, a fantástica fábrica do fracasso, a escola pública, totalmente alienada de quaisquer potencialidades emancipatórias, que deixará marcas indeléveis no corpo e na alma (da qual se nega a existência) das pobres crianças da ralé brasileira, dentro e fora dela, já que não propiciará o reconhecimento social de seus egressos por meio da ocupação “digna” dos melhores postos de trabalho do mercado. Jessé Souza assim sintetiza as consequências da construção racista da sociedade brasileira:

O que é produzido “culturalmente” no Brasil é a reprodução, com novas máscaras, do descaso e do prazer escravocrata de humilhar e oprimir. Por conta disso, toleramos a existência de subgente, ou seja, de pessoas cuja socialização familiar e escolar, que corresponde à socialização de classe, não dá a elas qualquer chance de integração na dimensão econômica e no mercado de trabalho competitivo, por exemplo. De dezenas de milhões de brasileiros pobres e negros foi retirada a possibilidade de aprendizado do papel social do produtor disciplinado e útil. *Isso é um projeto político das elites cínicas e primitivas brasileiras que nunca pôde ser contraposto e revertido pelas classes populares.* (Souza, 2021, p. 126, grifo nosso)

Infelizmente.

Referências

- Abramovay, M.; Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Foucault, M. (2010). *O nascimento da biopolítica*. (P. E. Duarte, trad.). Lisboa: Ed. 70.
- Ghiraldelli, P. (2015). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Giovedi, V. M. (2014). A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. *Revista de Educação do Cogeime*, 23(45), 33-47.
- Gomes, L. (2019). *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Volume I. Rio de Janeiro: Globo Livros.
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Souza, J. (2020). *A ralé brasileira*. São Paulo: Editora Contracorrente.
- Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 11 de dez. 2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

UM DEBATE SOBRE A RAÇA: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS MUNICÍPIOS DE SUMARÉ E HORTOLÂNDIA

Bruna Souza Ribeiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-0492-8725>

Thaís Gonçalves²; <https://orcid.org/0009-0005-7141-976X>

Elisabete Figueroa dos Santos³; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Resumo

Este artigo analisa como o tratamento dado à temática das relações étnico-raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos municípios de Sumaré e Hortolândia está alinhado ou não às propostas do Currículo Paulista para a etapa da Educação Básica. Foram selecionados 35 Projetos da Diretoria de Ensino de Sumaré, dos quais quatro são aqui analisados documentalmente, com vistas a: identificar a frequência em que apareciam os termos estratégicos de busca utilizados (exemplos: “raça”, “etnia” e “relações étnico-raciais”); levantar os trechos textuais correspondentes; verificar os contextos em que os termos eram mencionados e compreender as concepções de ERER praticadas nos Projetos. As análises são amparadas por uma perspectiva teórica pós-crítica, a qual compreende o currículo como um instrumento de poder, cuja seleção não imparcial dos conteúdos se expressa na formação política e pedagógica dos indivíduos. Constatamos que a escola que mais menciona os termos citados, usa uma vez o termo “raça” e quatro vezes expressões relacionadas a “relações étnico-raciais” e/ou “etnia”, em alusão à aceitação da pluralidade no ambiente escolar. Apontamos, assim, o esvaziamento de uma pauta ou projeto pedagógico para ERER: a deseducação vigora como proposta. Discutimos como os PPPs não são acionados como instrumentos para prever ou garantir a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, o que está alinhado a um antirracismo conivente, uma perspectiva antirracista cooptada pelo racismo à brasileira: presente nos discursos, mas inefetivo na prática, devido às dificuldades de rompimento com as estruturas seculares do racismo e da branquitude.

Palavras-chave: Relações étnicas e raciais; Currículo e Projeto Político Pedagógico.

A debate about race: analysis of political pedagogical projects of the cities Sumaré and Hortolândia

Abstract

This article analyzes how the treatment given to the theme of ethnic-racial relations in the Political Pedagogical Projects of the cities of Sumaré and Hortolândia is aligned or not with the proposals of the São Paulo Curriculum for Basic Education. Thirty-five Projects of the Sumaré Education Board, of these, four are documented here, with the aim of: identifying the frequency in which the strategic search terms used (e.g.: “race”, “ethnicity” and “ethnic-racial relations”) appeared; collecting the corresponding textual excerpts; verifying the contexts in which the terms were mentioned; and understanding the conceptions of ERER practiced in the Projects. The analyses are supported by a post-critical theoretical perspective, which understands the curriculum as an instrument of power, whose non-impartial selection of content is expressed in the political and pedagogical formation of individuals. We found that the school that mentions the terms mentioned the most uses the term “race” once and expressions related to “ethnic-racial relations” and/or “ethnicity” four times, alluding to the acceptance of plurality in the school environment. We thus point to the emptying of a pedagogical agenda or project for ERER: miseducation prevails as a proposal. We discuss how PPPs are not used as

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; b167861@dac.unicamp.br

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; thays-goncalves@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; elifigue@unicamp.br

instruments to predict or guarantee the applicability of laws 10,639/03 and 11,645/08, what is aligned with a collusive anti-racism, an anti-racist perspective co-opted by Brazilian racism: present in speeches, but ineffective in practice, due to the difficulties of breaking with the secular structures of racism and whiteness.

Keywords: Ethnic racial relations; Curriculum and Political Pedagogical Project.

Un debate sobre la raza: análisis de proyectos político pedagógicos de las ciudades Sumaré y Hortolândia

Resumen

Este artículo analiza cómo el tratamiento dado al tema de las relaciones étnico-raciales en los Proyectos Políticos Pedagógicos de los municipios de Sumaré y Hortolândia se alinea o no con las propuestas del Currículo de São Paulo para las etapas de Educación básica. Se seleccionaron 35 proyectos del Consejo de Educación de Sumaré, cuatro de los cuales están documentados aquí, con miras a: identificar la frecuencia con la que aparecieron los términos estratégicos de búsqueda utilizados (por ejemplo, “raza”, “etnia” y “relaciones étnico-étnicas”); levantar los extractos textuales correspondientes; comprobar los contextos en los que se mencionaron los términos; y, comprender los conceptos de EREER practicados en los Proyectos. Los análisis se sustentan en una perspectiva teórica poscrítica, que entiende el currículo como un instrumento de poder, cuya selección no imparcial de contenidos se expresa en la formación política y pedagógica de los individuos. Encontramos que la escuela que menciona con mayor frecuencia utiliza el término “raza” una vez y expresiones relacionadas con “relaciones étnico-raciales” y/o “etnicidad” cuatro veces, aludiendo a la aceptación de la pluralidad en el ambiente escolar. Señalamos así el vaciamiento de una agenda o proyecto pedagógico para la EREER: la deseducación está vigente como propuesta. Discutimos cómo las APP no son utilizadas como instrumentos para predecir o garantizar la aplicabilidad de las leyes 10.639/03 y 11.645/08, que se alinean con un antirracismo colusorio, una perspectiva antirracista cooptada por el racismo brasileño: presente en los discursos, pero ineficaz en la práctica, debido a las dificultades de romper con las estructuras seculares del racismo y la blancura.

Palabras clave: Relaciones étnicas y raciales; Currículo y Proyecto Político Pedagógico.

O presente artigo⁴ analisa a integração das Relações Étnico-raciais no currículo dos municípios de Sumaré e Hortolândia, que condensam a população negra na Região Metropolitana de Campinas. O objetivo é, portanto, compreender se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas destes municípios estão alinhados ao Currículo Paulista quanto à discussão da Educação das Relações Étnico-raciais e consequentemente com o cumprimento da Lei 10.639 e da Lei 11.645.

A educação tem grande potência e influência nas transformações sociais e nos sujeitos. Priorizar a potencialidade educativa formadora da agência individual e coletiva, através das práticas em sala de aula e dos conteúdos formativos e não formatativos, possibilita um aparelhamento do olhar do sujeito para seu paradigma vivenciado, ou seja, afeta sua leitura no núcleo social no qual está inserido.

⁴ Este artigo é resultado da tese em andamento, intitulada “Marcadores sociais da diferença de raça, classe e gênero na prática docente” (FE/UNICAMP).

Para discutirmos os PPPs em uma perspectiva educadora emancipadora e racializada, discutimos primeiramente o que é o currículo, quais as teorias que o abordam, tais como: as teorias tradicionais e suas críticas e as teorias pós-críticas. Seguida da análise do currículo, no contexto social de reorganização do capital, ou seja, do currículo na razão neoliberal e as consequências para as escolas, assim como para o alunado. Por fim, compreendemos como a deseducação do negro opera dentro desse contexto educacional, cuja reorganização do capital conduz o enfoque em sujeitos para o mercado de trabalho, assim como nos conhecimentos e saberes que devem ser orientados visando a finalidade mercadológica. Na educação, as relações étnico-raciais não têm fins mercadológicos, no sentido de retribuição direta ao capital, o foco é no pertencimento e combate ao preconceito (Carth, 2018), portanto, foge a essa lógica, portanto, deixa de ser reconhecida como demanda urgente e inalienável.

O debate histórico do currículo: Entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas

O currículo escolar é um campo em disputa que já foi tensionado em diferentes momentos históricos e por diversas teorias, que tentam definir o que é o currículo e, ao mesmo tempo, atribuir um valor sobre o que o currículo deveria ser. Nesse sentido, na questão central por trás de todas as teorias de currículo está a prerrogativa sobre qual o conhecimento deve ser ensinado. Por conseguinte, a seleção dos conteúdos não é neutra, pois atua com intenção de forjar determinadas subjetividades, que serão desejáveis para a sociedade ao final do processo de escolarização (Silva, 2022).

Diante do exposto, é necessário compreender as diferentes teorias sobre o currículo. As teorias tradicionais do currículo apresentam uma pretensa neutralidade de análise, por um viés cientificista, ao se concentrar em questões técnicas, relacionadas ao aperfeiçoamento de formas de transmissão de conteúdo e ferramentas para medir com precisão o que foi aprendido pelos alunos; assim, o *status quo* do conhecimento não é questionado (Silva, 2022). Nesse sentido, ao não se questionar a seleção dos conhecimentos, se estabelece uma relação de poder de grupos sociais que podem ser representados a partir de uma perspectiva universalizadora de conhecimento e dos grupos sociais que são excluídos ou inferiorizados nas narrativas curriculares (Gomes, 2021).

Segundo Moreira e Tadeu (2013), em 1970 a teoria crítica se torna uma reação às teorias tradicionais e passa a reconhecer toda teoria submersa em uma relação de poder. Deste modo, surge uma oposição às teorias tradicionais e inicia-se o processo de rejeição à ênfase atribuída ao planejamento, implementação e verificação dos resultados. Assim, o olhar é direcionado para o conhecimento escolar, ao buscar a compreensão dos critérios de seleção dos conteúdos e as análises dos textos dos currículos começam a integrar “as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 8).

Da segunda metade de década de 1990 em diante, surgem as teorias pós-críticas, as quais desviam o olhar da centralidade conhecimento escolar e começam a observar a cultura e “como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre o currículo, cultura e

poder” (Moreira & Tadeu, 2013, pp. 8-9). As categorias de análise utilizadas nesta perspectiva são: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 9).

O currículo, a partir de uma perspectiva pós-crítica, deve ser compreendido como uma ampliação e aprofundamento às teorias críticas, pois ambas desnaturalizam a visão tecnicista da teoria tradicional e nos revelam as relações de poder e dominação que estão enraizadas no currículo (Silva, 2022). Nesse sentido, o currículo é reconhecido como:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 1999/2022, p.150).

O processo curricular começa a ser analisado a partir do contexto histórico, político e social, bem como articulado às questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidade (Silva, 2022). Deste modo, ao analisar a temática racial é necessário compreender o currículo como uma narrativa étnica e racial atrelada às questões de saber e poder; esse panorama oferece uma visão mais ampla e complexa das relações sociais de dominação (Silva, 2022). Nesse sentido, o currículo escolar e os documentos educacionais estão alicerçados em narrativas hegemônicas de etnia e raça e, por conseguinte, o acréscimo de forma superficial de outras culturas e identidades não é suficiente; assim, é primordial questionar a referência identitária invisível, construtora das narrativas curriculares, as quais são legitimadoras de alguns grupos específicos da sociedade e desautorizadora de outros corpos e conhecimentos na ocupação desse espaço (Silva, 2010).

Diante do exposto, não é aleatória a centralidade que o currículo ocupa nas reformulações educacionais. Ele funciona como um mecanismo articulador dos interesses das classes dominantes na construção de um projeto social que perpetua e legitima os privilégios desses grupos no âmbito cultural, econômico e político. A partir dessa perspectiva, também é necessária a compreensão das políticas curriculares, como movimentadoras de uma indústria em torno da escola e da educação, que lucra com a venda de materiais didáticos, livros paradidáticos e *softwares* educacionais (Silva, 2010).

Nesse contexto, a perspectiva pós-crítica reconhece que a cultura e o currículo escolar estão submersos em relações de poder, pois a todo momento os grupos dominantes estão produzindo os próprios significados para os currículos e para os materiais didáticos que constituem a prática pedagógica (*idem*). Nesse sentido, é necessário olhar para o currículo como uma pista de corrida, que ao final da linha de chegada estará “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2022, p. 15).

Normativas do âmbito escolar: debatendo o Projeto Político Pedagógico

O que faz o currículo é uma preocupação presente nas teorias críticas. As formas como as perspectivas críticas compreendem o currículo contrariam as leituras das teorias tradicionais, cujo foco é técnico e progressista (Silva, 2022). Apesar dessas perspectivas serem compreendidas como tradicionais e poderem ser lidas como superadas, observa-se que, em momentos específicos, de transformações político-econômico-sociais, há alterações nos currículos escolares refletindo o interesse e as disputas do tempo histórico no qual este está inserido (Rubio & Corti, 2024).

Uma vez que o currículo expressa a formação e constituição dos sujeitos, é sua responsabilidade o estabelecimento de diretrizes e normativas nas unidades escolares. Pensá-lo é refletir sobre o projeto de sociedade e de nação, pois seu objetivo é desenvolver o sujeito na sua integralidade – intelectualmente, fisicamente, afetivamente, socialmente, eticamente; simbólica e moralmente (Brasil, 2018).

No atual contexto de privatizações, do arrefecimento do público frente à ampliação do privado e da primazia do individual em detrimento do coletivo, percebemos uma reestruturação e a reorganização do capital, ou seja, temos uma razão neoliberal operando, na qual a escola é entendida como local onde se forma um capital humano destinado ao trabalho (Dardot & Laval, 2017). Consequentemente, o currículo como território de disputa irá sofrer alterações e transformações.

O projeto neoliberal está vigorando, especificamente no Brasil, desde a década de 1990 (Roman, 1999). Nessa lógica, criam-se novas práticas que não

concernem apenas ao mercado e à acumulação de capital, mas há um projeto antidemocrático minando as coletividades, propondo a *dessindicalização* e criando a *desdemocratização*; ou seja, arrefecendo o público, altera-se a democracia sem extingui-la por completo – produzindo a falsa sensação de democracia vigente (Brown, 2019). Nessa lógica, cada um é responsável por seus problemas: “[...] a resolução dos problemas sociais se resume à autoconfiança dos indivíduos” (Bilge & Collins, 2021, p. 38). A autonomia invade todas as esferas da vida, o econômico passa a ter um caráter moral para criação e reprodução da riqueza, retirando e extinguindo o político como espaço de disputa de conhecimento e saberes; assim, a relação capitalista passa a ser do sujeito consigo mesmo, sendo este em si um capital (Dardot & Laval, 2017).

Há discursos morais/psicológicos sendo mobilizados com discursos econômicos; a natureza epistêmica desses discursos caminha junto a uma autonomia da economia e, no momento em que o aspecto econômico está autônomo da política, ocorre o surgimento de decisões políticas violentas (Safatle, Junior & Dunker, 2021). Essa autonomia invade todas as esferas da vida. E, logo, a articulação econômico-moral cria mecanismos como a crença para gerar e justificar a compulsão pelo trabalho. E é na gramática das emoções que os aparatos econômicos se assentam, esvaziando o político e criando discursos de individuação capazes de promover competitividade, extinguindo e desmantelando estruturas de solidariedades entre os indivíduos.

O secretário da Educação do estado de São Paulo, Renato Feder, aponta que [...] diminuímos para dois itinerários com nove disciplinas focadas na vida profissional e vida futura do estudante [...]. Essas nove disciplinas incluem oratória, liderança, empreendedorismo, educação financeira e mídias digitais, que são disciplinas que o aluno provavelmente vai usar na vida adulta (Saba, 2024, np).

A reforma do ensino médio responsável por uma alteração na carga horária do alunado e da inserção de disciplinas voltadas para o ensino técnico expressa a lógica da compulsão pelo trabalho e resultou no aumento do número de matrículas nos cursos técnicos e na segunda menor taxa de estudantes, advindos de escola pública, participantes do Exame Nacional do Ensino Médio, registrada pelo Estado de São Paulo.

Exame este que assegura a inserção no ensino superior de qualidade em universidades federais e estaduais no país (Ribeiro & Figueroa, 2024b).

Há uma falsa autonomia e falsa interdisciplinaridade (Rubio; Corti, 2024) presentes na reforma curricular, porque não há interdisciplinaridade, de fato, sem as especificidades necessárias de cada disciplina. Isto posto, ressalta-se que as disciplinas do campo de ciências humanas foram as mais afetadas com a reforma. A BNCC tem um empobrecimento do conhecimento; as competências socioemocionais vêm com a ideia do discurso positivo, assentada na perspectiva de autocontrole, o que culminou com a diminuição da carga horária de Filosofia e Sociologia (Rubio; Corti, 2024). Não há a preocupação com a contextualização do conhecimento, algo imprescindível que difere da aplicação do conhecimento.

A escola, neste contexto, retoma um currículo focado no mercado de trabalho, alinhando-se à nova ordem do capital; a reforma tem como elemento central o empreendedorismo, pois desse modo se responde às exigências estabelecidas pela razão neoliberal (Roman, 1999).

Há uma tripla violência em voga: primeiramente pautada em um conhecimento que tem como fim último a prática, ou seja, se o conhecimento não estiver alinhado a um fim especificamente técnico, logo ele pode ser reduzido/retirado, ideia amplamente presente nas teorias tradicionais de currículo. Segundo, não há como haver valorização de conhecimentos e saberes se todos são orientados pela lógica do capital, pois, neste contexto, o capital é quem decide o que tem valor simbólico e mercadológico. Terceiro, que se mantém e se constrói, assim, uma massa subalternizada, por meio de teorias de classes dominantes que disseminam seu *capital cultural* e simbólico presente na ideologia curricular.

A consequência disso é o aumento da desigualdade (Dardot & Laval, 2017). As escolas públicas estaduais, cujo modelo implantado é tensionado por profissionais da educação (Bruna & Figueroa, 2024b) carecem de formações preocupadas com questões étnico-raciais, de gênero, de capacidades e afins. O resultado dessa dinâmica se apresenta nas reformas curriculares, assim como nos PPPs dos municípios da Região Metropolitana de Campinas que condensam a população negra, sendo eles Sumaré e Hortolândia.

As problemáticas dos Projetos Políticos Pedagógicos

O PPP acompanha o contexto brasileiro de redemocratização, com marco na Constituição da República e tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o apontamento de sua obrigatoriedade para as unidades escolares criarem e colocarem em práticas as suas “propostas pedagógicas” (Brasil, 2021). O projeto visa à democratização da escola, a participação comunitária e coletiva. Sua construção é sequencial, ou seja, seu planejamento é sistemático e educativo com etapas a serem seguidas. É um instrumento que congrega tanto a teoria como a prática, com diretrizes e objetivos cuja pretensão das unidades escolares que o produziram, é cumpri-lo (Santana, 2019).

Esse foi o escopo de análise deste trabalho: os PPPs. Foram analisados 35 PPPs, depositados no site da Diretoria de Ensino de Sumaré. Destes projetos, quatro estão sendo analisados no presente artigo. Dois correspondentes às escolas de Sumaré e dois das escolas de Hortolândia. Estes exemplares foram escolhidos por representarem a maior quantidade de ocorrência de frequência, em cada município, dos seguintes termos: Raça; Gênero; Relações Étnico-Raciais; Diversidade; Inclusão e Vulnerabilidade. Os PPPs selecionados são referentes às seguintes escolas: E.E. Prof^a. Alice Antenor de Souza (2017) e E.E. Prof^a. Elysbeth de Mello Rodrigues (2017), localizadas no município de Sumaré; enquanto a E.E Manoel Ignácio da Silva (s/d) e E.E. Prof. Antonio Zanluchi (s/d)⁵ se encontram no município de Hortolândia.

As frequências de ocorrências dos termos estão descritas na tabela a seguir:

5 Os PPPs nos quais não foi possível encontrar a data foram classificados como (s/d), ou seja, sem data.

Tabela 1
Ocorrência de frequências

Escola Estadual	Raça	Gênero	Vulnerabilidade	Relações Étnico-raciais	Inclusão	Diversidade	Total
Alice Antenor	1	3	0	4	9	9	26
Elysabeth de Mello	0	0	0	1	13	9	23
Manoel Ignácio	2	0	0	1	8	5	16
Antonio Zanluchi	1	1	0	1	8	4	15

Fonte: (Ribeiro, 2024)

Nota-se, em todas as escolas, os termos raça e gênero, conceitos associados diretamente com a identidade, mantêm menor frequência, assim como vulnerabilidade⁶. Percebe-se também que inclusão e diversidade são aqueles mais frequentes. Inclusão, por vezes, mais do que diversidade.

Pela análise, concluímos que há uma relação direta entre os termos; portanto, a escola mais preocupada com a questão da diversidade, conseqüentemente será aquela na qual a inclusão, em sua teoria, estará presente. Também é a instituição cujas possibilidades de haver outros termos, tal como raça e relações étnico-raciais, são maiores, como ocorreu na E.E. Prof^a. Alice Antenor de Souza.

Inclusão e diversidade funcionam como termos alternativos para o não tratamento específico dos conceitos na sua individualidade e especificidade. O que se comprova pela frequência de ocorrência de diversidade e inclusão frente às demais. Na E.E. Prof^a. Elysabeth de Mello Rodrigues, a distribuição de termos focou estritamente em: inclusão e diversidade. Nesse sentido, conceitos como: raça, relação étnico-racial, etnia, étnico, são ao menos mencionados no projeto; sendo assim, a inclusão e a diversidade podem tanto ser trabalhadas pela escola a partir do paradigma das deficiências e/ou das diferenças, como da religião, afinal, também diz sobre diversidade; contudo, ambos podem ser tratados sem uma análise sobre a questão do negro na sociedade, posto que o PPP da escola não especifica.

Em relação a esses Projetos, as escolas são responsáveis pela produção, execução e, conseqüentemente, pela atualização dos mesmos (Brasil, 2021). Contudo,

observa-se que a seleção e a análise realizada no ano de 2023 em todos os projetos mencionados, disponibilizados no site da Diretoria de Ensino, se referem ao ano de 2017, embora alguns não têm a indicação da data. Sendo assim, a preocupação com uma normativa escolar, obrigatória nos estabelecimentos da rede Estadual Paulista, nos municípios de Sumaré e Hortolândia precisa de revisões e atualizações mais precisas e minuciosas, sobretudo, no que toca à temática das relações étnico-raciais.

Os PPPs possibilitam uma análise preliminar do perfil da escola, mas não necessariamente refletidora do real⁷ (Ribeiro & Figueroa, 2024), porque há uma distância entre a teoria e a prática; contudo, o currículo corresponde ao que deveria ser. As concepções pedagógicas, o corpo escolar, a existência de projetos transversais ou não, assim como as melhorias realizadas na unidade escolar, tal como aquelas ainda necessárias, e as respectivas propostas interventivas constam no PPP (Ribeiro, 2024).

Os Projetos inserem-se em uma temporalidade escolar que representam tanto a ruptura com o passado, como as premissas de um futuro. É no projeto que as ações estabelecidas nas Bases Nacionais Comum Curriculares e nos Currículos municipais podem ter o primeiro contato com a realidade escolar no manejo rumo às obrigações legislativas e adequações necessárias.

As escolas nas quais os projetos citam a inclusão, mas mencionam somente a educação especial, resultam no descompromisso de atuar em todas as formas de exclusão. Ao excluir de antemão a importância de se pensar também a diversidade étnico-racial na

6 Vulnerabilidade se tornou uma estratégia para a questão do termo classe, considerando que seria inevitável encontrar “classe” referindo-se a sala de aula, nas buscas nos PPPs, mas, vulnerabilidade não se resume em classe como fenômeno social, sequer pretende aqui compará-la a tal.

7 Não reduzindo exclusivamente a teoria refletidora do cotidiano e das práticas escolares, pois a escola é dinâmica. Contudo, os documentos que estatizam o tempo e os espaços sobre os quais as análises foram realizadas requerem as adaptações teóricas realizadas no artigo apresentado.

perspectiva inclusiva. Isso, pode contribuir com a evasão de estudantes negros, pois, como mencionado por Silva (2022), as unidades escolares não conseguem convergir entre si com a cultura da classe dominante e da classe dominada, de modo que a relação estabelecida com esta última, nesta gramática, é de exclusão. Exclui-se a cultura e os saberes e, em última instância, os sujeitos a eles correspondentes.

Segundo o Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA), as escolas predominantemente negras, nacionalmente, são escolas compostas por estudantes de famílias pobres. Em contrapartida, as escolas predominantemente brancas são constituídas por estudantes de famílias mais ricas, ou seja, a dimensão socioeconômica das escolas se relaciona com o perfil racial do seu alunado. Ademais, percebe-se que, no Ensino Médio, estudantes negros abandonaram mais os estudos em relação aos estudantes brancos. A taxa foi de 9,3% para negros e 5% para brancos, do ano de 2010 a 2019 (Cedra, 2023).

Temos não somente um processo de exclusão nas escolas estaduais paulistas, mas um processo deseducativo, triplamente violento e de expulsão.

A deseducação como projeto

A deseducação do negro como um projeto social da branquitude no Brasil é uma ação normatizada, observada na Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que ressaltava a proibição de escravizados e pretos africanos, mesmo em condição de livres ou libertos, de frequentarem escolas públicas em nosso país. Nesse sentido, a sociedade escravagista se articulou de forma tácita para manter os próprios privilégios, bem como para reafirmar uma superioridade racial ao utilizar a educação como instrumento de dominação e poder (Fonseca, 2001).

A educação é construída a partir do não lugar do corpo negro, embora existam registros históricos de que na metade do século XIX há a presença de africanos nas escolas paulistas ou mineras. Esse dado histórico é ambíguo, posto que no Decreto n.º 1.331, conhecido como Reforma Couto Ferraz, estabeleceu que não seria admitida a matrícula ou a frequência de escravizados no ambiente escolar.

O projeto de exclusão ao direito à educação perdurou de forma oficial até o declínio do regime

escravista no final do século XIX, pois a partir desse período observa-se a autorização aos africanos escravizados para o ensino (Silva & Silva, 2005).

Nesse contexto, o acesso à educação para a população de matriz africana no Brasil, surge como forma de preservar a mão de obra, pois não havia, por parte da elite, interesse no processo de escolarização emancipatório ou de inserção dessas pessoas na sociedade brasileira, de forma que o foco era a necessidade produtiva do mercado, bem como a construção de estratégias para manter a dominação social (Romão, 2001).

O projeto de deseducação do negro continua vívido e atuante por mais que se tenha alterado ao longo dos anos, dado que atualmente “[...] ao concluir a educação em nossas escolas, o negro está, então, apto a começar a vida de um homem branco” (Woodson, 2021, p. 15). Nesse sentido, percebe-se que a educação opera a partir da lógica do embranquecimento, quando o ambiente educacional não oferece estratégias para que corpos e mentes de pessoas negras consigam a emancipação.

Na tentativa de romper com as amarras coloniais, que alicerçam a educação brasileira, é necessário destacar a importância do Movimento Negro Brasileiro, como “[...] educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (Gomes, 2019, pp.12-13). Esse movimento colocou em pauta temas sobre: racismo, desigualdade racial, educação das relações étnico-raciais, antirracismo, entre outros temas que traziam para o centro das discussões os interesses e necessidades da população negra, como o propósito de reeducar “[...] a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana.” (Gomes, 2022, p. 07).

A partir dessas discussões e embates políticos, acontece a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar das redes pública e privada, caracterizando-se como um marco significativo na construção de uma educação antirracista. De acordo com Gomes (2021), as práticas pedagógicas antirracistas almejam desconstruir a lógica racista que está incrustada no processo formativo de socialização dos indivíduos. Cavalleiro (2001, p. 150) contribui com a discussão, ao afirmar que “[...] a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e

tratamentos diferenciados”. Contudo, percebe-se que a educação antirracista no Estado de São Paulo está inserida num projeto secular de deseducação da população negra. O que se afirma, portanto, é que a proposta de uma educação antirracista tem sido subvertida pela lógica do racismo à brasileira: formalmente, acena-se com uma eloquência conceitual de compreensão do funcionamento do racismo e suas nuances, bem como de estratégias para o seu enfrentamento; todavia, as práticas de mitigação e transformação do racismo ainda esbarram na estrutura racista em plena vigência.

A deseducação alimenta e se alimenta da tríplice violência escolar acima mencionada; é uma simbiose harmônica, na qual o racismo é a engrenagem que propicia o funcionamento dessa relação de mutualismo obrigatório. Neste contexto, a educação perde o comprometimento com a ação política insurgente. Há um abismo entre a prática educativa que se propõe à emancipação e aquela direcionada para sustentação e reforço da dominação.

Nesta tríplice violência, formam-se subjetividades, sociabilidades; há interações a partir de lógicas raciais que, dentro da estrutura escolar, se articulam com as burocracias e currículos escolares; são seus elementos basilares oficializados. Desta forma, tem-se um antirracismo presente nas escolas estaduais paulistas sob o guarda-chuva da diversidade, que mascara os conhecimentos acerca de como os aparelhos sociais são movidos racialmente, falseando sua convivência com tais conhecimentos; afinal objetiva-se a manutenção da estrutura e não sua reconstrução. A exemplo disso, temos no PPP da E.E. Prof^a. Ana Alice Antenor (2017), a escola que mais menciona os termos-chave desta pesquisa, inclusive as noções de raça e relações étnico-raciais, frequentemente alinhadas à ideia de respeito à diversidade, de maneira genérica e abstrata (Ribeiro, 2024). Há somente um tópico mencionando a História e Cultura Africana e Afrobrasileira, sem especificar como será trabalhada. Ou seja, não se objetiva o conhecimento de como o racismo opera na sociedade, ou de como a raça é utilizada para orientar processos e fenômenos sociais.

No Currículo Paulista do ano de 2022, por exemplo, identifica-se na proposição da habilidade “EM13CHS502”, que diz sobre a análise necessária do objeto de conhecimento da disciplina de história, a seguinte propositura em relação a discussão racial “Legados do patriarcalismo e da escravidão: as relações de poder e constituição de desigualdades (mito

da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural) (São Paulo, np, 2022)”. Confirmando assim que o tratamento dado para este debate é reducionista ao debruçar-se unicamente sobre as mazelas do racismo, sem ponderar protagonismos e enfrentamentos da população negra.

Na E.E Prof^a. Elysabeth de Mello Rodrigues sequer há menção aos termos raça e racismo, como mencionado, seguida das escolas E.E Manoel Ignácio da Silva e E.E. Prof. Antonio Zanluchi.

A questão da diversidade é imprescindível no contexto escolar, assim como a inclusão, mas para entendermos as individualidades e especificidades dos sujeitos na dimensão da diversidade e da inclusão, precisamos discutir a não homogeneização, e, nos orientarmos em uma perspectiva de multiplicidade e multiculturalidade (Munanga, 2015), pois aprender sobre as diferenças - quais são e quem são os sujeitos por elas marcados socialmente -, pode resultar em uma ideia da diferença na qual possamos reconhecê-la, legitimá-la e mesmo assim nos sentirmos unidos como sujeitos diferentes, mas humanamente semelhantes. E não numa igualdade dos sujeitos não contemplativa de sua diferença.

Ademais, se no PPP a questão racial se alinha estritamente à ideia de diversidade e diferença e não a reflexões críticas fundamentais para o desenvolvimento das habilidades contidas no currículo, tem-se, assim, uma superficialidade na discussão desta temática, presente também na sexta aula do segundo ano, na disciplina de Sociologia no primeiro bimestre do ano de 2024.

Na definição dada em aula:

O racismo estrutural, portanto, é um tipo de discriminação enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, resultando em desigualdades no acesso a serviços, recursos e oportunidades para grupos étnicos e raciais específicos, historicamente marginalizados. Vamos, agora, retomar as definições de preconceito, discriminação, intolerância e desigualdade, vistas na aula anterior, para analisar algumas situações que envolvem essas práticas nas relações étnico-raciais (São Paulo, 2024/2024, np).

A discriminação, a intolerância religiosa, a desigualdade e o preconceito são vias de opressões que instigam reflexões sobre o racismo estrutural; a problemática é quando essas terminologias se tornam

norteadoras da perspectiva teórica do antirracismo, porque tem-se uma ideia de sujeito negro constituído única e exclusivamente pelo racismo, assim sua negritude é aparentemente formada neste combate ao racismo e isso se encontra no antirracismo do Estado de São Paulo. O antirracismo é acionado somente pela via do sofrimento, do racismo, tendo como foco ações nas quais o sujeito negro está em posição de humilhação, desvantagem e submissão; quando a sua religião não é valorizada e legitimada. Nesse sentido, não há uma preocupação com atribuições positivadas do sujeito negro, para o desenvolvimento da sua negritude e, da sua consciência racial. Ademais, essas situações passam a ser analisadas somente na dimensão microssocial.

A consequência disso, é o racismo estrutural ser resumido em práticas individuais, como expresso na intenção de retomar as situações de negros em posições desumanas, para analisar “algumas situações que envolvem essas práticas nas relações étnico-raciais” (São Paulo, 2024/2024, np). Além disso, é frequente a presença de docentes despreocupados ou desencorajados para discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (Ribeiro & Figueroa, 2024b) e de políticas escolares que se propõem a combater o racismo e as existentes acabam incorrendo em um *antirracismo conivente*, ou seja, práticas e ações que acenam operar numa lógica de combate ao racismo, mas que não promovem alterações na estrutura institucional ou na dinâmica das relações, o que culmina em disponibilizar um estratagema ineficaz no que toca à transformação dos acometimentos devidos ao racismo, de modo a manter a estrutura racista, sendo conivente ao ressignificar *para* reproduzir o racismo. Isso se deve aos próprios meandros do racismo que o fazem se reconstruir e se rearticular tendo em vista enquadrar e cooptar projetos, programas e demais estratégias voltados à sua mitigação.

A branquitude é o motor que impulsiona a existência do antirracismo conivente. Ou seja, mantém-se um corpo docente majoritariamente branco, cuja *consciência racializada* não é/foi constituída a partir de uma lente que possibilite vislumbrar o sujeito negro como agente das suas potencialidades, como protagonista, roteirista e diretor de suas histórias (Ribeiro & Figueroa, 2024a). Para haver antirracismo efetivo, é necessário que a branquitude seja colocada em xeque. Logo, compreende-se a complexidade e urgência inerente à descolonização das mentes.

Esse é o novo modelo (des)educativo do Estado de São Paulo, que não liberta e não cria possibilidades de agência, uma vez que opera a partir de uma desagência, em que os sujeitos negros são forçados a atuar a partir das experiências do branco, que o representa em situações de encarceramento, genocídio, empregos subalternizados, piores condições salariais, de moradia, alimentação e saúde da população negra e mais recentemente propulsiona mais ainda a evasão de estudantes negros (Asante, 2009).

O conhecimento emancipador é visto como ameaça às classes dominantes; assim, por meio das instituições educam-se as classes populares, negras e pobres; deste modo, ataca-se o currículo, as escolas e a subjetividade do alunado, que enxerga no ensino técnico a possibilidade de crescimento exigida pelo sistema empresarial, de poder fazer dinheiro de modo rápido; conseqüentemente, o conhecimento e a produção de saberes que necessita de tempo, processos de formação, reflexão, elaboração e introjeção não acompanha o imediatismo do sistema, das necessidades dos jovens negros que incorporam e reproduzem tais demandas de agilidade.

Considerações finais

A realidade educacional no contexto brasileiro, no qual se opera uma lógica neoliberal, reverbera no cotidiano escolar, no qual se que retoma a ideia de uma educação técnica com objetivos práticos, o que faz eco às teorias curriculares tradicionais. O fato de o capital orientar as necessidades dos conteúdos curriculares produz uma valorização de saberes específicos, determinados e legitimados a partir da lógica de mercado e, neste contexto, as classes dominantes mantêm e reproduzem o sistema por uma relação de exclusão das classes dominadas. Esse tripé é o elemento para a construção de uma tríplice violência no espaço escolar que se alimenta e é alimentada por um projeto deseducativo.

O currículo se reflete nas normativas dos PPPs das unidades escolares do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, nas práticas dentro desses espaços. As conseqüências do projeto deseducativo é o antirracismo nos estabelecimentos escolares ser exclusivamente entendido a partir da superficialidade, na conivência: não se cria um projeto emancipatório dos sujeitos, somente um falseamento da questão racial, incluída na chave da diversidade e inclusão. Não se questionam

os instrumentos legislativos, técnico-burocráticos, a estrutura, a cultura, os conteúdos escolares e afins que influenciam na evasão de adolescentes negros e nem nos fatores socioeconômicos de escolas predominantemente negras e predominantemente brancas.

Temos, assim, um projeto deseducativo nas escolas estaduais paulistas violentando e produzindo determinados cidadãos, objetivando um projeto de nação no qual negros permanecem subalternizados e propostas de atuação pretensamente antirracistas, cujas atuações têm sido cooptadas pelas dinâmicas do racismo à brasileira.

Referências

- Asante, M. (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Larkin E. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (pp. 93- 110). São Paulo: Selo Negro.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, Ed.). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- Brasil. (2021). *LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Planalto.gov.br. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política neoliberal no ocidente* (M. A. Marino & E. Altherman C., Trans.; 1st ed.). Filosófica Politeia.
- Cedra. (2023). *Nível socioeconômico das escolas (INSE) segundo a predominância de raça/cor, 2013, 2015 e 2019*. - Cedra. <https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/nivel-socioeconomico-das-escolas-inse-segundo-a-predominancia-de-cor-raca-2013-2015-e-2019/#/tabela>.
- Carth, J. (n.d.). A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais. <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>.
- Cavalleiro, E. (org.) (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial.
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo Editorial.
- Fonseca, M. V. (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: P. B. G. Silva & R. P. Pinto (Orgs.), *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro* (pp. 339–359). ANPED/Ação Educativa.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109. ISSN 1645-1384. <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Gomes, N. L. (2019). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (E-book, 160 p.). Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (2021). Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In A. Abramowicz, L. M. A. Barbosa, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação como prática da diferença* (E-book, p. 216). Armazém do Ipê.
- Gomes, N. L. (2022). *Saberes das lutas do movimento negro educador* (E-book, 272 p.). Editora Vozes.
- Moreira, A. F; Tadeu, T. (org.) (2013). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Munanga, K. (2015). Why teach the history of Africa and of the negro intodays Brazil? *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 1(62), 20. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i62p20-31>
- Roman, M. D. (1999). Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicologia USP*, 10(2), 153–187. <https://doi.org/10.1590/s0103-65641999000200011>.
- Ribeiro, S. B. (2024). *Uma análise da diferença nos Projetos Políticos e Pedagógicos da Diretoria de Ensino de Sumaré*. <https://doi.org/10.25824/redu/2Z7QYV>, Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V1.
- Ribeiro, S. B., & Figueroa, E. (2024a). *A consciência racializada do professorado paulista* [Comunicação oral]. Congresso Internacional Movimentos Docentes, São Paulo, SP.
- Ribeiro, S. B. & Figueroa, E. (2024b). *O antirracismo conivente nas escolas brasileiras estaduais paulistas*. XII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Belém do Pará, PA.
- Rubio, F. E., & Corti, A. (2024). A implementação do “Inova Educação” e do “Novo Ensino Médio” na rede estadual de ensino em São Paulo a partir da pandemia. *The ESPecialist*, 45(1), 246–270. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i1e64510>.

- Romão, J. (2001). Educação democrática como política de reversão de educação racista. In: G. V. Saboia & S. P. Guimarães (Orgs.). *Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (pp. 339–359). Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- Saba, V. L. (2024). *Novo Ensino Médio tem aprovação de 80%, diz secretário de São Paulo*. Gazeta Do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/sao-paulo/novo-ensino-medio-paulista-renato-feder/>
- São Paulo (2022). *EFAPE. Programa Currículo Paulista*. Eface.educacao.sp.gov.br. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/1.-TEMPLATE-Divis%C3%A3o-Habilidades-Ci%C3%A2ncias-Humanas-_revisado.pdf.
- Santana, M. V. B. (2019). *TEXTO ORIENTADOR PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*. <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/teixeira/files/2019/05/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP.pdf>
- Silva, A. R. S., & Silva, R. S. (2005). A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 14(24), 193–204. <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores/numero24.pdf>.
- Silva, T. T. (2023). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. E-book. 120 p.
- Silva, T. T. (2022). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Safatle, V.; Silva Junior, N. da; Dunker, C. (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica Editora.
- Woodson, C. G. (2021). *A deseducação do negro*. Edipro.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 11 de dez. 2024



MULHERES NEGRAS E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS E RUPTURAS

Ana Carolina Silva dos Santos¹; <https://orcid.org/0000-0002-1213-6947>

Bruna Oliveira dos Santos²; <https://orcid.org/0009-0002-1502-8340>

Lia Teodoro Martins Ferreira³; <https://orcid.org/0009-0009-9340-439X>

Jaciara Cristina da Silva⁴; <https://orcid.org/0009-0003-2529-0323>

Elisabete Figueroa dos Santos⁵; <https://orcid.org/0000-0003-2017-8845>

Resumo

A construção deste artigo é uma realização coletiva, orquestrada por um grupo de mulheres negras que, por meio da escrita, se aquilombam. Partimos da consideração de que as questões interseccionais de raça e gênero atravessam a construção pessoal e profissional de mulheres negras em diferentes contextos sociais, caracterizando, assim, nosso problema de pesquisa, que é a (não) presença das mulheres negras nas universidades como *outsiders*. Propomos, portanto, refletir sobre a mulher negra na docência a partir de uma revisão bibliográfica de escopo em duas bases de dados brasileiras, utilizando as palavras-chave: “mulher negra” e “universidade” ou “academia”, com vistas a encontrar produções que contemplem as trajetórias e narrativas dessas mulheres, a fim de identificar as nuances identitárias, científicas, relacionais e institucionais que posicionam (ou não) docentes negras como produtoras de conhecimento válidos e influentes no meio em que se encontram. Dessa forma, foram inicialmente incluídos 25 artigos e, aplicando-se os critérios de exclusão, a amostra foi reduzida para oito artigos. Os resultados demonstram que, apesar da pouca quantidade de artigos encontrados e de circunstâncias desafiadoras enfrentadas por essas mulheres negras, suas presenças movimentaram a estrutura institucional em que se encontram, seja na constituição de perspectivas científicas interseccionais, seja na ruptura do ideal masculino, branco, pretensamente universal ligado ao padrão científico acadêmico.

Palavras-chave: Trabalho docente; Relações étnicas e raciais; Mulheres; Instituições de ensino superior; Universidades.

Black Women and Teaching in Higher Education: Trajectories and Ruptures

Abstract

The construction of this article is a collective achievement, orchestrated by a group of black women, who, through writing, get along. We start from the consideration that the intersectional issues of race and gender permeate the personal and professional construction of black women in different social contexts, thus characterizing our research problem, which is the (non) presence of black women in universities as outsiders. We therefore propose to reflect on black women in teaching based on a bibliographical review of scope in two Brazilian databases, using the keywords: “black woman” and “university” or “academy”, with a view to finding productions that contemplated the trajectories and narratives of these women, in order to identify the identity, scientific, relational and institutional nuances that position (or not) black teachers as producers of valid and influential knowledge in the environment in which they work. find. Therefore, 25 articles were initially included and, applying the exclusion criteria, the sample was reduced to eight articles. The results demonstrate that, despite the

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; acsilva.psicologia@gmail.com

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; brunaaposan@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; lia_martis@hotmail.com

4 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; jaciarasilva27@gmail.com

5 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; elifigue@unicamp.br

small number of articles found and the challenging circumstances faced by these black women, their presence moved the institutional structure in which they find themselves, whether in the constitution of intersectional scientific perspectives, or in the rupture of the masculine, white, ideal, supposedly universal linked to the academic scientific standard.

Keywords: Teaching work; Racial and ethnic relations; Women; Higher education institutions; Colleges.

Las Mujeres Negras y La Docencia en La Educación Superior: Trayectorias y Rupturas

Resumen

La construcción de este artículo es un logro colectivo, orquestado por un grupo de mujeres negras, que a través de la escritura se llevan bien. Partimos de la consideración de que las cuestiones interseccionales de raza y género permean la construcción personal y profesional de las mujeres negras en diferentes contextos sociales, caracterizando así nuestro problema de investigación, que es la (no) presencia de mujeres negras en las universidades como *outsiders*. Proponemos entonces reflexionar sobre las mujeres negras en la docencia a partir de una revisión bibliográfica de alcance en dos bases de datos brasileñas, utilizando las palabras clave: “mujer negra” y “universidad” o “academia”, con miras a encontrar producciones que contemplen las trayectorias y narrativas de estas mujeres, con el fin de identificar los matices identitarios, científicos, relacionales e institucionales que posicionan (o no) a los docentes negros como productores de conocimiento válido e influyente en el entorno en el que trabajan. encontrar. Por tanto, inicialmente se incluyeron 25 artículos y, aplicando los criterios de exclusión, la muestra se redujo a ocho artículos. Los resultados demuestran que, a pesar del pequeño número de artículos encontrados y de las circunstancias desafiantes que enfrentan estas mujeres negras, su presencia movió la estructura institucional en la que se encuentran, ya sea en la constitución de perspectivas científicas interseccionales, o en la ruptura de lo masculino, blanco, ideal supuestamente universal vinculado al estándar científico académico.

Palabras clave: Trabajo docente; Relaciones raciales y étnicas; Mujeres; Instituciones de enseñanza superior; Universidades.

Comprender o lugar da mulher negra na sociedade é desvelar os processos de luta por direitos e cidadania, ao sinalizar o quanto, até os dias atuais, as mulheres negras precisam reivindicar uma condição de humanidade, feminilidade e racialidade (Carneiro, 2023). Audre Lorde (2019), ao explorar o conceito de *outsider*, faz menção às mulheres negras, visto que numa sociedade guiada pelo princípio do consumo produzido pelo ocidente branco europeu, em que o bom é pautado no lucro de algumas pessoas, aquelas que não correspondem a esse sistema como previsto são inferiorizadas e desumanizadas. Assim, as mulheres negras são enquadradas como *outsiders*.

Às custas de muitos esforços e trabalhos, mulheres negras têm acessado espaços sociais públicos, devido a um recente avanço nas discussões sobre práticas antirracistas, impulsionadas pelas demandas dos movimentos negros e demais organizações da sociedade civil, resultando na atuação de dispositivos legais, como as leis 12.711/2012, alterada pela lei 14.723/2023, que trata sobre as cotas raciais em universidades e a lei 12.990/2014, referente às cotas raciais em concursos públicos. Dessa forma, percebe-se um aumento da presença de mulheres e homens negros em diferentes

espaços e níveis da Educação e do Mercado de Trabalho, ainda que a maioria dos cargos de decisão ainda sejam ocupados por homens brancos (Carneiro, 2023).

É importante ressaltar que as mulheres negras são as menos representadas nos cargos de maior relevância no mercado, incluindo as universidades. Sendo assim, urge discutir a (não) presença de mulheres negras na universidade como docentes, bem como colocar em perspectiva a reflexão e o reconhecimento de que essas mesmas mulheres ocupam essa função ainda na posição de *outsiders*.

O texto ora apresentado trata de uma revisão de escopo feita em duas bases de dados nacionais de artigos científicos sobre a trajetória docente de mulheres negras na universidade. Para isto, realizamos a pesquisa nas plataformas Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, com os marcadores “mulher negra” e “universidade” ou “academia”.

Para melhor circunstanciar a temática, discorremos acerca do lugar histórico da mulher negra na sociedade brasileira, como base para se pensar a trajetória dessas docentes. Posteriormente, discutimos dados que mostram a realidade dessas mulheres na academia, bem como questionamentos acerca de sua pouca presença

na função de docentes. Por fim, são apresentadas as histórias e trajetórias dessas professoras que, mesmo em áreas do conhecimento e de localidades diferentes, refletem grandes similaridades do que historicamente mulheres negras enfrentam no país para ter acesso e permanência no Ensino Superior.

Gênero, Raça e Ensino Superior: Onde Estão as Mulheres Negras?

Nesta seção, colocamos em discussão as relações entre os seguintes marcadores: mulheres, negras e educação superior, configurando intersecções de gênero e raça com um marcador institucional ligado à escolaridade e, conseqüentemente, em nossa sociedade ocidentalizada, à intelectualidade. A partir disso, faz-se imprescindível demarcar a posição das mulheres negras no universo acadêmico, considerando como se estabelece a relação com a produção de conhecimento, bem como as formas de (des)articulação da instituição universitária com esses corpos – físicos e de saberes – negro-femininos.

Segundo censo demográfico de 2022, divulgado pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR), dos 55,4% de negros no nosso país (pretos e pardos), mais de 57 milhões são mulheres negras, configurando o grupo com o maior contingente populacional. No entanto, apesar de pesquisas recentes mostrarem que houve um avanço significativo de acesso dos estudantes negros às universidades, segundo os dados do IBGE de 2022 divulgados pelo ministério, esses avanços ainda não foram suficientes para mudar a lógica colonial racista em que mulheres negras com ensino superior ainda representam apenas 14,7% da população universitária, ficando acima apenas dos homens negros (10,3%). As mulheres brancas, por sua vez, dominam o acesso com 29%, seguidos dos homens brancos, com 24,9%. Interessante observar que na mesma pesquisa, mulheres negras ocupam o primeiro lugar (35%) nas categorias ensino médio completo ou superior incompleto (Brasil, 2022).

Verifica-se, portanto, que a raça é determinante no cenário social acadêmico, não só nos níveis iniciais de acesso, mas, principalmente, na manutenção e conclusão do ensino superior, haja vista que mesmo com o aumento de estudantes negros e negras matriculados em cursos de graduação, dado amplamente divulgado

pelos mídias devido às políticas afirmativas de cotas raciais, os mesmos números não são refletidos quando se considera a conclusão da graduação.

Considerando o nível de pós-graduação no universo discente tem-se, segundo levantamento realizado pela Liga de Ciência Preta Brasileira em 2020 (GIFE, 2022), a partir de dados da plataforma Lattes, apenas 15,4% dos alunos de pós-graduação negros, sendo 2,7% pretos e 12,7% pardos. Já no universo docente, segundo o último Censo de Educação Superior, que realizou um recorte racial, em 2016, mulheres negras docentes e doutoras eram menos que 3%, o que, na época, somava 219 mulheres. Vale observar que mesmo as mulheres negras tendo mais acesso aos primeiros níveis da formação acadêmica, quando comparadas aos homens negros, na docência, como doutores, ambos se apresentam com praticamente a mesma porcentagem, com poucos pontos percentuais a mais para os homens negros, devido à maior proporção de homens pardos. De forma geral, levando-se em conta docentes com doutorado na pós-graduação, mulheres negras são as menos representadas (Brasil, 2016).

As discussões teóricas sobre esta temática se dão, justamente, pela forma como as interseccionalidades constituem a mulher negra, como um “sistema de opressões interligadas” que afastam esse corpo da ciência e da sua relação com a intelectualidade e a produção de conhecimento. Assim, ao invisibilizar a mulher negra nesses espaços, reafirma-se o padrão científico no qual a valorização da objetividade e da neutralidade é associada ao homem branco, sujeito universal e racional (Akotirene, 2019).

Frantz Fanon (2008) e Sílvio Almeida (2020) contribuem para ponderarmos como a ideia de uma superioridade de raças foi construída e inculcada em um imaginário universal que restringe o corpo preto a um espaço de subalternidade, onde não são previstas inteligência e racionalidade. A esse corpo, restou o trabalho, a ausência de pensamento, a automatização de processos que, em conjunto com as práticas coloniais que fundam a sociedade brasileira, constituem uma perspectiva racista estruturante e institucionalizante nas políticas educacionais, o que faz com que homens e mulheres negras estejam distantes da academia. Dessa forma, o racismo, tal qual um crime perfeito, articula-se de forma material, simbólica e subjetiva, alimentando discursos que perpetuam a subalternidade da raça negra, induzindo a crenças coletivas

e individuais de impotência intelectual, da mesma forma que inibem, no campo político e educacional, as oportunidades nas universidades.

As políticas afirmativas de cotas instituídas pela Lei 12.711/2012, a qual foi alterada pela lei 14.723/2023, prevê reserva das vagas de graduação e pós-graduação em universidades federais para estudantes de escolas públicas e, dentro deste escopo, as vagas são subdivididas entre pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Desde a sua implantação, nem todas as universidades aderiram integralmente à lei e por se tratar de uma legislação federal, não prevê obrigatoriedade de cumprimento nas universidades estaduais. Algumas instituições aderiram, outras demoraram a implantar, restringindo-se a cursos comumente ligados às ciências humanas, o que se reflete nos dados antes apresentados da pouca expressividade negra e indígena nas ciências exatas e biológicas. Fato é que a existência dessa política, que foi alcançada a partir de movimentos sociais que tensionaram o Estado, movimentou a estrutura colonial brasileira, permitindo que a população minorizada acessasse o ensino superior.

A lei 12.990/2014, também fruto da luta dos movimentos sociais e que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros e negras, foi um diferencial na construção de uma carreira docente na academia por pessoas negras, já que a lei abrange instituições federais, autarquias e fundações públicas, em geral. No entanto, a exigência mínima de três vagas para efetiva aplicação, quase sempre não contempla o meio acadêmico, haja vista que a maioria dos editais para esses cargos oferecem uma ou duas vagas. Quando não, a brecha interpretativa também é uma justificativa de não aplicabilidade da lei, já que o oferecimento de mais de três vagas em áreas diferentes do conhecimento, pode ser entendida como obstáculo para contemplar os requisitos exigidos na lei (Mello & Resende, 2019).

Apesar das adversidades e articulações institucionais racistas e sexistas no ensino superior, a presença

de mulheres negras nas universidades, principalmente na posição de docente, fomentou a produção de conhecimento na área das relações étnico-raciais. As provocações interseccionais que as constituem traçaram narrativas e reordenaram métodos e paradigmas que caracterizam suas pesquisas e potencializam suas carreiras; afinal, essa diversidade temática, autoral e epistemológica coloca a instituição em que a docente está inserida em destaque, inovando a ciência, de modo a demonstrar que ela também pode ser diversa e inclusiva, quebrando o conceito padrão europeu e ocidental arraigado no campo científico (Andrade, Almeida, Miranda, & Oliveira, 2024).

Método

Foi realizada uma revisão bibliográfica de escopo (Arksey & O'Malley, 2005), na plataforma Scielo e no Portal de Periódicos da CAPES, com a utilização dos marcadores: “mulher negra” e “universidade” ou “academia”, a fim de localizar estudos cuja discussão central fosse a relação “mulher negra e docência universitária”. A partir de uma pré-seleção dos artigos voltados à análise da (não) presença de mulheres negras docentes na academia, localizamos 25 artigos. Após a leitura dos textos na íntegra, foram excluídos artigos em outras línguas; em que os marcadores apareciam dispersos ou desconectados; bem como aqueles voltados ao tratamento de assuntos tangentes como estatísticas discentes e ausência da trajetória e/ou perspectiva da mulher negra como docente.

Por fim, oito artigos foram selecionados e analisados a partir de uma abordagem narrativa em que discutimos as semelhanças entre as trajetórias, as interseccionalidades, o racismo estrutural e institucional nas narrativas, bem como a influência dessas docentes no campo identitário, das representações sociais e nas produções científicas tanto nas relações étnico-raciais como em outras áreas. Os artigos estão abaixo relacionados no Quadro 1.

Quadro 1

BASE DE DADOS	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORAS/ES	REVISTA	ANO
CAPES	Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas	Crisostomo, M. A. dos S. & Reigota, M. A. dos S.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2010
CAPES	Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da Professora Eunice Prudente	Carvalho, M. P. de & Silva, V.A.	Revista POIÉSIS	2014
CAPES	Entrevista com Katemari Diogo Rosa	Casagrande, L.S. & Freitas, L.B. de	Cadernos de Gênero e Tecnologia	2018
CAPES	Por um olhar interseccional na universidade durante e pós-pandemia: entrevista com a Dra Joana Angélica Guimarães da Luz	Oliveira, C. B. F de	Educação, Comunicação e Tecnologia (SCIAS)	2021
CAPES	Sob o Espectro da Interseccionalidade: mulher, negra e Professora	Santos, L. L. dos & Ziliotto, D.M.	Revista Interinstitucional Artes de Educar (RIAE)	2021
CAPES	Educação antirracista e democratização do ensino superior	Soares, C. G.	Revista Contemporânea de Educação	2021
CAPES	Mulheres negras professoras universitárias e suas trajetórias socioespaciais no ensino de Geografia	Azevedo, L.C. L. & Sacramento, A.C.R.	Revista Caminhos de Geografia	2022
Scielo	Eliza: trajetória e estratégias de sobrevivência de uma outsider/within na Matemática	Menezes, M.B. de	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2023

Fonte: as autoras.

Resultados

Serão apresentados, a seguir, alguns trechos dos artigos selecionados que versam sobre a trajetória dessas mulheres negras na universidade, com foco em suas experiências como docentes/professoras. Elas falarão por si mesmas. E, inspiradas por Lélia Gonzalez, que diz que: “[...] negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido...ao gosto deles” (Bairros, 2000. p. 343), sintetizamos as histórias de mulheres negras docentes universitárias, cujos nomes são: Joana Angélica, Katemari Diogo, Eliza Maria, Claudete Gomes, Eunice Prudente, Ella, Filomena, Maria, Sol, Dyami (essas cinco últimas com nomes fictícios), entre outras mulheres negras, que integraram as pesquisas aqui narradas.

O artigo apresentado em forma de entrevista por Oliveira (2021), retrata aspectos da trajetória da professora Dra. Joana Angélica Guimarães da Luz – a primeira mulher negra eleita como reitora em uma Universidade Federal no Brasil –, abordando suas considerações sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia, que levaram muitas pesquisadoras e professoras mães e/ou cuidadoras a se readaptar, inserindo atividades laborais e de pesquisa em seus espaços domésticos.

A respeito de sua trajetória, ressalta que se inicia similarmente à maioria das pessoas negras no Brasil, sendo marcada pela pobreza, necessidade de migrar para outros espaços a fim de buscar melhores condições de trabalho e estudo. Joana destaca o incentivo por parte de sua mãe para que ela e seus irmãos concluíssem seus estudos, já que isso não havia sido possível para a própria mãe. Mesmo trabalhando para auxiliar a família, esse incentivo materno foi crucial para que Joana continuasse seu caminho na academia, tanto no Brasil quanto fora dele. Coursou Geologia, fez mestrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e seu doutorado nos EUA, pois havia ido acompanhar seu marido, com sua filha de dois anos na época. Conseguiu um trabalho de 20 horas, bolsas de estudos e suporte com a criança. Ela tem pós-doutorado pela *Brown University* e, na data da entrevista, estava reitora da UFBA (Oliveira, 2021).

História semelhante à de Joana, é contada por Carvalho e Silva (2014) sobre Eunice Prudente: mulher negra, advogada, professora de Direito na Universidade de São Paulo (USP), situada no Largo São Francisco. O interesse das autoras foi investigar qual a compreensão de ser docente negra na universidade. Filha de pais da classe trabalhadora e militantes, Eunice

estudou em escolas públicas de qualidade; entrou em 1968 nos cursos de Direito e História, os quais cursou durante um ano e meio. Devido à longa jornada de trabalho e algumas dificuldades, optou por continuar apenas no curso de Direito, sob orientação de seus pais, pois consideraram que ser advogada poderia lhe dar mais opções de trabalho.

Eunice fez duas especializações, Mestrado e Doutorado. Sua dissertação de Mestrado, defendida em 1982, abordou discussões sobre a criminalização do racismo, que foi instituída na Constituição de 1988, sendo o primeiro trabalho do país a discutir tal temática – “Então, antes de a Constituição dizer que racismo era crime, o único trabalho era o meu.” (Carvalho & Silva, 2014, p. 37). Os temas que discute e aborda em sua trajetória como docente e advogada tratam de temas como desigualdades sociais, o negro na ordem jurídica, direitos humanos, feminismos, entre outros. Ela participa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) discutindo as questões de gênero e, na década de 1980, esteve em espaços como a Frente de Mulheres Feministas. Eunice relata ter acompanhado a atuação de Teresa dos Santos e Sueli Carneiro na instituição do feminismo negro no Brasil.

Antes de ser docente, Eunice era aluna e funcionária da universidade, o que permitiu cruzar algumas fronteiras, com sua carreira docente começando em 1985. Relata ainda que, nos concursos, não possui lembrança de outras pessoas negras para serem docentes na faculdade de Direito (Carvalho & Silva, 2014). Assim, Eunice destaca o racismo institucional presente na USP, devido à ausência e à invisibilidade da população negra na instituição como docentes e discentes. À época da entrevista, a docente estava à frente do Núcleo de Apoio à Pesquisa e Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEIMB), fazendo valer a aplicação da lei 10.639/2003.

O trabalho de Santos e Ziliotto (2021) apresenta uma pesquisa que investiga a presença de mulheres negras na educação, examinando suas histórias de vida e suas interseccionalidades. Ressaltam as poucas produções centradas na história dessas mulheres negras docentes, pois essa inserção é marcada pela ideia de que pessoas negras estão à margem da possibilidade de ensinar ou produzir conhecimento. Para isto, apresentam a história de Dyami (nome fictício), docente negra residente em Porto Alegre.

Pedagoga, especialista em supervisão escolar, MBA em Gestão Educacional e Mestre em Teologia,

Dyami é professora há mais de 30 anos, e há 16 era professora no Ensino Superior. No momento da entrevista, estava aposentada e trabalhava em uma faculdade privada, realizando atividades docentes e de coordenação de grupos de pesquisa. Ela relata que em sua cidade, interior do Rio Grande do Sul, fazer o curso de magistério era um “caminho natural” para as jovens da região. Em 1987, começou a trabalhar como professora e, vendo-se como a única docente negra, entendeu que precisava trazer algumas mudanças para aquele espaço. Dyami destaca a solidão dessas professoras, que na maioria das vezes, são as únicas em seus locais de trabalho e, como via de regra, são as “únicas capacitadas” para tratar de questões étnico-raciais, são com frequência solicitadas a resolver conflitos desta ordem (Santos & Ziliotto, 2021).

Em seu discurso, também relata sobre a difícil escolha para essas mulheres que é conciliar a faculdade, seja a graduação ou a pós-graduação, com as atividades do lar da família, e destaca como é importante ter apoio e políticas que as auxiliem. Neste sentido, consideramos que as histórias de Joana e Eunice se cruzam com a de Dyami e retratam as semelhanças das vivências dessas mulheres negras que tiveram que ultrapassar as barreiras do racismo, sexismo e pobreza para se tornarem professoras universitárias. Dyami também destaca o quão importante foi para sua permanência na vida acadêmica a existência de coletivos negros (Santos & Ziliotto, 2021).

Outras mulheres negras e docentes, cujos nomes verdadeiros não sabemos, mas que continuam a se assemelhar com as relatadas anteriormente, são apresentadas por Azevedo e Sacramento (2022): Ella, Filomena, Maria e Sol, nomes fictícios escolhidos pelas próprias entrevistadas, professoras no curso de Geografia em Universidades Públicas do Brasil. Vale ressaltar que a pesquisadora desse texto se apresenta como uma mulher branca e demonstra preocupação em como entender seu lugar de escuta e de fala.

Todas são professoras de Departamentos de Geografia em suas respectivas universidades, trabalhando com formação de professores, currículo, diversidade, relações étnico-raciais, gênero, território, grafias e leituras negras, educação ambiental, entre outros. A partir de entrevistas semiestruturadas, memorial acadêmico autobiográfico e a encruzilhada entre raça e gênero, Azevedo e Sacramento (2022) coletaram suas histórias.

Na fala de Ella, retrata-se o olhar de julgamento das pessoas ao ver um corpo preto ocupando o lugar de professora e doutora. Pontua que ao olharem para ela, não a veem nessa posição: mas como uma mulher negra periférica e subalternizada. Ao mesmo tempo, traz a necessidade de se ter cuidado para não homogeneizar as dores, ao entender que hoje a sua posição, como mulher negra, professora, doutora, classe média, lhe concede privilégios que outras pessoas, como sua mãe, por exemplo, não puderam acessar.

Maria e Sol também relatam situações que vivenciaram em que, seja na sala de aula ou em um supermercado, a cor e o corpo chegaram primeiro. Contudo, quando as pessoas ficam cientes de que elas são professoras universitárias, o discurso muda.

Ao serem questionadas sobre o que é ser uma mulher negra, considerando uma construção de identidade, a perspectiva da luta se sobressaiu, no sentido de terem que lutar para se apropriar de um espaço que está sempre dizendo que não lhes pertence, além de questões de como ter resistência, resiliência e se tornar uma referência, uma figura de representatividade para os alunos, já que o número de docentes mulheres negras nesses espaços é tão pequeno.

Quando perguntadas sobre como era trabalhar na universidade sendo mulher negra, Sol diz perceber isso como uma grande conquista, por ser uma de suas metas; ao mesmo tempo em que encontra uma solidão, por perceber ser a única mulher negra no *campus*, o que a leva a pensar que teve uma oportunidade que seus pares não tiveram e relembrar os sacrifícios que sua família também fez para que ela pudesse estar ali.

Semelhante ao estudo apresentado anteriormente, Crisostomo e Reigota (2010) se propõem a analisar a história de três mulheres negras, docentes no Ensino Superior em universidades privadas da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007, com foco nos aspectos de gênero, raça e escolaridade, visando entender como ocorre sua inserção política e profissional, partindo do pressuposto de que estão sendo sub-representadas como docentes nesse contexto.

Dentre as similaridades das histórias dessas mulheres, apresenta-se a questão da origem de família pobre, com pais e mães que não tiveram acesso aos estudos e o incentivo familiar ao estudo, com vistas a uma mudança/ascensão social. Aspectos de discriminação também são apontados, com as exclusões sofridas por elas em determinados espaços, bem como o trabalho feito para não se permitirem sentir diminuídas.

Além disso, seus discursos enfatizam a presença de um racismo oculto, do preconceito velado e a universidade como espaço de segregação e manutenção desses comportamentos discriminatórios. Uma das entrevistadas diz se sentir questionada o tempo todo e sob olhares de canto.

O texto de Soares (2021) é o único dentro da nossa amostra de estudos escrito e narrado a partir da experiência da própria autora. Nele, Claudete Gomes Soares, mulher negra docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) problematiza as relações entre ensino superior e branquitude, refletindo o lugar da educação antirracista no processo de expansão do ensino superior na região Sul do Brasil. Ainda que não discorra sobre muitos elementos de sua trajetória como docente na universidade, fala deste lugar e toma este espaço como ponto de análise.

Claudete se apresenta como uma *outsider within*, como mulher negra, professora universitária paulista em uma universidade da região Sul do Brasil. Narra que suas inquietações partem desse lugar e que o conteúdo de seu artigo é um convite para que a academia, a produção do conhecimento, os currículos e corpos que habitam esse espaço, sejam postos em análise ao se discutir a democratização do Ensino Superior no Brasil. Para tanto, suas críticas se dão a partir da problematização da branquitude na universidade.

A autora pontua que o espaço do ensino superior público no Brasil constitui uma engrenagem de manutenção das relações assimétricas entre brancos, negros e indígenas, para além da presença ou ausência desses estudantes, já que existe uma dimensão colonial da universidade brasileira, a qual não irá desaparecer com a inclusão de pessoas periféricas, racializadas e vindas de escola pública (Soares, 2021). Ressalta, então, que a descolonização é necessária, mas que a branquitude opera como um importante obstáculo para este fim e que é preciso abordar no debate sobre democratização do ensino superior como os conhecimentos são produzidos, bem como a composição de gênero, raça, classe dos professores e professoras, gestores e gestoras.

As Ciências Exatas, a partir do levantamento realizado, apresentam-se como um campo mais perverso e de difícil inserção das mulheres negras, explicitando as resistências de sua permanência nesta área. Casagrande e Freitas (2018) realizaram uma entrevista com Katemari Diogo Rosa, em que ela compartilha sua história como mulher, negra, física e professora da UFBA. Sua trajetória é marcada por sua inserção cedo

no mercado de trabalho, aos 15 anos, conciliando trabalho e estudos. Rosa já possuía interesse em ciências e começou a frequentar o planetário que ficava próximo ao *campus* da sua escola, onde participou de um projeto de extensão durante um ano no qual o Instituto de Física oferecia atividades de laboratório para estudantes do ensino médio. Trabalhou em Organizações da Sociedade Civil (ONG's) e programas de ensino de física durante sua graduação, participando também de um intercâmbio do Departamento de Física Atmosférica no *Imperial College*, em Londres.

Ao concluir seu mestrado, ingressou como professora visitante na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na qual orientou uma aluna cujo TCC tinha o objetivo de estudar mulheres na ciência. Katemari relata que foi ali que começou a questionar onde estavam as mulheres negras na ciência, quando percebe ser a única mulher negra da física que conhecia e identifica não haver nenhum material na literatura brasileira que abordasse o assunto (apenas internacional). Tais inquietações deram origem ao seu projeto de doutorado.

Ela encontrou embates no desenvolvimento de sua pesquisa, ao ser interpelada por uma professora que focava em questões de gênero, que apontou não conseguir ver relevância em estudar mulheres negras na ciência. Além disso, essa docente sinalizou ser “problemático” analisar gênero e raça ao mesmo tempo, pois para ela seriam marcadores diferentes.

Katemari também ressalta que ao ingressar como professora universitária, enfrentou alguns desafios, sentindo a pressão de ter que fazer um bom trabalho, até melhor do que outras pessoas, pois não lhe cabia a possibilidade de errar. Pontua também o enfrentamento ao sexismo, uma vez que a área da física é predominantemente masculina.

Semelhante às questões de Katemari, encontramos a narrativa de Eliza, retratada em entrevista semiestruturada realizada por Menezes (2023). Eliza é uma mulher negra e pobre que quebrou a tríplice opressão decorrente do seu gênero, sua cor e classe social, bem como os condicionantes decorrentes das representações sociais que impõem escolhas de carreiras conforme o gênero. Eliza Maria Ferreira Veras da Silva: a primeira doutora em Matemática da Bahia, e uma das primeiras do Brasil. A autora também avalia que Eliza e outras mulheres negras no campo das ciências

exatas e tecnológicas são *outsiders within*, ressaltando a necessidade de recuperar suas histórias para alcançar a equidade na diversidade.

Como a história de outras crianças negras, Eliza viveu a infância com dificuldades financeiras, principalmente após o sumiço do pai e o medo da mãe em não conseguir ajudá-la a custear os estudos, já que a filha era ótima aluna. Nascida no interior, a única opção dada às mulheres era o magistério primário, e Eliza precisava trabalhar. Após formada, conseguiu passar em segundo lugar em Matemática na UFBA, e com o auxílio de bolsas de estudos, fez mestrado e doutorado na França, na Universidade de *Montpellier*. No Brasil, assumiu o cargo de Professora Adjunta do Instituto de Matemática na UFBA. Eliza diz que se sente realizada na profissão e que ser professora de Matemática sempre foi o seu ideal.

Discussão

As experiências relatadas por essas mulheres negras docentes refletiram o quanto este lugar provoca tensões e conflitos diferentes do que professores brancos receberiam, como aponta hooks (2020). A autora discute que o sistema racista e patriarcal assegura que as mulheres negras em posições bem-sucedidas, raramente recebem o mesmo respeito e atenção destinados a homens brancos nas mesmas posições. Ou seja, os questionamentos do porquê estão aonde estão, os olhares, as solidões e a sua pouca presença nesses espaços, demonstram a ação perversa do racismo e sexismo que recai sobre seus corpos no espaço acadêmico.

Vale fazer uma observação a respeito desta pouca presença e/ou solidão – a maioria dos artigos apresentados tem no título, conforme pode ser observado no Quadro 1, o nome dessas docentes, como de Eunice (Carvalho & Silva, 2014) e Angélica (Oliveira, 2021), denotando a especificidade de ser esta mulher negra no ensino superior e o quanto suas histórias são singulares. Ressalta-se, contudo, que seus pioneirismos precisam ser divulgados e reconhecidos a partir de suas trajetórias de vida.

Os relatos apresentados pelas entrevistas realizadas por Azevedo e Sacramento (2022), Crisostomo e Reigota (2010) e Santos e Zillio (2021), fazem refletir que a presença de mulheres negras em um ambiente historicamente branco e masculino, apontam o quanto sua presença mobiliza a universidade em seus privilégios, e a necessidade de se colocar em evidência suas

histórias, a partir delas mesmas, questionando-se esse outro que não quer se nomear – conforme provocação proposta por Claudete (Soares, 2021). A academia, na experiência de todas essas docentes, refletiu algo que hooks (2020) aponta sobre o destino de professores (as) negros (as): ensinar em espaços predominantemente brancos e masculinos. Contudo, suas trajetórias mostraram o potencial que possuem de movimentar as estruturas desse espaço embranquecido, masculino e de conhecimento eurocêntrico.

A noção de *outsider within* proposta por Menezes (2023) para a posição de Eliza entre outras mulheres na ciência e que também é ilustrada pela trajetória de Katemari (Casagrande & Freitas, 2018), pode ser estendida a todas as mulheres negras cujas trajetórias são discutidas neste trabalho. Podemos emprestar a noção cunhada por Collins (2016) para analisar o fato de que mulheres negras têm historicamente sido estrangeiras na academia, o que faz com que seus pontos de vista sejam diferentes daqueles dos homens brancos *insiders* – os estabelecidos e que, no limite, sempre se sentiram dentro desse sistema, diferentemente das sujeitas deste artigo.

As trajetórias dessas mulheres negras docentes mostram que este lugar específico na academia comprova o que Collins (2016) defende ao situar este corpo em uma sociedade racista e patriarcal – a mulher negra deve ser analisada e se analisar situando-se a partir do fenômeno do racismo e do sexismo. Mesmo que em diferentes áreas do conhecimento, suas histórias se mostraram como narrativas que expressaram as violências dessas opressões, mas que, ao mesmo tempo, convocam para o movimento e reposicionamento da academia a partir de seus olhares sobre espaços. Suas presenças, ainda que mínimas, demonstraram um potencial de mudança e reposicionamento da lógica masculina, branca e eurocentrada no espaço acadêmico e tecem caminhos para promover outras imagens simbólicas das mulheres negras professoras universitárias – que possuem nome, lugar de origem, local e posição de trabalho e conhecimentos válidos e essenciais à construção de uma academia contracolônial.

Considerações Finais

Mesmo após o advento das ações afirmativas, o que resultou no aumento do número de ingressos de pessoas negras na universidade, os dados revelam que há poucas professoras negras nesse espaço. Talvez se

esta pesquisa tivesse sido realizada acerca da docência negra e feminina na educação infantil, os dados seriam outros. Mas, considerando as exigências curriculares para estar na docência na universidade – e um *status* mais vinculado à intelectualidade que ao cuidado – torna-se um caminho duplamente mais árduo e arenoso para o acesso de mulheres negras.

Em síntese, a literatura analisada revela que as mulheres negras docentes na Universidade exercem duplas/triplas jornadas de trabalho; suas famílias reuniram esforços para que ocupassem esses espaços, mas se percebem como sendo as únicas nesse meio, o que provoca solidão.

Ademais, não são só dores que permeiam as histórias dessas mulheres, pois é possível apontar que suas vidas na docência foram positivamente transformadas, ao mesmo tempo em que transformam outras vidas e trajetórias acadêmicas.

Os percursos das mulheres negras nos ensinam que o pesadelo chamado branquitude precisa findar e é justamente a partir das lutas e construções de mulheres negras que se pode vislumbrar novos sonhos. Da mesma forma que sem elas o mundo não estaria como está, é com elas que as mudanças precisam acontecer. Mas, que mudanças vislumbramos para que mulheres negras não sejam remetidas à “senzala acadêmica”: posições subalternas, isoladas, com sobrecarga e grandes níveis de sofrimento? Para isto, se faz necessário mudanças radicais, que desloquem e desarticulem o racismo e o sexismo. Para isso, políticas públicas que auxiliem a reverter os efeitos causados por essas interseções são necessárias, promovendo e garantindo acesso e permanência, fomento à pesquisa e valorização de seus saberes.

Referências

- Andrade, T. G. V. de; Almeida, V. M.; Miranda, V. S., & de Oliveira, R. S. (2024). Gênero, raça e suas interseccionalidades na academia: o que está sendo produzido sobre a mulher negra? *Revista Serviço Social em Perspectiva*, 8(1), 178–204. <https://doi.org/10.46551/rss202410>
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro: Pólen.
- Almeida, S. (2020). *Racismo Estrutural*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro: Jandaia.

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), pp. 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Azevedo, L. C. L., & Sacramento, A. C. R. (2022). Mulheres negras professoras universitárias e suas trajetórias socioespaciais no ensino de Geografia. *Caminhos De Geografia*, 23(87), pp. 53-69. <https://doi.org/10.14393/RCG238758866>
- Bairros, L. (2000). Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. *Afro-Ásia*, (23). <https://doi.org/10.9771/aa.v0i23.20990>
- Brasil (2016). Censo da Educação Superior. Brasília, DF, INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>
- Brasil (2022). Informe Mir: Monitoramento e avaliação. *Ministério da Igualdade Racial*. Edição nº 3. Recuperado de: Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf
- Brasil (2024). *Estatística de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Brasília, DF. Recuperado de: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/9ac298aaf1203418036ae00bf1272e92.pdf
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Carvalho, M. P. de, & Silva, V. A. (2014). Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. *Revista POIÉSIS*, 8(13), 30 – 56. <https://doi.org/10.19177/prppge.v8e13201430-56>
- Casagrande, L. S., & Freitas, L. B. de (2018). Entrevista com Katemari Diogo Rosa. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 11(38), p. 80-89. doi: 10.3895/cgt.v11n38.9102
- Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*. 31(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>
- Crisostomo, M. A. dos S., & Reigota, M. A. dos S. (2010). Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. *Avaliação (Campinas)*, 15(2), 93-106. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200005>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Gemaa (2023). *Grupos de estudo multidisciplinares de ação afirmativa*. Desigualdades raciais na ciência brasileira. Recuperado de: <https://gemaa.iesp.uerj.br/infografico/desigualdades-raciais-na-ciencia-brasileira>.
- Gife, (2022). *Notícia para os dados da Liga da Ciência Preta*. Recuperado de: <https://gife.org.br/apesar-do-aumento-de-pessoas-negras-nas-universidades-cenario-ainda-e-de-desigualdade/>.
- hooks, b. (2020). Negra, mulher e acadêmica. In: hooks, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante. p.356.
- Lei n. 12.711, de 29 de Agosto de 2012. (2012). Brasília, DF. Disponível em: L12711
- Lei n. 14723 de 13 de novembro de 2023. (2023), Altera a Lei 12.711/2012., Brasília, DF Disponível em: L14723
- Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014.(2014). Brasília, DF. Disponível em: L12990
- Lorde, A. (2019). *Irmã Outsider: Ensaio e Conferências*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Mello, L.; Resende, U. P. (2019). Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. *Sociedade e Estado, Brasília*, 34(1), 161-184. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>
- Menezes, M. B. (2023). Eliza: trajetória e estratégias de sobrevivência de uma outsider/within na Matemática. *Bolema*, 37(76), 407-426. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a03>
- Oliveira, C. B. F. de (2021). Por um olhar interseccional na universidade durante e pós-pandemia: entrevista com a Dra Joana Angélica Guimarães da Luz. *SCIAS - Educação, Comunicação E Tecnologia*, 2(2), 52-58. <https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v2i2.5007>
- Santos, L. L. dos, & Ziliotto, D. M. (2022). Sob o espectro da interseccionalidade: mulher, negra e professora. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 8(3), 941-961. <https://doi.org/10.12957/riae.2022.59478>
- Soares. C. G. (2021). Educação antirracista e democratização do ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 65-83. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.45015>

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: MULHERES NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Maisa Elena Ribeiro¹; <https://orcid.org/0009-0004-4650-4594>

Elizabeth Conceição Alves²; <https://orcid.org/0000-0002-1024-7803>

Ângela Fátima Soligo³; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>

Resumo

O racismo é um problema estrutural, que se reflete no âmbito das instituições e relações interpessoais de diferentes maneiras, explícitas e veladas. No contexto educacional, uma das manifestações do racismo está na pouca representatividade de pessoas negras no corpo docente e nas referências bibliográficas, e essa desigualdade racial se acentua quando se verificam os níveis mais elevados de ensino. Com o intuito de dar visibilidade para a produção de conhecimentos científicos realizados por pesquisadoras negras, este trabalho apresenta as pesquisas das mulheres negras que concluíram a pós-graduação, vinculadas à linha de pesquisa Psicologia e Educação, no grupo de estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE-FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre os anos de 2005 e 2024. Para tanto, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com levantamento das dissertações e teses já defendidas no grupo de pesquisa, e currículo Lattes das pesquisadoras. A partir deste trabalho, colocam-se em evidência os estudos construídos por mulheres negras nessa linha de pesquisa e suas contribuições, refletindo sobre o acesso e condições das mulheres negras na universidade pública. Ressalta-se a relevância social e científica das pesquisas que em sua maioria abordam relações raciais e as desigualdades decorrentes, apresentando inovações teóricas e metodológicas. Constata-se também a pouca representatividade de pesquisadoras e docentes negras, que reflete o racismo institucionalizado nos programas de pós-graduação mesmo com a implementação de ações afirmativas.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Educação; Psicologia; Relações Raciais; Gênero.

Our Steps Come From Afar: Black Women In Graduate School

Abstract

Racism is a structural problem that is reflected in institutions and interpersonal relationships in different ways, both explicit and hidden. In the educational context, one of the manifestations of racism is the low representation of black people in teaching staff and bibliographic references, and this racial inequality is accentuated when higher levels of education are verified. In order to give visibility to the production of scientific knowledge carried out by black researchers, this work presents the research of black women who completed postgraduate studies, linked to the Psychology and Education research line, in the study and research group Differences and Subjectivities in Education (DiS), of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education (PPGE-FE) of the State University of Campinas (Unicamp), between the years 2005 to 2024. To this end, a bibliographic and documentary research is carried out, with a survey of the dissertations and theses already defended in the research group, and the researchers' Lattes CVs. This work highlights studies conducted by black women in this line of research and their contributions, reflecting on the access and conditions of black women in public universities. The social and scientific relevance of the research is highlighted, as most of it addresses racial relations and the resulting inequalities, presenting theoretical and methodological innovations. The low representation of black researchers and professors is also noted, which reflects institutionalized racism in graduate programs, even with the implementation of affirmative actions.

Keywords: Black Women; Education; Psychology; Race Relations; Gender.

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; maisapocos@gmail.com

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; betliza675@gmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; soligo@unicamp.br

Nuestros Pasos Vienen De Lejos: Mujeres Negras En La Escuela De Posgrado

Resumen

El racismo es un problema estructural, que se refleja dentro de las instituciones y relaciones interpersonales de diferentes maneras, explícitas y encubiertas. En el contexto educativo, una de las manifestaciones del racismo es la baja representación de las personas negras en el profesorado y en las referencias bibliográficas, y esta desigualdad racial se acentúa cuando hay mayores niveles de educación. Con el objetivo de dar visibilidad a la producción de conocimiento científico realizada por investigadoras negras, este trabajo presenta las investigaciones de mujeres negras que realizaron estudios de posgrado, vinculadas a la línea de investigación Psicología y Educación, en el grupo de estudio e Investigación Diferencias y Subjetividades en Educación (DiS), del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación (PPGE-FE) de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), entre los años 2005 y 2024. Para ello se realiza una investigación bibliográfica y documental, con un levantamiento de disertaciones y tesis ya defendidas en el grupo de investigación, y de los CV de los investigadores. A partir de este trabajo se destacan los estudios construidos por mujeres negras en esta línea de investigación y sus aportes, reflexionando sobre el acceso y las condiciones de las mujeres negras en las universidades públicas. Se destaca la relevancia social y científica de las investigaciones, que abordan principalmente las relaciones raciales y las desigualdades resultantes, presentando innovaciones teóricas y metodológicas. También está la baja representación de investigadores y profesores negros, lo que refleja el racismo institucionalizado en los programas de posgrado incluso con la implementación de acciones afirmativas.

Palabras clave: Mujeres Negras; Educación; Psicología; Relaciones Raciales; Género.

Este trabalho propõe uma discussão sobre a participação de mulheres negras na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, discutindo os avanços e desafios das ações afirmativas para a população negra, principalmente para mulheres negras no contexto acadêmico. Para tanto, realizamos um resgate das teses e dissertações defendidas por mulheres negras no grupo de pesquisa DiS da PPGE-FE-UNICAMP, dando visibilidade para a construção do conhecimento dessas mulheres.

A universidade Estadual de Campinas é reconhecida pela qualidade da formação e produção científica, figurando como a segunda melhor do país e uma das melhores da América Latina. Entretanto, ainda precisamos perguntar: quais são as bases teóricas dessa produção de conhecimentos? Quem são as pessoas que constroem as pesquisas? Onde estão as mulheres negras nessa produção? Representa de forma equitativa a população brasileira?

De acordo com Silva (2018), a universidade brasileira foi implementada em 1920, com a intenção de aglutinar as faculdades instituídas por Dom João VI em 1808, que visava a manutenção do controle e do modelo da metrópole (Schwarcz, 1993, citada por Silva, 2018). Segundo Moura (1988), os primeiros intelectuais brasileiros eram formados numa perspectiva eurocêntrica, na qual fervilhavam teorias racistas, e

muitos deles contribuíram com tais teorias. Os brasileiros que estudaram na Europa foram mais tarde os primeiros professores dessas faculdades.

Também é importante destacarmos que a universidade brasileira nasceu no período pós-escravidão. No século XX, a ciência brasileira produziu muitas teses em que os negros e indígenas eram vistos apenas como objetos de estudos. Sendo assim, a universidade brasileira foi durante muitos anos um espaço predominantemente branco, em que os corpos negros que ali adentravam, além de objetos de estudos, eram os corpos dos trabalhadores braçais negros e negras, jamais produtores de conhecimentos. Segundo Silva (2018, p. 241): “[...] a universidade brasileira do século XX carrega e consolida a maneira ocidental de produzir conhecimento, mantendo o cânone científico europeu dentro do Brasil: na metodologia, na estrutura de escrita, na publicação e nas bases teóricas.”

Esse cenário muitas vezes foi denunciado pelos negros e negras que conseguiram de alguma maneira subverter a ordem imposta e adentraram os espaços universitários. Alcântara & Júnior (2020) nos traz alguns exemplos: a psicanalista Virgínia Leonel Bicudo, nascida em 1910, foi a primeira mulher negra a se formar no curso de bacharelado de ciências sociais na faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em São Paulo, concluindo-o em 1939. Na sequência, ingressou na

pós-graduação, dedicando-se a compreender o racismo no campo da psicanálise; produziu a dissertação “Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo” e, com esse primeiro estudo, ela marca o campo dos estudos raciais no Brasil. Enedina Alves Marques nasceu em 1913, filha de uma empregada doméstica. Foi a primeira mulher negra no curso de Engenharia Civil, no ano de 1945, na Universidade do Paraná. Também destacamos a presença de Sônia Guimarães, nascida em 1957, filha de trabalhadores, em 1976 cursou Licenciatura em Ciências na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em 1986, ingressou no doutorado. É a primeira mulher negra brasileira doutora na área de física, e foi a primeira a lecionar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA (Setubal, 2024).

O movimento das mulheres negras

As mulheres negras sempre estiveram atuando na sociedade brasileira, desde o período escravocrata, trabalhando pesado nas plantações ao lado dos homens negros, cuidando na senzala das feridas físicas e emocionais dos homens negros e das suas crianças; nas ruas como vendedoras ou cozinhando, limpando, amamentando e educando as crianças brancas. Em todos esses espaços sua atuação se deu com sabedoria e astúcia de sobrevivência. Além disso, também atuaram como lideranças de fuga e libertação da escravidão (Giacomini, 1988).

De acordo com Gonçalves (2018), no século XX as mulheres negras participaram ativamente da luta nos movimentos sociais, principalmente no combate ao racismo e ao machismo, por isso estavam ao lado dos homens negros e das mulheres brancas no feminismo. No entanto, criticamente apontavam que esses movimentos não atendiam às suas especificidades. Ainda segundo Gonçalves (2018), no movimento negro, o protagonismo era dos homens; eles empunhavam o microfone e, mesmo as mulheres pensando as pautas, colaborando na produção dos textos, e exercendo outras tarefas, ficavam nos bastidores e enfrentavam a visão sexualizada de seus corpos.

Quanto ao movimento feminista, as mulheres brancas não pautavam a raça, olhavam apenas para a diferença e opressão de gênero, como aponta Ângela Davis (2016). Mas havia outras demandas, as quais nos acompanham até hoje como: as necessidades das mulheres negras arrimo de família, mães-solo; a hipersexualização das mulheres negras, vistas apenas

para satisfazerem as necessidades sexuais dos homens, mas jamais dignas de um compromisso; a ditadura do padrão de beleza, que prejudica a afirmação positiva da identidade negra.

Diante dessas problemáticas, as mulheres começaram a produzir suas próprias pautas reivindicatórias, de ordem interseccional, que entrecruzam raça, classe e gênero. Entretanto, as mulheres negras tinham consciência de que não se tratava de romper com a luta conjunta, mas introduzir nesses espaços as suas demandas, como explica Carneiro: “Era fundamental atrelar a luta contra o racismo à luta antissexista. Era necessário, ‘enegrecer’ a agenda feminista e introduzir a pauta feminista no movimento negro” (2003, citada por Gonçalves, 2018, p. 13).

Diante disso, as mulheres negras de várias partes do Brasil se articularam e realizaram o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em 1988, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Chrispim et al (2023), nesses encontros mulheres de diferentes setores trabalhistas traziam as suas pautas e reivindicações; essas demandas geraram boletins de denúncias, mas para além disso elas formularam propostas políticas e buscavam a efetividade dessas políticas.

Ações afirmativas e representatividade negra no ensino superior

A luta do movimento negro contra a desigualdade racial resultou nas políticas afirmativas; destacamos duas legislações importantes que são resultados dessa luta: a lei nº 10639/03, reformulada pela lei 11645/08, que institui a obrigatoriedade de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas; a lei nº 12.711/2012, reformulada pela lei nº 14.723/2023, mais conhecida como lei de cotas, que impulsiona a presença de estudantes de escolas públicas e negros nas universidades públicas federais.

Ressalta-se ainda o importante papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) na definição de uma agenda política e pedagógica negra nas universidades brasileiras (Ribeiro, Santos, Soligo, Silva, 2024, *no prelo*). No entanto, ações afirmativas ainda encontram muitos obstáculos para efetivação plena no âmbito das instituições educacionais e demandam constante monitoramento e avaliação, uma vez que a implementação das mesmas é permeada por tensionamentos, lutas e reivindicações de movimentos políticos negros, organizados dentro e fora das Instituições de

Ensino Superior (IES). Como destacam Venturini, Silva, Silva, Moreira, Silva, Santos (2024, p. 3): “Tal processo segue descortinando cada vez mais as barreiras institucionais e estruturais vigentes, dificultando que as ações afirmativas produzam os resultados desejados.”

Dentre esses obstáculos apontados pelas autoras, podemos destacar a escassez de sistematização pelos órgãos oficiais sobre a representatividade racial nas IES. O Ministério da Educação, por meio do INEP, realiza o Censo da Educação Superior desde 2001; no entanto, o quesito cor/raça foi integrado à pesquisa apenas no ano de 2005, tornando-se de preenchimento obrigatório pelas IES somente em 2016. Na publicação de 2022, as notas estatísticas indicaram que tanto no ensino superior presencial quanto na Educação à Distância (EAD) o perfil dos ingressantes de graduação é: mulheres, brancas, estudantes de IES privadas, em cursos noturnos, oriundas de escolas públicas. (INEP, 2023).

Vale ressaltar ainda que 87,8% das IES no Brasil são privadas (Brasil, 2024) e a Lei de cotas é restrita para as IES públicas federais. Ainda há poucos parâmetros e indicadores de avaliação e monitoramento das ações afirmativas nas IES privadas. No caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), é prevista a destinação de bolsas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas; no entanto, a divulgação, acompanhamento e fiscalização do cumprimento dessas ações ainda é difusa.

No âmbito da pós-graduação, a presença de pessoas negras é ainda menor, e este nível de ensino ainda não conta com uma sistematização oficial das informações sobre seus estudantes, docentes e instituições, uma vez que o censo da educação superior contabiliza apenas os dados da graduação. Apenas em 24 de abril de 2024, a CAPES anuncia a criação do Censo da Pós-graduação no Brasil: “A Portaria nº 99/2024 estabelece como partes integrantes do Censo os dados demográficos e os relacionados às condições socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero e da educação especial, além de informações relacionadas às atuações por área do conhecimento” (Brasil, 2024, *online*).

Não há uma legislação específica para ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, mas a pesquisa de Venturini et al. (2024) indica que a lei de cotas nº 14.723/2023 tem sido utilizada para sustentar juridicamente as ações afirmativas também na pós-graduação. Diante dessa falta de sistematização dos dados, foi criado pela pesquisadora o Observatório de

Ações Afirmativas na pós-graduação, que tem o objetivo de levantar e acompanhar as iniciativas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil. Tal iniciativa contabilizou que até abril de 2023, apenas 52 universidades contavam com resoluções aprovadas no que tange às ações afirmativas.

A pesquisa indica que a maioria dessas universidades está localizada na região nordeste. Apesar da região sudeste ser a região que concentra o maior número de programas de pós-graduação no país, não corresponde à região com maior número de ações afirmativas. A autora ressalta ainda que as ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação têm impulsionado a discussão de ações afirmativas para outros grupos como indígenas, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+, dentre outros.

Em pesquisa realizada na Plataforma Sucupira em 13 de novembro de 2024, foi encontrado o registro de um total de 4442 programas de pós-graduação no Brasil. Ou seja, por mais que se identifique um avanço quanto ao desenvolvimento de ações afirmativas da pós-graduação, o número de programas e universidades que aderem a essas ações ainda é pequeno.

Na Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, as cotas para pessoas negras e indígenas iniciam no ano de 2015, no programa de pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); em 2016 foram adotadas na pós-graduação da Faculdade de Educação e apenas em 2018 que foram instituídas em todos os cursos de graduação da universidade. Quanto aos programas de pós-graduação, ainda são poucos os que aderiram às ações afirmativas nos seus processos seletivos e somente em 2023, a Deliberação CONSU a-17 orienta a instituição de cotas para todos os seus Programas de pós-graduação.

Mesmo após serem implementadas, as ações afirmativas sofrem com diferentes formas de boicote e resistência para sua consolidação. E na Unicamp não foi diferente; mesmo depois de aprovada a criação de ações afirmativas por meio de cotas sociais e raciais, elas ainda são alvo de muita deturpação e resistência por parte de alguns membros da gestão, corpo docente e discente.

Na consulta realizada em 13 de novembro de 2024, o último anuário estatístico publicizado da pós-graduação da UNICAMP, disponível no *site* da Pró Reitoria de Pós-graduação (PRPG) é de 2020, com base nos dados de 2019; neste, não consta a informação de cor/raça dos estudantes (UNICAMP, 2020).

Atualmente, a Unicamp conta com 91 programas de pós-graduação *stricto sensu* em seu catálogo. Até o ano de 2023, apenas 27 programas na Unicamp estabeleciam cotas raciais e 6 estavam em vias de ser implementados (UNICAMP, 2024).

No caso da Faculdade de Educação da Unicamp, o estudo de Sampaio (2023) discute as problemáticas e tensionamentos no processo de implementação das ações afirmativas no programa de pós-graduação. A coleta e a sistematização das informações sobre a representatividade racial não são de fácil acesso e só são disponibilizados a partir da pressão de grupos de estudantes organizados, como a Frente pró-cotas e o Núcleo de Consciência Negra, cobrando transparência e efetivação dessas ações. Quando essas informações são disponibilizadas, esses dados demonstram a pouca representatividade de pessoas negras e alguns critérios ainda difusos para seleção dos estudantes e concessão das bolsas.

A pesquisa de Sampaio (2023) revela ainda que, desde a criação das ações afirmativas no PPGE/FE em 2016, a reserva de 35% de vagas para estudantes negros nunca foi preenchida integralmente, devido à resistência explícita e velada de vários professores em receberem estudantes cotistas em seus grupos de pesquisa. Outro dado grave refere-se aos constrangimentos e perseguições sofridas por estudantes negros pelos seus professores, que refletem a vivência do racismo em suas múltiplas expressões relacionais, individuais e institucionais (Bento, 2021).

Grupo de pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância (DiS)

O DiS – Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, do racismo, gênero e infância, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, foi criado em 2005 pelas professoras Regina Maria de Souza, Ana Archangelo, Ângela Soligo e pelo professor Sílvio Gallo.

O grupo de docentes entendia, à época, que era necessário dar visibilidade às temáticas com que suas/seu docentes vinham trabalhando em suas pesquisas, que tinham como eixo condutor a questão da diferença, na perspectiva da filosofia da diferença, dos estudos surdos, das questões raciais e de gênero e da infância. A diferença, é, portanto, o ponto de encontro dessas

pesquisadoras e pesquisador, e se expressa nos diferentes aportes temáticos e teóricos desenvolvidos no grupo – a filosofia, a psicanálise, a psicologia social, a linguística. Não é, portanto, a uniformidade de temas e aportes teóricos que une o grupo, mas a afinidade filosófica e política em torno da diferença, das desigualdades e seus enfrentamentos.

Atualmente, o grupo é composto pelas professoras Ana Archangelo, Regina Maria de Souza, Ângela Soligo, Elisabete Figueroa dos Santos e Ronaldo Alexandrino⁴. As relações raciais têm sido foco permanente das pesquisas realizadas pelo grupo, abarcando as temáticas do racismo, discriminação e seu enfrentamento, assim como das políticas afirmativas e práticas para a educação das relações étnico-raciais em perspectiva antirracista. A educação e a escola são *locus* privilegiados nas pesquisas, mas outros espaços de existência têm surgido como pontos de interesse na perspectiva das relações étnico-raciais (como exemplo: o turismo, o mundo do trabalho, a comunicação, a arte).

Método

O presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento das mulheres negras que integraram o grupo de pesquisa DiS da PPGE/FE, na condição de estudantes de pós-graduação, evidenciando suas contribuições e pesquisas desenvolvidas nos campos da Psicologia e da Educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando extrair dos currículos Lattes, teses e dissertações defendidas por mulheres negras, desde o início do grupo de pesquisa, em 2005, até o ano de 2024 (Gil, 1991/2008).

Procedimentos

O primeiro passo para realização da pesquisa foi a consulta às (aos) professoras (es), tanto aquelas que estão atualmente quanto as que já passaram pelo grupo de pesquisa DiS. Foi enviado um e-mail para as professoras, perguntado sobre quantas e quais eram as pesquisas de mestrado e doutorado orientadas pelas mesmas que foram desenvolvidas e já concluídas por mulheres negras no período de 2005 a 2024.

A partir dessa informação, passamos para a pesquisa documental junto à Plataforma Lattes das

⁴ Também compuseram o grupo e hoje pertencem a outros grupos: Lílían Nascimento, Heloisa Lins e Gabriela Tebet.

professoras. Nesse processo, o objetivo foi levantar o total de orientações concluídas pelas professoras e, destas, quantas eram de mulheres e quantas mulheres negras. Após esse primeiro levantamento, o segundo procedimento foi a pesquisa bibliográfica. Foi realizada a busca de todas as teses e dissertações defendidas por mulheres negras do DiS no repositório de teses e dissertações da Unicamp, desde o ano de 2005 (fundação do grupo de pesquisa) até o ano de 2024.

Para análise bibliográfica das teses e dissertações utilizamos um roteiro de análise, extraindo dos resumos das pesquisas as seguintes informações: Título/tema; tipo de pesquisa; participantes (caso houvesse) ou material pesquisado (em caso de pesquisa documental

e bibliográfica); técnicas de pesquisa utilizadas (questionário, entrevista, estudo de caso, história de vida) e os principais resultados e conclusões da pesquisa.

Resultados

No levantamento que realizamos, contabilizamos nove docentes que passaram pelo grupo de pesquisa DiS, considerando o período de 2005 a 2024; nesse intervalo, o total de orientações de dissertações e teses concluídas foi de 147, sendo 114 produzidas por mulheres; destas, apenas 19 pesquisas foram desenvolvidas por mulheres negras. As pesquisas encontradas foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1
Levantamento de dissertações e teses defendidas no DiS, de 2005 a 2024, por mulheres negras.

MESTRADO		
ANO	PESQUISADORA	TÍTULO
2009	Tagiane Maria da Rocha Luz	Apatia em sala de aula : estudo de caso a partir da teoria winnicottiana
2012	Caroline Felipe Jango Feitosa	“AQUI TEM RACISMO!”: UM Estudo Das Representações Sociais E Das Identidades Das Crianças Negras Na Escola
2014	Isabel Passos de Oliveira Santos	A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas
2016	Rosiane Cristina dos Santos Silva (em memória)	Relações substitutivas no ambiente no ambiente educacional socioeducativo (paradoxos entre limite e espaço)
2018	Mariana Cristina Pedrassa Sagrilo	Currículo Na Educação Infantil: Tensões E Consonâncias Com As Práticas E Seus Sujeitos
2019	Rosália Maria Rodrigues De Campos	Uma Análise Do Negro No Material Didático: Avanços E Permanências
2019	Elisande de Lourdes Quintino de Oliveira	A Contribuição Da Leitura Para A Emancipação Da Pessoa Em Privação De Liberdade
2020	Carla Fernanda Brito Bispo	Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental : nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização
2021	Natália Lopes dos Santos	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: Aspectos a considerar e desafios a alcançar
2021	Lidiane Cristina Loiola Souza	Tessituras De Tecidos E Linhas Na Prática Pedagógica Com Crianças: Diálogos Entre Arte E Pedagogia?
2022	Cristiane Maria da Silva	Vozes de mulheres negras e imagens construídas sobre seus corpos [recurso eletrônico] : o encontro de uma história individual com a história de Marielle Franco, marcas de vivências
2024	Elen Alves de Sousa	Perifa-gogias : por uma educação periférica urbana desde a infância
2024	Joice dos Santos	E Eu Não Sou Uma Turista? Mulheres Negras Viajantes: Afeto, Política E Direito Ao Lazer

DOUTORADO		
ANO	PESQUISADORA	TÍTULO
2011	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	Representações Sociais Sobre Educação Étnico-Racial De Professores De Ituiutaba – Mg E Suas Contribuições Para A Formação Docente
2012	Aletéia Eleutério Alves Chevbotar	Construção do Espaço para Ser em Sala de Aula.
2015	Tagiane Maria da Rocha Luz	Sobre o espaço potencial instaurado no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma instituição escolar.
2017	Ruth Meyre Mota Rodrigues	Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil: um termômetro
2018	Caroline Felipe Jango da Silva.	Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para a construção de uma educação antirracista.
2022	Ivonete Aparecida Alves	Mulheres Negras Sankofando no Mocambo Nzinga

Fonte: Currículo Lattes das professoras e repositório da Unicamp. Elaborado pelas autoras.

Discussão

A primeira constatação dessa pesquisa é a pouca representatividade de mulheres negras, o que dialoga com os resultados dos estudos apresentados anteriormente, principalmente os estudos de Sampaio (2023) e Venturini (2024). Esse dado remonta ao processo de exclusão operado desde a educação básica, como mostra o estudo de Bonilha e Soligo (2015), que dificulta ou impede o acesso de estudantes negras à graduação e, conseqüentemente, à pós-graduação. Mas mesmo superando os muitos obstáculos, quando chegamos na academia, não nos sentimos representadas, nem nas pessoas que majoritariamente ocupam esse espaço, nem nos autores e teorias estudadas. Diante dessa constatação, passamos a ser agentes da construção de conhecimentos historicamente invisibilizados. Como ressalta a pesquisa de Cristiane Silva (2022, p. 9), “a vida das mulheres negras precisa ser evidenciada a fim de que se amplie o olhar para o modo como essas mulheres são colocadas na sociedade Brasileira.”

Mesmo sendo o DiS um grupo que acolhe as temáticas das diferenças, isso não se reflete no percentual de pesquisadoras e professoras negras. Vale ressaltar que a professora Ângela Fátima Soligo é uma das professoras pioneiras no debate das relações raciais da Faculdade de Educação e que tem oportunizado a entrada de homens e mulheres negras, de homens e mulheres LGBTQIA+ e pessoas da classe trabalhadora. No entanto, é importante destacarmos que apenas a partir de 2022 o grupo de pesquisa conta com a entrada de uma professora negra, Elisabete Figueroa

dos Santos, a qual tem sido importante referência nos estudos e orientação de mulheres negras e fundou o Grupo de Estudos “Pensamento Negro em Psicologia e Educação” (NEGRES) dentro do DiS.

Essa baixa representatividade de mulheres negras na pós-graduação evidencia o quanto estamos distantes da equidade racial na universidade. A educação é uma das bandeiras que vêm sendo defendidas e solicitadas pelo movimento negro há muitas décadas, como indicou Chrispim et al. (2023), e ainda continua sendo uma pauta emergente, pois somos a maioria da população brasileira e, no entanto, ainda destituídas dos espaços educacionais mais elevados.

Ao analisarmos os temas desenvolvidos nas teses e dissertações podemos observar que a maioria das pesquisas desenvolvidas pelas mulheres negras traz as relações raciais como temática central nos seus objetivos, que perpassam pesquisas de campo, bibliográficas e documentais. Diversas pesquisas vão avaliar os impactos da Lei 10639/03, como por exemplo as pesquisas de Luciane Dias (2011), Caroline Feitosa (2012), Rosália Campos (2019), Isabel Santos (2014) e Ruth Rodrigues (2017). Nessas pesquisas, como ressalta Rodrigues (2017, p. 7): “[...] há inegável negligência do Estado no tocante à efetiva implementação de ações e programas de combate ao racismo no Sistema de Ensino, promovendo a perpetuação das desigualdades por meio da ressignificação e reprodução de ideologias racistas”.

Essas e outras pesquisas constataam o racismo institucional que se perpetua nas relações sociais, o que pode ser observado em diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e faixas

etárias (bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos). Trazemos a pesquisa de Caroline Feitosa (2012, p. 8), realizada com crianças do ensino fundamental, que conclui: “O estudo aponta relações assimétricas de raça dentro da sala de aula.”

Chama a atenção a diversidade e as inovações metodológicas apresentadas nos trabalhos, bem como a utilização de diferentes técnicas de pesquisa em um mesmo trabalho como: observação, entrevistas, rodas de conversa, cartografias, bem como o uso de fotografias e histórias de vida. Os trabalhos de Natália Santos (2021), Carla Bispo (2021), Caroline Feitosa (2012) e Lidiane Souza (2021) trazem as crianças como sujeitos, preocupadas em não falar sobre, mas dialogar com elas. Além disso, Natália Santos (2021) entra no universo dos bebês a partir da metodologia das cartografias; também abre um diálogo com as famílias negras, concluindo que as creches não estão preparadas para acolher famílias negras e os bebês recém matriculados.

As pesquisas de Tagiane Luz (2009; 2015), Aletéia Chevbotar (2012) e Rosiane Silva (em memória)⁵ (2016) apresentam a preocupação com as emoções das crianças e adolescentes; dialogando com os autores da psicanálise, buscam olhar nos espaços educacionais as possibilidades de construção de vínculo significativo, acolhimento e escuta para que a alfabetização aconteça com menos traumas e tensões.

Os trabalhos de Cristiane Silva (2022) Ivonete Alves (2022) e Elen Sousa (2024) apresentam perspectiva inovadora do ponto de vista teórico e metodológico, rompem com os modelos formais de escrita acadêmica, trazendo poesia e viradas epistemológicas em afro-perspectiva que reúnem vivência, pesquisa e arte na construção do conhecimento científico. Destacamos os conceitos de *inscrevivência*, cunhado por Alves (2022, p. 8):

Na maioria dos casos, elas (as mulheres pesquisadas) priorizaram fazer pedidos para seus familiares e para a comunidade. A este processo nomeia-se atualmente “*escrevivências*”, termo cunhado por Conceição Evaristo. Em alguns trechos produziu-se as “*inscrevivências*”, como uma obra de arte modelada ou as escarificações na pele que marcam o parentesco.

5 Prestamos aqui nossa homenagem à pesquisadora Roseane Cristina dos Santos Silva que nos deixou cedo, mas trouxe grandes contribuições para o campo dos estudos em Psicologia e Educação.

Os trabalhos advindos deste processo constituíram um acervo museológico de uma tradição viva, compondo o Museu Afroperiférico.

No caso da pesquisa de Elen Sousa (2024, p. 8), encontramos o conceito de Perifa-gogias: “[...] outras perspectivas para se olhar a realidade periférica, ao que nomeei por “Perifa-gogias” [...]. As discussões propostas evidenciaram que as “Perifa-gogias” podem ser um caminho de mudança que já existe e convivem entrecruzadas nos fazeres e saberes dos povos originários e afrodescendentes.”

A pesquisa de Joice dos Santos (2024) apresenta uma inovação metodológica na utilização da netnografia, além da etnografia. Nesta pesquisa é explorado o campo educativo para além do espaço escolar. Como destaca Santos (2024, p. 7):

[...] foi possível identificar que as mulheres, ao criar um movimento através das viagens, subvertem as representações sociais impostas sobre elas. Criando, assim, uma transição do lugar de serviçais e não turistas para agentes ativas no afroturismo, evidenciando mudanças significativas na forma como esse grupo é percebido e como elas se percebem.

Todas as pesquisas, de certa forma, apontam para o que Luciana Dias (2011, p. 10) conclui: “[...] a materialização da Educação das relações étnico-raciais se viabiliza pelo compromisso do(a) professor(a), mais que pela normatização jurídica.” Nesse sentido retomamos a discussão de Chispim et. al. (2023) sobre a importância da rede de mulheres negras nas políticas públicas e, neste caso, na construção do conhecimento científico.

Nossos passos vêm de longe, permanecem e muito está por vir...

Este artigo teve como proposta discutir a produção de conhecimentos científicos realizados por pesquisadoras negras do grupo de pesquisa DiS da FE/UNICAMP. Diante das reflexões apresentadas, finalizamos parafraseando a pesquisa de Elen Souza (2024, p. 96), que menciona a obra de arte “Principal peça do jogo”⁶, que faz referência à Rainha, uma das peças do jogo de xadrez: “A rainha” que na obra está vestida de amarelo (está representando a Orixá Oxum...);

6 No Martins (2018). Recuperado de <https://masp.org.br/acervo/obra/principal-peca-do-jogo> em 22 de novembro de 2024.

esta Orixá é referência para o povo afro-diaspórico, e é símbolo de beleza, força de vontade e sabedoria, por isso representa o protagonismo das mulheres negras na luta de classes que agem coletivamente de modo a incidir sobre a realidade, promovendo mudanças políticas com e para sua comunidade.

As pesquisadoras demonstram dois elementos fundamentais: consciência e responsabilidade; no primeiro, reconhecem que outras mulheres e homens negros abriram os caminhos para que elas pudessem assentar nos bancos universitários e elaborar suas ideias, pensamentos, vivências e sentimentos. No segundo, reconhecem o compromisso com o seu povo e a responsabilidade de pensar as ações afirmativas, mais especificamente a Lei 10.639/2003; suas pesquisas denunciam o racismo, cobram a efetivação das ações afirmativas e, para além disso, fomentam possibilidades de outros caminhos possíveis que rompam com as desigualdades de classe, raça e gênero na composição dos corpos e teorias que adentram a universidade e outros espaços educativos.

Ressaltamos a preocupação em continuar abrindo os caminhos para que outras mulheres negras possam se apropriar do espaço universitário como pesquisadoras, docentes, gestoras e reitoras.

Referências

- Alves, I. A. (2022). *Mulheres negras sankofando no Mocambo Nzinga*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/9888>
- Bento, C. A. (2021). *Pacto da Branquitude*. Companhia das Letras.
- Bispo, C. F. B. (2020). *Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639959>
- Bonilha, T. P., & Soligo, A. F. (2015). O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. *Revista Iberoamericana de Educação/Revista Ibero-americana de Educación*, 68 (2), 31-48.
- Brasil (2024). O Censo da Pós-Graduação no Brasil. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/o-censo-da-pos-graduacao-no-brasil-em-novembro-de-2024>.
- Campos, R. M. R. de (2019). *Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637862>
- Chevbotar, A. E. A. (2018) *A construção do “Espaço para ser” em sala de aula*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634422>
- Chripim P. M. L.; Santos, E. F. & Spigolon, N. I. (2023). REDES DE MULHERES NEGRAS: vozes negras plurais. *Momento - Diálogos Em Educação*, 32(02), 71–88. Recuperado de <https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.15677> em novembro de 2024.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.
- Feitosa, C. F. J. (2012). *Aqui tem racismo!: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618247>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). Atlas. (Trabalho originalmente publicado em 1991).
- Gonçalves, L. R. D. (2011). *Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1616424>
- Giacomini, S. M. (1988). *Mulher e escrava: uma introdução ao estudo da mulher negra no Brasil*. Vozes.
- Gonçalves, R. (2018). I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe. *Lutas Sociais*. 22 (40), 9-22. <https://doi.org/10.23925/ls.v22i40.46646>
- Gonzalez, L. (2020). Lélia. *Por um feminismo afrolatinoamericano*. Flávia Rios, Márcia Lima(Org). Zahar.
- Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2023). *Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas*. INEP. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> em novembro 2024.
- Silva Júnior, P. R. da, & Alcântara, M. S. de (2020). Uma investigação sobre as trajetórias de mulheres negras na universidade pública. *Temas livres em Psicopedagogia e Educação*. 25 (2), 127-16. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7767>

- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (2023). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Presidência da República. https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Luz, T. M. da R. (2009) *Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609918>
- Luz, T. M. da R. (2015) *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625856>
- Moura, C. (1988). *A sociologia do negro brasileiro*. Editora Ática.
- Oliveira, E. L. Q. de (2019). *A contribuição da leitura para emancipação da pessoa em privação de liberdade: caminhos e (im)possibilidades*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638435>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- Pedrassa, M. C. (2018). *Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634919>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- Rodrigues, R. M. M. (2017). *Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: um termômetro*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632285>
- Sampaio, R. B. (2023). *Implementação das Cotas Étnico-raciais no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/10946>
- Santos, I. P. de O. (2014). *A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1623920>
- Santos, J. dos (2024). *E eu não sou uma turista? Mulheres negras viajantes: afeto, política e direito ao lazer*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP.
- Santos, N. L. dos (2021). *O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/2257>
- Setubal, Y. (2024). *Sonia Guimarães, a primeira mulher negra doutora em Física no Brasil: ‘é tudo ainda muito branco e masculino*. Portal Geledés. Recuperado de Sonia Guimarães, a primeira mulher negra doutora em Física no Brasil: ‘é tudo ainda muito branco e masculino’ - Geledés. Acesso em 22 nov.2024.
- Silva, C. F. J. da (2018). *Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista*. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635423>
- Silva, R. C. dos S. (2019). *Relações substitutivas no ambiente educacional socioeducativo (paradoxos entre limite e espaço)*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638828>

Sousa, E. A. de (2024) *Perifa-gogias: por uma educação periférica urbana desde a infância*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/23036>

Souza, L. C. L. (2021) *Tessituras de tecidos e linhas na prática pedagógica: diálogos entre as múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1564>

Venturini, A. C. et. al. (2024). *Universidades públicas com resoluções sobre ações afirmativas na pós-graduação. Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap)*, 2. Recuperado de: <https://www.obaap.com.br/> em 28 de nov. 2024.

Ribeiro, M.; Santos, E. F.; Soligo, A. F., & Silva, C. F. J. (2024). Encruzilhadas acadêmicas: o papel dos NEABs na definição de uma agenda política e pedagógica negra nas universidades brasileiras. Em T. C. D. Poler, A. F. Soligo & F. Andrade (orgs). *Universidade & Interseccionalidade*. (no prelo).

Silva, N. M. C. da (2018). *Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra*. *Revista Interinstitucional de Artes de Educar*. 3(3) 233-257. Doi: 10.12957/riae.2017.29814.

Silva, C. M. da (2022). *Vozes de mulheres negras e imagens construídas sobre seus corpos: o encontro de uma história individual com a história de Marielle Franco, marcas de vivências*. [Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/10078> .

UNICAMP (2023). *Unicamp aprova cotas étnico-raciais na pós-graduação*. PRPG. Recuperado de: <https://prpg.unicamp.br/noticias/unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-na-pos-graduacao> em novembro 2024.

UNICAMP (2020). *Anuário Estatístico 2020 Pós-Graduação Ano Base 2019*. Recuperado de https://prpg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/10/2022/12/prpg_anuario_2020.pdf em novembro de 2024.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



AGRUPACIONES DE COLECTIVIDADES DE INMIGRANTES NO HISPANOHABLANTES Y AFRODESCENDIENTES EN ROSARIO, ARGENTINA¹

Thalita Camargo Angelucci²; <https://orcid.org/0000-0002-0158-7953>

María Isabel Pozzo³; <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

Resumen

El fenómeno migratorio es intrínseco a la vida humana. Sin embargo, el agravamiento de las tensiones político-sociales y económicas a nivel mundial ha incrementado la movilidad de las personas. Partiendo de la base de que el sujeto se funda en una lengua y es interpelado por otras, el desplazamiento físico conduce a desplazamientos subjetivos de distintos tipos. En este contexto, Argentina fue escenario de migraciones históricas, como la italiana de principios del siglo pasado, y de migraciones contemporáneas. En este último ámbito, este artículo propone analizar comparativamente el papel de dos agrupaciones civiles vinculadas a colectivos de inmigrantes no hispanohablantes y afrodescendientes en Rosario: el Club Argentino Brasileño y la Asociación Civil Haitiana. Se realizó una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva con un enfoque teórico metodológico inscrito en el análisis del discurso franco-brasileño. La construcción de datos se basó en entrevistas abiertas a dirigentes y en observaciones participantes. Así, se buscó reconstruir parte de sus trayectorias institucionales a modo de registro histórico, además de analizar las estrategias de las organizaciones para difundir y defender la diversidad lingüística-cultural de los colectivos migrantes involucrados. Ambas organizaciones difieren en términos de orígenes, objetivos y decisiones en cuanto a la enseñanza de idiomas y a la visibilidad local. Estas diferencias permiten sistematizar la multiplicidad de aspectos que catalizan las conexiones entre los orígenes migratorios y la comunidad de acogida.

Palabras clave: Educación; Migración humana; Diversidad cultural; Agrupaciones; Afrodescendientes.

Community associations of non-Spanish-speaking migrants in Rosario, Argentina

Abstract

Migration is an intrinsic part of human life. However, the worsening of political, social and economic tensions worldwide has increased the mobility of people. From the premise that the subject is based on a language and is challenged by others, physical displacement leads to subjective displacements of different kinds. In this context, Argentina was the scene of historical migrations, such as the Italian migration at the beginning of the last century, and of contemporary migrations. In this last context, this article proposes a comparative analysis of the role of two civil organizations linked to groups of non-Spanish-speaking and Afro-descendant immigrants in Rosario: The Argentine-Brazilian Club and the Haitian Civil Association. A qualitative, exploratory and descriptive research was carried out with a theoretical methodological approach inscribed in the analysis of the Franco-Brazilian discourse. The construction of data was based on open interviews with leaders and on participant observations. The aim was to reconstruct part of their institutional trajectories as a historical record, in addition to analyzing the organizations' strategies for disseminating and defending the linguistic-cultural diversity of the migrant groups involved. Both organizations differ in terms of origins, objectives and decisions regarding language teaching and local visibility. These differences allow us to systematize the multiplicity of aspects that catalyze the connections between migratory origins and the host community.

Keywords: Education; Human migration; Cultural diversity; Communities; Afrodescendants.

1 Este artículo es resultado de una beca posdoctoral en curso, título: "Estrategias de aculturación en población migrante no hispanohablante de Rosario: translingüismo, culturas y educación", dirigida por la Dra. María Isabel Pozzo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

2 Universidad Nacional de Rosario – UNR – Santa Fe – Argentina; angelucci@irice-conicet.gov.ar

3 Universidad Nacional de Rosario – UNR – Santa Fe – Argentina; pozzo@irice-conicet.gov.ar

*Agrupamentos de coletivos não hispanofalantes e afrodescendentes em Rosario, Argentina***Resumo**

O fenômeno migratório é intrínseco à vida humana. Contudo, o agravamento das tensões político-sociais e econômicas no mundo inteiro aumentou a mobilidade das pessoas. Partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui em uma língua e é interpelado por outras, o deslocamento físico leva a deslocamentos subjetivos de diversos tipos. Neste contexto, a Argentina foi palco de migrações históricas, como a migração italiana no início do século passado, e de migrações contemporâneas. Neste último contexto, este artigo propõe-se a analisar comparativamente o papel de duas organizações civis ligadas a grupos de imigrantes não hispanofalantes e afrodescendentes em Rosario: o Clube Argentino Brasileiro e a Associação Civil Haitiana. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva com abordagem teórico-metodológica inscrita na análise do discurso franco-brasileira. A construção dos dados baseou-se em entrevistas abertas com lideranças e observações participantes. Assim, buscou-se reconstruir parte de suas trajetórias institucionais como registro histórico, além de analisar as estratégias das organizações para divulgar e defender a diversidade linguístico-cultural dos grupos migrantes envolvidos. Ambas as organizações diferem em termos de origens, objetivos e decisões relativas ao ensino de línguas e visibilidade local. Estas diferenças permitem-nos sistematizar a multiplicidade de aspectos que catalisam as ligações entre as origens migratórias e a comunidade de acolhimento.

Palavras-chave: Educação; Migração humana; Diversidade cultural; Agrupamentos; Afrodescendentes.

Los sujetos semióticos que integran la humanidad siempre han estado en circulación. La búsqueda intrínseca del ser para reproducirse en cuanto tal, tanto física como subjetivamente, está marcada por flujos migratorios de distinta índole que obedecen a lógicas contextuales más amplias. En la actualidad, desde las ciencias sociales, estas lógicas se amparan sobradamente en las desigualdades socioeconómicas impuestas por el avance capitalista. En este sentido, es frecuente que los países que enfrentan crisis políticas, sanitarias o climáticas terminen expulsando a sus ciudadanos, mientras que otros países que poseen supuestas garantías sociales como posibilidad de vivienda, educación y trabajo funcionan como receptores. Esta construcción unidireccional de países de origen y de destino ha sido históricamente circunstancial y, en la actualidad, también se suman al circuito los países de tránsito.

En el caso argentino, su organización como Estado-nación – como otros países del Cono Sur – estuvo marcada por la invasión de europeos en el marco de las grandes navegaciones que inició lo que se ha denominado *modernidad* y, concomitantemente, *capitalismo global*. Luego de un largo proceso que diezma gran parte de los pueblos originarios seguido de la esclavización y marginación de la población africana secuestrada y contrabandeada hacia el continente americano, el fin del siglo XIX marca una oleada migratoria de miembros de la península ibérica que llegan huyendo del desmantelamiento de sus países de origen. Estas migraciones transoceánicas en el paso del siglo

XIX al XX son muy diferentes de las migraciones actuales, que en América Latina ocurren mayoritariamente entre países vecinos y de manera intrarregional.

Actualmente, el elevado número de países implicados en las migraciones internacionales, la diversidad en las formas de regular la movilidad humana y las prácticas específicas de control migratorio son cuestiones que dan cuenta de un proceso migratorio de *mundialización* paradójicamente *fronterizada*: “[...] la libertad de circulación es la excepción; la regulación y la restricción, la norma.” (Arango, 2007, p. 4).

En este contexto macro, el desarrollo de la escuela pública argentina se concreta legalmente con la Ley 1420, de 1884, que impulsa el nacionalismo a partir de diversas insignias patrias. Una de ellas es la lengua castellana, dando lugar a una política lingüística extendida a lo largo y a lo ancho del territorio que se propuso *blanquear* a través de la lengua toda la población (López García, 2021).

La categoría de *natural* confrontada con la de *extranjero* era todavía incipiente. De hecho, hay indicios de que esta diferencia se daba de acuerdo con lealtades políticas, más que con el lugar de nacimiento, y de que había un continuum entre los naturales y los extranjeros (Herzog, 2011). Sin embargo, las categorías de extranjero o nacional son más bien jurídicas (un extranjero que adquiere ciudadanía pasa a ser nacional), mientras que el migrante se configura como

categoría social cuyo significante es con frecuencia estigmatizante. En efecto, la experiencia migrante se mantiene más allá de su representación legal.

Pese al reconocido incremento en el volumen de migrantes a nivel global, este cuarto de siglo manifiesta en Argentina un porcentaje estable de inmigrantes a nivel nacional que ronda el 4,2%, tendencia confirmada con el censo de 2022 recientemente publicado (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2024).

Rosario, por su parte, es la tercera ciudad más poblada de Argentina; su departamento cuenta con 1.342.619 habitantes (INDEC, 2024). Es un importante centro turístico y económico a la vera del Río Paraná, cuyo origen etimológico se atribuye a la lengua tupí-guaraní: *pará*=mar y *aná*=pariente (semejante al mar). Rosario ofrece diferentes propuestas públicas y privadas en la educación primaria, secundaria y de nivel superior, además de empresas que involucran desde la ganadería, hasta productos tecnológicos de alto impacto. Alberga el Monumento Nacional de la Bandera, es la ciudad de dos futbolistas internacionalmente reconocidos, Messi y Di María, y allí nació Ernesto Che Guevara. Últimamente, la ciudad también ha sido vinculada a situaciones de violencia relacionadas con el narcotráfico (Gañán, 2024). En la provincia de Santa Fe, los últimos datos censales indican que el porcentaje de población proveniente de otros países se duplicó en diez años, aunque sigue siendo muy bajo: pasó de un 0,05% en el año 2010 a un 0,10% en el 2022.

En este contexto, los estudios relacionados con poblaciones migrantes provienen de diferentes campos del saber, como la sociología (Domenech, 2020), la antropología (Maggi, 2021), la historia de las emociones (Bjerg, 2020), la psicología con estudios de las emociones (Civarelo, Alonso & Brussino, 2019), la etnolingüística (Canelo & Courtis, 2022) y los estudios de género (Linardelli, 2021; Magliano, 2019; Mallimaci y Magliano, 2018), especialmente en el actual contexto de feminización de las migraciones (Vargas-Ribas, 2022). Asimismo, los estudios que abordan población migrante alófona tienden a anclarse en el campo de la lingüística y la didáctica aplicada a la enseñanza de lenguas (Ciccione, 2022; Brown, 2021; Ricciardi, Tramallino, Angelucci & Postiglione, 2023). Los estudios también pueden ser categorizados en función de las nacionalidades involucradas; allí merecen especial mención aquellas no hispanohablantes,

remotas física, cultural y lingüísticamente, como la japonesa (Pozzo, 2005) y la sirio-libanesa (Bérodot & Pozzo, 2011).

En lo que atañe a las colectividades abordadas en este artículo, se encontraron estudios que se abocan a los espacios transfronterizos en Argentina, especialmente a la movilidad y tránsito de personas haitianas (Trabalón, 2023, 2021) y otros que contemplan la población brasileña desde la geografía (Oliveira & Antonello, 2022), las políticas lingüísticas (Angelucci & Pozzo, 2020), el aprendizaje de la lengua (Cardoso & Pozzo, 2022) y las dinámicas de ingreso y permanencia en el nivel superior (Santos Sharpe & Catalano, 2023).

En este contexto se desarrolla una investigación posdoctoral en curso que tiene como objetivo general producir conocimiento sobre las estrategias de aculturación de dos poblaciones migrantes no hispanohablantes (haitianos y brasileños) en la ciudad de Rosario, Argentina. Una de las estrategias identificadas consiste en organizarse socialmente en colectivos migrantes o en instituciones con personería jurídica. De ese modo, desde el campo educativo, este artículo plantea dos objetivos específicos: a) sintetizar las trayectorias de dos asociaciones de colectividades radicadas en Rosario (Asociación Civil Haitiana y Club Argentino Brasileño) y b) describir las estrategias político-pedagógicas que promueven en aras de fortalecer la integración de sus miembros con la comunidad rosarina.

Método

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, pues asume que el conocimiento se construye a partir de los sentidos que los sujetos involucrados otorgan a los acontecimientos y a sus propias experiencias. El método cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) guio esta investigación de carácter exploratorio, descriptivo y comparativo, y se realizó a partir de la triangulación de los datos derivados de tres técnicas: entrevista abierta, análisis documental y observaciones. Se entrevistaron en profundidad a dos referentes, uno de la Asociación Civil Haitiana de Rosario y el otro del Club Argentino Brasileño de la misma ciudad. La elección de las organizaciones se debe a que se vinculan a colectivos migrantes no hispanohablantes, y la diferencia lingüística con la comunidad de destino era un criterio de elección. Además, desde contactos previos se conocía que ambas funcionan de maneras diferentes, por lo que su elección fue de tipo

instrumental, hecho que favoreció el procedimiento comparativo. La muestra de entrevistados fue no probabilística por conveniencia cubriendo el criterio de participar activamente de cada asociación. Se respetaron las pautas éticas de investigación en el campo de las ciencias sociales que rigen en las instituciones de origen de las autoras. Estas consisten en informar sobre riesgos y beneficios de la participación y brindar un consentimiento informado firmado por las personas entrevistadas, mediante el cual autorizan la divulgación de los resultados en forma anónima con fines académicos. El análisis documental se realizó en normativas que reglamentan las organizaciones, así como también en datos censales. Las observaciones participantes y no participantes (Guber, 2019) seguidas de registro en diario de campo se llevaron a cabo en algunas actividades organizadas en los años de 2023 y 2024. La matriz de observación se configuró en torno a los siguientes ejes: origen, desarrollo y destino de la asociación; objetivos principales; composición social; actividades destacadas; propuestas lingüísticas; y

vínculo entre la asociación, los colectivos migrantes y la sociedad de acogida. Los datos construidos fueron de carácter netamente textuales e indagados desde la perspectiva discursiva franco-brasileña (Angelucci, 2024). Desde allí se asume que los discursos producen efectos de sentido en los individuos interpelados ideológicamente en sujetos (Althusser, 2011, Orlandi, 2015 y Pêcheux, 2016).

Resultados

A partir del relevamiento documental y de las entrevistas realizadas, se observaron diferencias significativas en los orígenes, funcionamiento y perspectiva futura de las dos asociaciones, así como también en su vínculo con las lenguas y culturas involucradas. Para establecer la comparación, se construyeron seis indicadores: nombre de la agrupación; contexto de fundación; composición de sus miembros; objetivos principales; hitos; y actividades destacadas. La Tabla 1 muestra esquemática y comparativamente las características clave distribuidas en estos indicadores.

Tabla 1

Síntesis comparativa de las principales características de la Asociación Civil Haitiana y del Club Argentino Brasileño, ambas de Rosario, a partir de seis indicadores

Indicadores	Características	
1. Nombre	Asociación Civil Haitiana (sin fines de lucro)	Club Argentino Brasileño (sin fines de lucro)
2. Fundación	2016	1985: agrupación informal. 1987: personería jurídica.
3. Composición membresía	Haitiana desde su constitución.	Predominantemente brasileña en su constitución y actualmente más argentina.
4. Objetivos principales	Estatuto: representar y defender los intereses de los asociados.	Actualidad: transmitir la cultura brasileña + espacio familiar.
5. Hitos	2021: firma de convenio con UNR.	2002: cambio de sus directivos.
6. Actividades destacadas	Cuatro fechas fijas: (1/1; 18/5; 17/10 y 18/11). Otras fechas variables: 2/1, 14/2, 28/10. Galas; Embajadora de Haití en las Colectividades (2018); Festi-Kreyòl I, II y III.	Carnaval, Fiesta junina, 7/9, Colectividades. Talleres: danza, lengua y cultura brasileña. Programa Patria Grande (2003): reglamentación migratoria. Vacunación COVID-19 sin DNI. Bandera del "Voto Migrante" en la provincia de Santa Fe.

Fuente: elaboración propia.

En relación con el primer indicador, se observa que mientras una se denomina Asociación Civil Haitiana (ACH) la otra se llama Club Argentino Brasileño (CAB). Tanto ‘asociación’ como ‘club’ comparten el significado de agrupar un conjunto de personas con intereses comunes y generalmente de manera democrática y sin fines de lucro. Pese a ello, ambos significantes evocan memorias discursivas diferentes. En primera instancia, la palabra ‘asociación’ se vincula con lo institucional, con ciudadanos que se unen para alcanzar un fin común; remite a un término técnico con personería jurídica. El club, por su parte, remite al esparcimiento, como sostiene la primera definición del Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2023). En el español rioplatense se utiliza cotidianamente para referirse a los espacios que habitan familias de distintas clases sociales, especialmente las juventudes, con el objetivo de practicar deportes y participar de actividades culturales y recreativas. También evoca inmediatamente a los clubes de fútbol. Dicho esto, se propuso indagar de qué modo se autodenominaban otras agrupaciones vinculadas a colectivos migrantes. Rosario es sede de una de las fiestas de colectividades más importantes del país. La última, realizada en noviembre del 2024, contó con la participación de más de 40 colectividades (Municipalidad de Rosario, 2024). En ella participaron: diecisiete centros, catorce asociaciones, cuatro casas, dos círculos, dos sociedades, dos clubes y otros. Como se advierte, es más frecuente el uso del nombre ‘asociación’ que ‘club’.

El segundo indicador se refiere al año de inicio de las actividades de la organización. El CAB es más antiguo que la ACH y empieza a construirse al final de la última dictadura cívico-militar argentina (Montero, 2022) y en el año 1987 adquiere personería jurídica. La ACH, por su parte, fue formalmente fundada en el año 2016. Asimismo, ya se venía gestando años antes, luego del arribo del mayor contingente de migrantes haitianos en Rosario en consecuencia del terremoto que arrasó Haití en el año 2010, que cobró la vida de más de doscientas mil personas (Freitas, Carvalho, Ximenes, Arraes & Gomes, 2012).

El tercer indicador refiere específicamente a la nacionalidad de los miembros asociados. En el caso de la ACH, todos sus miembros actuales, incluyendo la presidencia, son sujetos nacidos en Haití. Entre estos, la mayoría vive en Rosario, pero de acuerdo con el sondeo realizado en el trabajo de campo, algunos siguieron su periplo migratorio hacia otros países, como Francia

y Estados Unidos. Este tránsito se explica por una multiplicidad de factores de la sociedad de acogida; entre los más destacados se encuentran: las complejas condiciones de la economía local que se vienen agudizando año tras año (dificultad de inserción laboral, sueldos devaluados, desregulación de los alquileres, por citar algunos); las experiencias xenófobas experimentadas por colectivos afrodescendientes (Angelucci & Ricciardi, en prensa); y el recrudescimiento de las fronteras argentinas que lleva a un proceso de *intermitencia legal* que desgasta física y subjetivamente (Trabalón, 2023). Por su parte, la composición de los miembros del CAB estuvo en un principio constituido por mayoría brasileña, incluyendo a su presidente. Desde hace unos veinte años, la gran mayoría de los asociados es argentina.

El cuarto indicador expresa los principales objetivos de las agrupaciones. La ACH plantea en su estatuto representar y defender los intereses de los asociados, principio que efectivamente cobra vida en la práctica. De hecho, es en un contexto de demanda de la comunidad que se concreta un convenio entre la Asociación y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), cuyo objetivo principal era desarrollar actividades conjuntas que abordaran problemáticas relacionadas con la inmigración, con el arte y las lenguas. Este convenio da lugar, luego, a la construcción de un proyecto de extensión denominado *Lenguas e Integración* – entre la ACH y diferentes espacios académicos de la UNR –, radicado en la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes (Rubio Scola & Tramallino, 2022). Por su parte, los objetivos declarados por el CAB apuntan a transmitir la cultura brasileña y proporcionar entretenimiento para las familias miembro del Club. Estos objetivos involucran también a acompañantes de los jóvenes que transitan distintos espacios de baile, de enseñanza del portugués como lengua extranjera, y de formación en temas varios, como por ejemplo la diversidad religiosa en Brasil.

En cuanto al quinto indicador, se advierten como hitos, por un lado, la firma del convenio entre la ACH y la UNR recién mencionada y, por el otro, el cambio en la presidencia del CAB. Ambos casos han sido considerados bisagras porque marcan un cambio en la forma de relacionarse tanto internamente como con la sociedad rosarina. En el primer caso, el vínculo con la universidad multiplicó los alcances de la ACH en la sociedad civil, especialmente universitaria, pues participó activamente de la formación de centenas de

nuevos profesionales en el área de Turismo, Ciencias de la Educación y Portugués, al tiempo que participó de procesos de formación para impartir talleres de la propia lengua y cultura, entre otras innumerables actividades. En el segundo caso, significó un redireccionamiento de las políticas del Club: de un carácter inicial predominantemente festivo, fue adquiriendo una impronta más cultural y educativa. Así, construyó una identidad familiar y amplió convenios con otras instituciones de la ciudad y la región. Sus actividades impactaron no solo en la comunidad brasileña de Rosario, sino también en otras colectividades, como se plasmará en las discusiones.

El sexto y último indicador apunta a las actividades que las organizaciones sostienen periódicamente. En primer lugar, aparecen las fechas patrias o conmemorativas de las culturas de origen. En el caso haitiano, hay cuatro fijadas: la Independencia de Haití (1/1), el Día de la Bandera de Haití (18/5), la muerte de Jean-Jacques Dessalines, líder de la revolución independentista haitiana, (17/10) y la Batalla de Vertières, última batalla importante de la revolución (18/11). Luego hay otras que se han incorporado en ocasiones especiales, como el día de la ascendencia (2/1), el Día de San Valentín (14/2) y el Día Internacional de la Lengua Kreyòl y la Cultura Haitiana (28/10). En el caso del CAB se destacan las festividades de Carnaval (febrero/marzo), la Fiesta Junina (junio), la Independencia de Brasil (7/09). Más allá de las efemérides cabe mencionarse talleres y muestras de danza, capoeira, lengua y cultura brasileña, y talleres de formación en temas de historia brasileña. Por último, en el año 2003, con el primer gobierno de Lula da Silva en Brasil, la presidencia del CAB participa activamente en la implementación local del Programa Patria Grande (Dirección Nacional de Migraciones, 2004), que tenía como uno de sus propósitos facilitar la reglamentación migratoria de ciudadanos del Mercosur.

Discusión

Las migraciones se consuman cuando el sujeto cruza una frontera territorial, de modo que se convierte en extranjero al momento en que se desplaza de un estado a otro. Allí empieza a estar bajo una nueva jurisdicción no solo legal sino también de códigos y valores socioculturales. Estas experiencias se pueden agravar cuando las distancias culturales son más notorias, como cuando hay diferencias entre la lengua de

origen y de destino. La lengua-hogar se mueve con cada sujeto en la medida que este se desplaza, y carga memorias cognitivas y discursivas que lo constituyen en su singularidad. Por su parte, la lengua-lugar propulsa este sujeto para el mundo externo con novedades que dislocan sus conocimientos preconstruidos y, por ello, producen tensiones que traccionan el estar en el mundo (Angelucci, 2023).

En el caso de la comunidad haitiana parece haber mayor distancia entre los códigos culturales del colectivo de origen y el de destino. Eso se ejemplifica en datos del trabajo de campo con una metáfora que refleja la manera de construir lazos de confianza con un coterráneo y con un argentino: en el primer caso la palabra es suficiente, mientras que, en el segundo, es preciso firmar un documento. Este hecho aparentemente pequeño e irrelevante condensa la idiosincrasia de la colectividad haitiana que se refleja no solo en la asociación, sino también en otras experiencias. Un ejemplo corresponde a la cultura educativa institucionalizada: mientras que en Argentina es común que el estudiantado intervenga interrumpiendo la exposición magisterial en medio de la clase en cualquier nivel educativo, en Haití esto es sinónimo de faltar al respeto. Ese tipo de hecho deriva en una interpretación equivocada de la docencia argentina sobre el estudiantado migrante, y también a la inversa. El arraigo de las estructuras escolares en la experiencia subjetiva de sujetos que migran en la edad adulta es fuerte y no se desplaza con facilidad. El encuentro con el otro se hostiliza no solo por las diferencias fenotípicas, como el color de piel mencionado subrepticamente por compañeros de Haití, sino también por cuestiones subjetivas más profundas ancladas en lo que Sayad (2010) problematiza como la doble ausencia. El inmigrante es también un emigrado. El contacto con un inmigrante potencia un desplazamiento sobre la imagen de sí mismo que puede ocurrir de manera satisfactoria o puede estar ausente.

Ambas asociaciones difieren significativamente en términos de orígenes, objetivos y decisiones en cuanto a la enseñanza de idiomas y la visibilidad local. Por un lado, el CAB promueve cursos regulares de lengua portuguesa y participa de todas las ediciones de las Fiestas de Colectividades de Rosario. Por el otro, la ACH propuso talleres de lengua kreyòl y cultura haitiana solamente durante los años 2022 y 2023 en el marco de un proyecto de extensión universitaria, y pudo aprovechar menos de una decena

de oportunidades las Fiestas de Colectividades. Estas diferencias se relacionan, entre otros factores, con las representaciones sociales de los países de origen y del estatus de sus lenguas, y permiten sistematizar multidimensiones educativas que catalizan las conexiones entre los orígenes migratorios y la comunidad de acogida.

El cambio en las actitudes populares comprensivas hacia los inmigrantes en torno a la ampliación de la diversidad étnica y lingüística ya se ha descrito hace más de quince años:

cada vez se manifiestan más temores a la supuesta *inintegrabilidad* de los nuevos inmigrantes, se oyen voces que lamentan la pérdida de calidad de la inmigración, y florecen movimientos “nativistas” y propuestas de “English only”, intentando encontrar en una lengua única que nunca ha tenido carácter oficial el elemento de cohesión que conjure los temores a una diversidad supuestamente inmanejable. (Arango, 2007, p. 7)

Estas actitudes populares se retroalimentan en los discursos xenófobos de líderes actuales como el presidente recién electo en Estados Unidos, que revive memorias discursivas en torno al muro fronterizo EUA-México. En el contexto argentino, el vocero presidencial (Adorni, 3 de diciembre del 2024) acaba de anunciar que el gobierno impulsará modificaciones en el régimen migratorio con el objetivo de que los extranjeros paguen servicios públicos como la salud y la educación superior con la justificación de proteger a los argentinos.

La nacionalidad de sus miembros pareciera influir en el desarrollo y alcance futuro de las agrupaciones. Al menos en los casos analizados, el hecho de que el CAB esté más permeado por la comunidad rosarina – incluso en sus cargos directivos – favorece su sostenibilidad en el tiempo más allá de que las políticas migratorias se vuelvan cada vez más expulsivas. Precisamente, la acefalía del Club en sus inicios se debió, entre otros factores, al retorno de su expresidente – que era brasileño – a su tierra natal en el contexto de la crisis argentina del año 2001. En cambio, las proyecciones a futuro de la ACH se ven ligeramente comprometidas a razón de la necesidad de algunos de sus miembros de seguir su proyecto de vida en otras latitudes, lo que deja como interrogante la viabilidad de su continuidad a largo plazo.

Por otra parte, la participación del CAB en el Programa Patria Grande marcó un curso singular en la institución que cambiaba su presidencia en el momento de su promulgación. Así, la nueva legislación del 2003 surge en medio de una ayuda a la población migrante brasileña que se encontraba indocumentada en Argentina. El trabajo de campo arroja sentimientos de profunda solidaridad y gratitud con familias enteras de brasileños que, en ese entonces, adquirirían la residencia precaria y con ello, mayores posibilidades de un ingreso estable. La apelación ‘precaria’ de la residencia, al contrario de lo que su nombre evoca, marcaba el inicio de un proceso sólido y duradero hacia la adquisición de la residencia permanente en el marco legal del Mercosur. Fue para los sujetos afectados una experiencia afectiva intensa, no solo para los beneficiarios, sino también para los propulsores pertenecientes al CAB.

El Club tiene vínculos consolidados con la repartición de Migraciones de la ciudad y con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en otras jurisdicciones. Entre ellas el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), creado en 1995, bajo la órbita del Ministerio de Justicia de la Nación hasta su disolución oficial por el gobierno nacional en el 2024 (Poder Ejecutivo Nacional, 6 de agosto de 2024), además de acciones relacionadas con las mujeres migrantes. Estos aspectos interseccionales son poco conocidos en el medio local, que vincula al CAB de manera prevalente con las muestras artísticas o las clases de portugués. Es decir, al tener una composición predominantemente argentina, no se lo suele vincular con la comunidad migrante. Sus acciones dejan al descubierto esta arista fuerte de la organización que ameritaba visibilidad: sus contribuciones al reconocimiento de grupos subalternizados en la sociedad (Candau, 2020).

Matossian y Melella (2022) estudiaron la dimensión territorial de las agrupaciones de migrantes en La Matanza (Buenos Aires) y observaron una tendencia: una ubicación privilegiada de las sedes vinculadas a las migraciones europeas en contraste con coyunturas excluyentes en el proceso de asentamiento de las comunidades de países latinoamericanos y, por ende, una ubicación periférica para sus sedes. En este sentido, se observó una jerarquización de las asociaciones próximas al centro en detrimento de la marginalidad de las otras. En el caso de la ACH y del CAB, ambas se posicionan céntricamente en la ciudad, aunque sus espacios físicos fueron cambiando con el tiempo. En el

caso de la comunidad haitiana, es importante mencionar que se constituye mayoritariamente de estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR que se ubica, precisamente, en el macrocentro de la ciudad. En la misma zona también circulan con frecuencia estudiantes de origen brasileño que, sin embargo, tiene escaso contacto con el CAB. Los propósitos de este último son más amplios que aquellos emprendidos por las llamadas *agencias* o *asesorías* que aglutinan parte del estudiantado brasileño para ayudarlos a establecerse en la ciudad a través de cursillos de refuerzo académico, clases de español para rendir el examen de idioma que exige la UNR, ayudas con garantías para alquileres, tramitación de visas y residencias, entre otros servicios ofrecidos con fines de lucro.

La agrupación en colectivos de una misma nacionalidad tiende a catalizar alegrías y penas que – cuando compartidas – se transitan de manera más amena. De allí se desprende la fortaleza de las organizaciones en tanto estrategias de aculturación exitosas; es decir, que alcancen una integración eficaz con la comunidad de destino. En este sentido, es destacable la dimensión étnica en los procesos de vinculación entre las comunidades haitiana y brasileña, y la rosarina. Es sabido que Argentina ha negado históricamente la presencia afro en su genealogía poblacional (Ocoró Loango, 2022). De hecho, es relativamente reciente la aplicación de la Ley 26.852, que instituye el “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro”, aunque se promulgó hace más de una década. Esto sintetiza el discurso frecuente de que en este país no hay población negra. Dicho esto, se destacan casos de violencia no solo física sino también verbal, donde se solicita, por ejemplo, tocar la piel de compañeros negros sin reparo de que esto se configura como violencia simbólica. En esta línea, ambas organizaciones estudiadas han dado muestras en reiteradas oportunidades de combatir el racismo y las actitudes xenófobas. Por ello, es notable la ausencia de esta problematización en estudios sobre asociaciones de colectividades de origen afro en la ciudad, como en Gattari (2022). No obstante, Voscoiboinik y Zubrzycki (2019) estudian precisamente la agencia de una asociación senegalesa en La Plata (Argentina) ante reiterados episodios de violencia institucional racializada ejercida contra este colectivo migrante. En este caso, más que una estrategia de aculturación con vistas a la integración con la sociedad receptora, las autoras observaron el asociacionismo como una estrategia tangible para afrontar

el racismo. En definitiva, si bien entre los científicos sociales se asume la inexistencia de una *democracia racial*, todavía no hay consenso en admitir el *racismo estructural* (Candau, 2020).

De modo general, el sufrimiento subjetivo en el colectivo migrante de Haití parece ser mayor por varios factores: distancia lingüística, geográfica, étnica, de cultura institucional educativa y reputación del país de origen. De modo particular, también se advierte sufrimiento subjetivo en el otro colectivo, incluso entre argentinos, que encuentran en el Club un espacio de contención.

En las dos agrupaciones, lo que se devela en el trabajo de campo es la trascendencia de la dirigencia en la historia y memoria de los espacios. Como otras, estas organizaciones se hubieran podido reducir a la gestión de la cultura, pero en ambas dirigencias se destaca la vocación para hacer del territorio un mundo mejor para todos. Al igual que los resultados de Gattari (2022), quien estudia las trayectorias asociativas de colectivos migrantes africanos en Rosario, se advierten dos cuestiones compartidas por ambas. Por un lado, la intención declarada de mantener la solidaridad entre los propios miembros y de colaborar con otros colectivos migrantes. Por el otro, el interés en volverse cada vez más visibles en la sociedad receptora, a través de su personería jurídica, que permite interactuar como interlocutores legitimados para reclamar derechos frente al Estado. Otros estudios podrían ocuparse de estas organizaciones desde un paradigma organizacional crítico para dimensionar con mayor especificidad el rol protagónico de los liderazgos en el porvenir de las agrupaciones.

En cuanto a las estrategias de las asociaciones para difundir y defender la diversidad lingüístico-cultural, se puede entender que la ACH invita a la comunidad rosarina a participar de su cultura, en tanto que el CAB proyecta para afuera de su espacio la cultura brasileña. Desde ya que en ambos movimientos – afuera > adentro y adentro > afuera – ocurren en los dos espacios, pero se observa la preponderancia de estas tendencias en la ACH y el CAB, respectivamente.

Las dimensiones educativa y lingüística se observan transversalmente en las múltiples actividades llevadas a cabo por ambas asociaciones. Las prácticas translingües (García, 2009), por ejemplo, suceden permanentemente en los encuentros académicos tanto como sociales. Por eso mismo, profundizar en

la sistematización descriptiva de estas experiencias lingüísticas también contribuye para seguir comprendiendo las dinámicas híbridas que repercuten en las lenguas.

Para finalizar, amerita destacar que detrás de cada cifra y de cada decisión política migratoria hay una persona de carne y hueso, una historia singular y única hecha de afectos, esfuerzos, expectativas, experiencias, trayectorias y proyectos de vida.

Referencias

- Adorni, M. (2024, 3 de noviembre). Discurso del vocero presidencial. *TV Pública*. <https://www.youtube.com/live/6IVDTPR3bZA?feature=shared>
- Althusser, L. (2011). *Ideología y aparatos ideológicos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Angelucci, T. C. (2023). Lengua-lugar y lengua-hogar: aportes teóricos para abordar la movilidad humana en contextos educativos. *REMHU, Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 31(69), 175-191. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006911>
- Angelucci, T. C., & Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 807-833.
- Angelucci, T. C., & Ricciardi, N. (en prensa). Fronteras al interior de la universidad pública: desafíos sociolingüísticos para la integración regional. In: J. M. Sandoval, & M. L. Orozco (Coords.), *Espacios globales versus integración regional y cooperación en el continente americano*. CLACSO.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia Dossier*, 22, 1-12. https://insyde.org.mx/pdf/movilidad-humana/arango_2007_las_migraciones_internacionales.pdf
- Bérodot, S., & Pozzo, M. I. (2011). La inmigración sirio-libanesa en la ciudad de Rosario, Argentina: continuidades, desvanecencias e intercambios socioculturales. *Revista Amerika. Mémoires, identités, territoires*, 5, 1-16. <http://amerika.revues.org/2746>
- Bjerg, M. (2020). La inmigración como un viaje emocional. Una reflexión a partir del caso de la Argentina entre fines del siglo XIX y la Segunda Posguerra. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 20(1), 1-15.
- Brown, A. (2021). Introducción al Dossier “Habitar la interlengua: escenarios de la enseñanza y la investigación del español como lengua segunda y extranjera en Argentina”. *Quintú Quimün. Revista De lingüística*, (5).
- Candau, V. L. (2020). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 678-686. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>
- Canelo, B. & Courtis, C. (2022). Cuestión de papeles: Migrantes y acceso al DNI en tiempos pandémicos en Buenos Aires. *Cuestión Urbana*, 6(11), 73-86.
- Cardoso, A. L., & Pozzo, M. I. (2022). Aprendizaje de español en contexto de inmersión: análisis de las producciones escritas de brasileños estudiantes de medicina en Argentina. *Actas del Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos (CIEL) “Intersecciones lingüísticas: el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”*, Tomo 1, p. 236-243. Universidad Nacional de Moreno, noviembre y diciembre de 2022. <http://ciel.unm.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/LIBRO-DE-RESUMENES-3.pdf>
- Ciccione, F. (2022). Clases de palabras y predicación no verbal en lenguas tupí-guaraníes meridionales. *RASAL lingüística*, 2022(2), 155-177.
- Civalero, L.; Alonso, D., & Brussino, S. (2019). Evaluación del prejuicio hacia inmigrantes: adaptación argentina de la escala de prejuicio sutil y manifiesto. *Ciencias Psicológicas*, 13(1), 119-133.
- Dirección Nacional de Migraciones de Argentina (2004). Decreto N° 836/04. Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria “Patria Grande”.
- Domenech, E. (2020). La “política de la hostilidad” en Argentina: detención, expulsión y rechazo en frontera. *Estudios Fronterizos*, 21, 1-25. <https://doi.org/10.21670/>
- Freitas, C. M. D.; Carvalho, M. L. D.; Ximenes, E. F.; Arraes, E. F., & Gomes, J. O. (2012). Vulnerabilidade socioambiental, redução de riscos de desastres e construção da resiliência: lições do terremoto no Haiti e das chuvas fortes na Região Serrana, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(6), 1577-1586. <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n6/1577-1586/pt>
- Gañán, J. (2024). Rosario, violencia y narcotráfico. Apuntes para comprender particularidades de un fenómeno global. *Análisis CIPEI*, 42, 3-12. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/e3fb875e-6730-4113-8d0a-563ff5fca124/content>
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. In: T. Skutnabb-Kangas, A. K. Robert Phillipson, M. P. Mohanty (Eds.). *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.

- Gattari, M. A. (2022). Migraciones africanas hacia la Argentina. Trayectorias y dinámicas asociativas entre los migrantes subsaharianos en la ciudad de Rosario. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, (21), 1-23. <https://doi.org/10.35305/cl.vi21.110>
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Herzog, T. (2011). Naturales y extranjeros: sobre la construcción de categorías en el mundo hispánico. *Cuadernos de Historia Moderna*, X, 21-31. https://doi.org/10.5209/rev_CHMO.2011.38668
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2024). Resultados definitivos: migraciones internacionales e internas. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). <https://censo.gob.ar/>
- Linaridelli, M. F. (2021). Mujeres migrantes y violencia en Argentina: experiencias e implicancias en la salud/enfermedad/cuidado. *Revista Katálisis*, 24(2), 342-352. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77802>
- López García, M. (2021). “Tú me quieres blanca”. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *Enunciación*, 26(1), 119-132.
- Maggi, M. F. (2021). ‘Idas y venidas’ entre Bolivia y Argentina. Retornos cíclicos en las movibilidades bolivianas contemporáneas. *Anuario Del Instituto De Historia Argentina*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe149>
- Magliano, M. J. (2019). La división sexual del trabajo comunitario. Migrantes peruanos, informalidad y reproducción de la vida en Córdoba, Argentina. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 88-99.
- Mallimaci, A. I., & Magliano, M. J. (2018). Mujeres migrantes sudamericanas y trabajo de cuidado en dos ciudades argentinas. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 5, 108-134.
- Matossian, B., & Melella, C. E. (2022). La dimensión territorial de las asociaciones de migrantes en La Matanza (Argentina). *Hábitat y Sociedad*, 15, 67-87. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2022.i15.04>
- Montero, A. S. (2022). Dictadura cívico-militar: ¿qué hay en el nombre? El debate sobre la participación civil en la última Dictadura argentina y sus ecos en el presente. *Estudios Sociales: Revista Universitaria Semestral*, 62(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8620920>
- Municipalidad de Rosario (2024, 8 al 17 de noviembre). Rosario Colectividades – Encuentro y Fiesta Nacional. <https://www.rosario.gob.ar/inicio/colectividades>
- Ocoró Loango, A. (2022). Igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e Brasil. *Educação e Sociedade*, 43, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.264465>
- Oliveira, A. P. S., & Antonello, I. T. (2022). Considerações acerca do papel das políticas educacionais de acesso ao ensino superior na migração internacional de brasileiros. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 26, 1-41. <https://doi.org/10.5902/2236499465327>
- Poder Ejecutivo Nacional (2024, 6 de agosto). Decreto 696/2024: disuelve el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). *Boletín Nacional de Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-696-2024-402470>
- Pozzo, M. I. (2005). Educación y transmisión cultural en la colectividad japonesa de Rosario. *Separata de las Actas del IV Congreso de Historia de los Pueblos de la Provincia de Santa Fe*. Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe y Archivo General de la Provincia. http://www.santafeconicet.gov.ar/sipar/inmigracion_trabajos.html
- Ricciardi, N.; Tramallino, C.; Angelucci, T. C., & Postiglione, M. C. (2023). La formación de profesores de lenguas desde la perspectiva intercultural crítica. Talleres de español lengua segunda y extranjera y talleres de lenguas y culturas de inmigración. *Revista Perspectivas*, 41(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91959>
- Rubio Scola, V. I., & Tramallino, C. P. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, 24, 140-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8666443>
- Santos Sharpe, A. I., & Catalano, B. (2023). Estudiar Medicina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Experiencias, representaciones y movilidad académica de brasileños en la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Barceló. *Diálogos Pedagógicos*, 21(42), 176-196.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos Editorial.
- Trabalón, C. (2023). Migración “extrarregional” y fronteras temporales en el contexto sudamericano reciente. Migración haitiana e “intermitencia legal” en Argentina. *Derecho PUC-SP*, (90), 215-250. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202301.007>

Trabalón, C. I. (2021). Migración haitiana en ciudades de Argentina. Experiencias espaciales, fronteras y racialización. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 25, 119-144. <https://doi.org/10.48162/rev.48.016>

Vargas-Ribas, C. (2022). La feminización de las migraciones: algunas reflexiones. *Revista sobre Fronteras e Integración Regional*, 27(54), 87-99.

Voscoboinik, S. R., & Zubrzycki, B. (2019). Agencia y asociacionismo en contextos de violencia institucional: el accionar de migrantes senegaleses en la ciudad de La Plata (Argentina). *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, 27(56), 99-115. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005606>

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



A GAROTA DINAMARQUESA: COMO LER UM CORPO NO TRANSFEMINISMO

Héctor Luis Baz Reyes¹; <https://orcid.org/0000-0001-5198-4159>

Augusto Claudio Andrés Obando Cid²; <https://orcid.org/0000-0002-0159-1493>

Regina Maria de Souza³; <https://orcid.org/0000-0002-4880-4361>

Resumo

Esta investigação concentra-se no filme “A Garota Dinamarquesa”, baseado no romance homônimo *The Danish girl*, de David Ebershoff, que narra a transformação de Einar Wegener, marido de Gerda Wegener, em Lili Elbe, primeira mulher transexual a se submeter a uma cirurgia de redesignação sexual. A trama ocorre na década de 1920 em Copenhague, onde, a pedido de sua esposa Gerda, Einar substitui uma modelo para uma pintura, iniciando nesse ato uma busca por sua própria identidade, levando-a a um processo de subjetivação, confrontando os cânones morais da época e as instituições, especialmente a medicina psiquiátrica que definia o que era normal e anormal. O objetivo deste trabalho é explorar os temas de confissão, poder e controle numa perspectiva foucaultiana, sobre as questões de sexo e gênero, interrogando as tecnologias de gênero, como proposto por De Lauretis (1987), que posicionam os corpos e os obrigam a existir ou deixar de existir segundo Butler (2019), assim como as tecnologias do sexo, que utilizam a biologia e a medicina como discursos e práticas que fabricam corpos como assinala Preciado (2002). O filme nos possibilita interrogar não apenas a performance de gênero, mas também as instituições que constroem o sexo e o gênero, e que permitem, em alguns casos, a subjetivação para enfrentar as tecnologias de dominação.

Palavras-chave: Sexualidade; Identidade de gênero; Diferenças sexuais; Mulher trans; Transexualidade.

The Danish Girl: How to Read a Body in Transfeminism

Abstract

This study focuses on the film *The Danish girl*, based on the eponymous novel by David Ebershoff, which narrates the transformation of Einar Wegener, husband of Gerda Wegener, into Lili Elbe, the first transgender woman to undergo gender reassignment surgery. The story is set in 1920s Copenhagen, where, at the request of his wife Gerda, Einar replaces a model for a painting, initiating a quest for self-identity. This process leads to a confrontation with the moral canons of the time and institutions, particularly psychiatric medicine, which defined what was considered normal and abnormal. The aim of this work is to explore the themes of confession, power, and control from a Foucauldian perspective on questions of sex and gender, interrogating gender technologies as proposed by De Lauretis (1987), which position bodies and compel them to exist or cease to exist, according to Butler (2019). It also examines sex technologies, which employ biology and medicine as discourses and practices that fabricate bodies, as highlighted by Preciado (2002). The film allows us to question not only gender performance but also the institutions that construct sex and gender, enabling, in some cases, subjectivation to resist technologies of domination.

Keywords: Sexuality; Gender identity; Sexual differences; Trans woman; Transsexuality.

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; helubarey@gmail.com

2 Universidad de la Frontera – Chile; augusto.obando@ufrontera.cl

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; resouza@unicamp.br

La Chica Danesa: Cómo Leer un Cuerpo en el Transfeminismo

Resumen

Esta investigación se centra en la película *La Chica Danesa*, basada en la novela homónima *The Danish girl* de David Ebershoff, que narra la transformación de Einar Wegener, esposo de Gerda Wegener, en Lili Elbe, la primera mujer transgénero en someterse a una cirugía de reasignación de sexo. La trama transcurre en la década de 1920 en Copenhague, donde, a petición de su esposa Gerda, Einar reemplaza a una modelo para una pintura, iniciando así una búsqueda de su propia identidad. Este proceso lo lleva a una subjetivación que confronta los cánones morales de la época y las instituciones, especialmente la medicina psiquiátrica, que definía lo que era normal y anormal. El objetivo de este trabajo es explorar los temas de confesión, poder y control desde una perspectiva foucaultiana sobre las cuestiones de sexo y género, interrogando las tecnologías de género como las propone De Lauretis (1987), que posicionan los cuerpos y los obligan a existir o dejar de existir, según Butler (2019). Asimismo, se examinan las tecnologías del sexo, que emplean la biología y la medicina como discursos y prácticas que fabrican cuerpos, como señala Preciado (2002). La película nos permite cuestionar no solo la performance de género, sino también las instituciones que construyen el sexo y el género, permitiendo, en algunos casos, la subjetivación para resistir las tecnologías de dominación.

Palabras clave: Sexualidad; Identidad de género; Diferencias sexuales; Mujer trans; Transexualidad.

A categorização identitária nas primeiras décadas do século XX era elaborada com base na classificação e na descrição das doenças, segundo o saber da época, fundamentada em “comprovações” médicas tidas como científicas, mas fortemente influenciadas pelas teorias clínicas sobre o que se considerava uma sexualidade “normal”. Essas teorias eram amplamente determinadas por critérios estatísticos gerais, desenvolvidos por Francis Galton (1822-1911) e seus seguidores, que estimularam pesquisadores a normatizarem o que deveria ser considerado “normal” ou “anormal” entre os indivíduos da espécie humana.

Galton, primo de Charles Darwin, criou uma disciplina que vinculava essas pesquisas. Ele denominou essa disciplina como eugenia, termo que significa “bem-nascido”. O discurso de Galton foi incorporado como saber disciplinar legítimo pela medicina que, por sua vez, assumiu o poder/dever jurídico e “moral” de corrigir supostos erros da natureza ocorridos no ato da concepção, sempre em defesa de uma sociedade produtiva, composta por indivíduos saudáveis e capazes de alavancar o progresso social. Autores como Foucault (1962/1994; 1976/2000; 1971/2014b) e Diwan (2011) complementam as discussões em torno das teorias e discursos mencionados.

Esse é o contexto histórico no qual, a partir da década de 1920, até o início do terceiro decênio do século XX, emerge como acontecimento a transição de gênero feita por Einar/Lili, que viria desafiar a medicina (Canguilhem, 1966/2009; Mancini, 2010; Holm, 2020; Hirschfeld, 1992/2020) e ser elemento

de ruptura com o modelo médico a respeito do que seria uma sexualidade “normal”. Sua contraposição, entre outros resistentes, teve efeitos para além dela própria: constituiu-se de um dos acontecimentos que precederam e foram somando-se até incorporar a organização de movimentos sociais, ainda em organização como, por exemplo, esses em operação e defesa dos direitos humanos, como os feminismos e movimentos LGBTQIAPN+⁴, entre outros.

Neste artigo fomos inspirados pelo drama de Einar Wegener ou, mais corretamente, pela mulher Lili, por sua trajetória de vida. A história de Lili pode ser analisada a partir de cinco fontes de fácil acesso: tem-se o livro *Man into woman: An authentic record of a change of sex. The true story of the miraculous transformation of the Danish painter Einar Wegener (Andreas Sparre)*, por Niels Hoyer (Ernst Ludwig Hathorn Jacobson, 1933); uma biografia de Lili Elbe, escrita por Niels Hoyer: *Lili: A portrait of the first sex change* (2015), que inclui cartas que Lili escreveu a familiares e amigos, e a segunda edição do livro *Man into woman* (1933), editado por Pamela L. Caughie e Sabine Meyer. O impacto da história de Lili e sua importância certamente geraram edições, versões ou adaptações em diferentes línguas, às quais não tivemos acesso nem conhecimento de sua existência.

4 LGBTQIAPN+ compreende: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, entre outras identidades e orientações, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.

O romance *The Danish girl*, de David Ebershoff (2000), uma interpretação ficcional da história de Lili Elbe, baseada livremente em sua biografia, também faz parte dessas fontes. Nele, o autor toma liberdades literárias para enriquecer o enredo e enfatizar alguns dos conflitos internos e sociais enfrentados por Lili. O filme homônimo *The Danish girl*, dirigido por Tom Hooper (2015), traduzido como *A garota dinamarquesa* no Brasil, é baseado no romance de Ebershoff (2000) e tem o roteiro adaptado pela dramaturga e roteirista inglesa Lucinda Coxon. Além disso, existe o livro *Man into woman: A comparative scholarly edition*, editado por Pamela L. Caughie e Sabine Meyer (2020), publicado pela Bloomsbury; esta obra apresenta o texto completo da versão americana de 1933, acompanhada de notas detalhadas que analisam as variações textuais e paratextuais nas quatro edições publicadas em três idiomas. A edição também inclui uma introdução acadêmica robusta, contextualizando historicamente e intelectualmente a obra de Elbe, além de novos ensaios de estudiosos renomados em áreas como estudos transgêneros e literatura modernista, e uma análise crítica do filme biográfico *The Danish girl*.

A história de Lili Ilse Elvenes, conhecida como Lili Elbe ou “A Garota Dinamarquesa” na adaptação cinematográfica, baseada no romance *The Danish girl* de David Ebershoff (2000), apresenta um sujeito/personagem que emerge de uma biografia fragmentada e de imaginários construídos pelas várias versões artísticas. Essas versões, por vezes, desafiam ou negligenciam os limites quase impossíveis entre uma vida narrada de um gênero como o documentário e outra que se concentra em questões estéticas e no entretenimento, limites cada vez mais difíceis de identificar.

Sobre as versões artísticas, destacamos, além do romance e do filme já citados, *Lili Elbe Show* (2022), com direção dos coreógrafos Simone Repele e Sasha Riva⁵, a peça *Lili* (2016), baseada nos diários de Lili Elbe, com direção de Susana Ribeiro e texto de Walter Daguerre⁶. O compositor americano Tobias Picker e o libretista Aryeh Lev Stollman criaram também a primeira grande ópera sobre uma pessoa transgênero, *Lili Elbe*, encomendada pela Konzert und Theater St. Gallen⁷.

5 Ver: <https://www.madrid.org/madridendanza/2023/lili.html>

6 Ver: <https://radios.ebc.com.br/arte-clube/edicao/2016-11/peca-inspirada-na-historia-de-lili-elbe-chega-ao-rio>

7 Ver: <https://www.konzertundtheater.ch/programm/a-z/lili-elbe/>

A escolha de Lili Elbe como personagem histórico-ficcional para explorar o tema da confissão decorre de fatores que tornam sua trajetória singularmente relevante. Como uma das primeiras pessoas a se submeter a cirurgias de redesignação sexual, Lili representa um marco na história das identidades transgênero e dos desafios impostos pela exposição de sua intimidade em um contexto social de repressão e desconhecimento.

A produção cinematográfica de 2015, que revive os eventos de sua vida desde a década de 1920 até sua morte em 1931, à margem de qualquer simbologia que romantize a sua narrativa, contribuiu para reacender o interesse sobre essa história.

Este trabalho tem como objetivo explorar os temas de confissão, poder e controle nas questões de sexo e gênero, analisando como as tecnologias de gênero e sexo moldam e regulam os corpos e os processos de subjetivação. Foca na personagem Lili, do filme, e como ela é interpelada por esses dispositivos de controle, que influenciam sua jornada e sua constituição subjetiva.

A escolha das cenas do filme considerou os momentos em que Lili confronta sua subjetividade com Einar, seu processo de subjetivação como Lili e aqueles em que a realidade exige sua confissão ou a coragem de enfrentar sua verdade. Esses momentos são centrais para entender a transformação e os conflitos da personagem. A pressão dos mecanismos externos e internos cria as condições para a confissão, que reflete tanto as imposições sociais quanto as questões internas do sujeito. O texto propõe, assim, acompanhar como esses processos influenciam a construção das identidades de gênero e sexualidade.

Ao explorar a intersecção entre subjetividade, identidade de gênero e o processo de confissão, o artigo oferece uma nova perspectiva sobre como as normas sociais e médicas afetam a experiência trans, indo além da representação tradicional de transição. A análise propõe um olhar crítico sobre as pressões externas e internas que constituem as identidades transfemininas, oferecendo uma reflexão sobre como essas identidades são construídas, interpeladas e negociadas no contexto de um sistema normativo.

A confissão, para Foucault, segundo Edgardo Castro (2009), é assim caracterizada:

Na Antiguidade Clássica, segundo Foucault, não encontramos o ritual da confissão [...]. Existe também a obrigação de dizer a verdade ao diretor da

consciência ou ao médico, de ser franco com os amigos, mas esse “dizer a verdade” é só um instrumental, não é operador de salvação, de saúde. [...] A partir do século VI, com o que se denominou penitência tarifada, a confissão começa a inscrever-se no coração da prática da penitência [...]. Na época clássica, o corpo do condenado não era só objeto do castigo, como prática judicial, ela é uma peça complementar [...], mas a confissão não basta para condenar; é necessário que esteja acompanhada de índices de sua veracidade [...] o juiz pode se valer de indagações complementares. (pp. 82-84)

A confissão, que na pastoral cristã produzia efeitos específicos na espiritualidade, na clínica gera efeitos moleculares, físicos e, por vezes, letais. Com base na perspectiva de Foucault (2022), analisamos a necessidade da confissão, não como um simples exame que se conclui na confidência, mas como uma prática discursiva voltada ao outro; acrescentaríamos, conforme o diagnóstico, o regime de verdade da época ou a coragem de um médico singular em acolher o desejo do paciente.

Segundo o autor, trata-se de uma confissão que deve se aproximar o máximo possível de um discurso dirigido ao interlocutor. Nosso estudo visa questionar como a confissão se configura como um dispositivo de poder na relação entre subjetividade e verdade, conduzindo Einar/Lili a um novo modo de existência, fundamentado na coragem de sua verdade, como desdobramento do conceito de *parresia* – a coragem de dizer a verdade – (Foucault, 1984/2011a) e, em última instância, levando-a a arriscar a própria vida. Criar rupturas, ter a coragem de dizer a verdade e romper com dispositivos de poder fez Lili arriscar sua vida a partir de princípios dos quais não abriu mão.

Como dado complementar, o juiz pode submeter o acusado a um cuidadoso exame médico-psiquiátrico que, ao analisar o âmago do sujeito, pode considerá-lo inimputável e determinar sua internação em um hospício. Desde a consolidação da psiquiatria, a confissão tornou-se um exame no qual nada se pode ou deve ocultar ao médico, especialmente para identificar possíveis transtornos psiquiátricos que alterem a racionalidade “normal” do indivíduo.

Antes, cremos necessário lembrar como Michel Foucault, na compreensão de Castro (2009), entende o que seja “dispositivo”, adotada no presente artigo:

1 - O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos:

discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito.

2 - O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. (p. 124)

Mais adiante, no presente trabalho, também serão consideradas as tecnologias de gênero descritas por Teresa de Lauretis (1987) para descrever como essas tecnologias não apenas transformam a materialidade do corpo, mas também produzem espaços específicos marcados pelo gênero.

A confissão do corpo transfeminino

Lili Elbe se tornou um ícone para a diversidade sexual e de gênero, sendo uma das primeiras pessoas a passar por uma cirurgia de redesignação de sexo. Embora o termo “transgênero” não fosse utilizado na época para descrever pessoas como Lili, pois a linguagem para definir e categorizar identidades de gênero estava em desenvolvimento e era limitada pelas visões do período, seu caso foi amplamente divulgado pela mídia, impactando a conscientização sobre questões de identidade de gênero e a luta por direitos e reconhecimento dessas vivências.

No filme, Gerda Wegener, esposa de Einar, começa a usar o corpo do marido como modelo feminino para suas pinturas enquanto residiam em Paris. No filme, as primeiras percepções estéticas sobre o personagem Einar Wegener sugerem, de forma parcialmente velada, um corpo “viável” (Butler, 1993/2019), que materializa a “norma heterossexual” e a “hegemonia simbólica”. No entanto, busca-se visibilizar as sutilezas de uma feminilidade na clandestinidade dos gestos cuidadosos, do prazer nos roces com as texturas dos tecidos, nas vestimentas e na contemplação da própria imagem que será nomeada Lili, tal como veremos abaixo.

No ato de nomear, que aqui nos referimos como o ato de dar existência, considerando o poder como produtor de categorias, uma cena crucial do filme inaugura os primeiros limites a serem habitados. Einar é batizado pela amiga de Gerda, Ulla, que lhe presenteia com um buquê de lírios brancos ao chegar, flores que acabarão por inspirar seu novo nome e que, simbolicamente, carregam significados alinhados com o desenrolar do acontecimento: “É óbvio que designar e nomear (dar

nome ou título) são atos que nos comprometem, mas seria melhor dizer que tais atos conferem poderes, direitos, nomes etc., ou os modificam ou os eliminam” (Austin, 1962/1990, p. 12).

O ponto central dessa origem, em sua forma inicial, e o “ser em sua função de atribuir significados” é um lugar indefinido, um “espaço” de resistência e luta. Esse espaço, ao ser controlado pelo poder disciplinar, cria novos significados e substituições que deveriam resistir, mas acabam sendo revelados pelo próprio ato de nomear quem está subordinado. Ao nomear, também se realiza o ato de confessar.

Como afirma Foucault (1974/2006b), “[...] o poder disciplinar, e é essa sem dúvida sua propriedade fundamental, fabrica corpos sujeitados, vincula exatamente a função-sujeito ao corpo. Ele fabrica, distribui corpos sujeitados; ele é individualizante [...] o indivíduo [não é] senão o corpo sujeitado” (p. 69).

Na cena em que os dois corpos se encontraram *seminus* na intimidade da alcova, torna-se evidente a percepção de Einar em contornar a interrogação, produto da audácia de Gerda ao lhe emprestar a sua camisola nova: Einar: “Posso gostar”. A confissão será a prova mais segura de sua ousadia, o “escândalo de uma verdade” e a necessidade de negar um reconhecimento, que não se desenvolve como acontece com Édipo Rei, e muito menos como ocorre com Gregor Samsa, pois não cabem aqui expressões como “dar-se conta”, “tomada de consciência”, “perceber” ou quaisquer sinônimos que possam fragmentar a subjetividade. Contudo, é possível que, sendo um sujeito, ele possa acessar, como questiona Foucault (1981/2016), a sua própria experiência subjetiva nessa relação entre subjetividade e verdade?

Gerda emerge como uma figura central, ainda que frequentemente relegada ao segundo plano, funcionando quase como uma mediadora entre Einar e Lili. Seu corpo, quase um espelho, reflete não apenas a feminilidade que Einar deseja, mas também a possibilidade de existência de Lili. Gerda age como uma espécie de parteira simbólica, alguém que acolhe e dá forma à identidade de Lili, ajudando-a a nascer não apenas no plano físico, mas também no social e simbólico. Sua presença torna-se, assim, fundamental, pois sem ela, a jornada de Lili seria incompleta, carecendo desse olhar que acolhe, desafia e revela.

A pergunta que cabe ser respondida previamente permite dilucidar a partir de qual sujeito pretendemos dialogar sobre os processos de subjetivação: partindo

de um sujeito na relação consigo mesmo (Foucault, 1981/2016)? Partindo da problemática que implica a constituição de si mesmo inserido nos jogos de verdade (Foucault, 1981/2016)? Na relação consigo mesmo e com os outros (Foucault, 1981/2018)?

No diálogo citado entre Einar e Gerda, redonda implícita a negação de uma verdade que ambos testemunham em secreto, o discurso previsível do sujeito que não gosta de roupas femininas, o silêncio relutante de uma latente confissão. Acreditamos que: “A confissão libera, o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade” (Foucault, 2014a, p. 67).

Ao mesmo tempo, Gerda nos comunica sob marcados critérios de um instaurado saber sobre o sujeito confessado – seu esposo – que, dentro dos jogos de verdade estabelecidos nesta nova relação em disputa, “sou a sua esposa. Sei de tudo”. Qualquer verdade a ser confessada necessariamente atravessará as três noções do sujeito antes mencionadas: a relação consigo mesmo, com a verdade e com o outro, predominando aquela que estabelece a relação consigo e com os outros. Neste caso concreto e sobre esses assuntos, com ela mesma acima de tudo.

O imaginário construído nas diversas obras cinematográficas sobre personagens baseados em biografias ou autobiografias apela, nas suas reconstruções, a práticas discursivas que fazem parte dos processos de subjetivação, apresentando o sujeito-personagem como forma e não como substância, sempre diferente de si mesma, como afirma Foucault (2014a). Trata-se de um sujeito ou modo de subjetivação que é efeito das práticas históricas de constituição do sujeito.

Nessa perspectiva, Lili Elbe “torna-se mulher” na materialização de uma prática que Simone de Beauvoir (1949/1970) já percebia, juntamente com as ciências biológicas e sociais, como entidades impossíveis de serem estratificadas: “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (p. 7). Nesse processo de constituição do sujeito, ele passa por práticas divisórias que o tornam objeto. É essa realidade que nos provoca neste filme, ao conceitualizar Lili Elbe como personagem que confessa uma verdade e que, ao mesmo tempo, se conceitualiza como personagem de uma verdade no seu tempo: “Nos diálogos, os

personagens falam e fazem valer conceitos. Os autores [...] elevam esses personagens ao estado de conceito” (Deleuze, 1983/2011, p. 631).

Nas cenas iniciais, a partir de uma relação do sujeito consigo mesmo, em um momento que precede sua primeira aparição pública como Lili e sucede a experiência social, Einar testemunha sua própria confissão, composta por metáforas e efeitos de sentido. Timidamente, ele apresenta à esposa a mulher Lili que, paradoxalmente, Gerda incentiva a existir em muitos aspectos.

As falas: “O pântano está em mim”; “Talvez eu goste dela”; “Sempre fui bonito. Você que nunca notou”; “Sinto como se eu estivesse fingindo ser eu mesmo”; “Mas eu não era eu o tempo todo”; “Houve um momento em que eu era só a Lili”; “Algo mudou”, já se apresentam como as primeiras formas de transgressão às leis da sexualidade de sua época, forças que atuam necessariamente em Einar/Lili diante de um discurso que, segundo Foucault (2014a), faz parte de “um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro (p.13).

As falas de Lili revelam o processo de elaboração da sua identidade em confronto com os discursos normativos de gênero e sexualidade de sua época, alinhando-se às ideias de Foucault sobre a sexualidade como campo de poder e verdade. Expressões como “O pântano está em mim” refletem a complexidade e profundidade da sua luta e marca o início da aceitação de sua feminilidade. Sentimentos de alienação, evidenciados em “Sinto como se eu estivesse fingindo ser eu mesmo” e “Mas eu não era eu o tempo todo”, denunciam a falsidade de sua performance masculina, imposta por normas sociais. Ao afirmar “Houve um momento em que eu era só a Lili” e “Algo mudou”, ela rompe com o ideal de identidade fixa e estável, assumindo a centralidade de sua verdade feminina. Sob a ótica foucaultiana, essas falas representam uma transgressão às normas que regulam corpos e gêneros, desafiando o regime de verdade que historicamente classificou e normatizou a sexualidade.

Neste ponto, o foco se centra na relação do sujeito com a verdade, em que a repressão do sexo atravessa Einar e Lili desde seus primeiros pensamentos sobre a possibilidade de confissão, tanto para ele/ela quanto para sua esposa, Gerda. Colocar “o sexo em discurso”, como aponta Foucault (2014a, p. 17), implica questionar de que forma o poder atingirá as condutas

individuais de quem se expõe, de quem confessa. Essas condutas, chamadas pelo autor de “técnicas polimorfas do poder”, revelam uma “vontade de saber” que se torna um instrumento na formulação de uma verdade.

“Fazer do desejo um discurso”, como questiona Foucault (1976/2014a, p. 23), é, em última instância, a forma como a sociedade europeia do início do século XX realizava suas interdições nas instituições que operavam dispositivos contra certos escândalos do enunciador, que deve “dizer tudo”, não para poder ser compreendido subjetivamente, mas para produzir efeitos específicos de reconversão.

A primeira exposição pública de Einar/Lili em uma clínica ocorre após uma descompensação física, produto das confissões realizadas a Gerda. Lili fala de suas visitas feitas à casa do amante e, posteriormente, já como Einar, explica o comportamento atual de Lili com o amante e com um amigo, ocorrido há muito tempo. Na clínica especializada, o argumento imediato para o problema de Einar é um “desequilíbrio químico”, que explicaria “cientificamente” todos os problemas do paciente. Porém, não há um exame minucioso ou um diagnóstico baseado em resultados de um tratamento específico. De fato, o próprio procedimento “milagroso”, a radiação, trata-se de um processo para produzir um diagnóstico e uma cura ao mesmo tempo.

A cena, quase caricaturesca e moldada pelos padrões médicos da época, revela como o corpo se torna um território de extrema vulnerabilidade quando é manipulado para fins disciplinares. Trata-se de um corpo dócil, um corpo “alvo de poder” (Foucault, 1975/2011b, p. 132), mas é também um corpo habilitado, desde uma perspectiva biopolítica, para a aquisição de novas tecnologias a favor de um corpo social que deve ser “curado” com procedimentos como esse que “destrói o mal e salva o bem”, como indica o médico. Ainda quando Einar/Lili insiste que não tem nada: “Não há nada de errado comigo.” Esse mal atinge a sociedade, uma: “[...] maquinária do poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’” (Foucault, 1975/2011b, p. 133).

Confessar que alguém, uma mulher, chamada Lili, provém de dentro de alguém, um homem, chamado Einar, confronta “a verdade” [...] sem estar “no verdadeiro” do discurso biológico, conforme Foucault (1971/2014b, p. 33). Quando ela afirma que nada está errado nela, além de uma prática da parresia (do dizer verdadeiro), Lili se apresenta ao mundo como um

“monstro verdadeiro”, alguém que desafia, como menciona Foucault (1971/2014b), o “erro disciplinado” do discurso médico-científico que procura silenciar a sua existência com um método terapêutico invasivo e questionável.

Os “dispositivos da transexualidade”, como Berenice Bento (2006/2017) entende os discursos que alimentam as verdades que se estabelecem sobre questões de gênero, explicando os dispositivos desde o ponto de vista foucaultiano como: “[...] formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras” (Foucault, 1993, p. 244, citado por Bento, 2006/2017, p. 36), produziam as suas verdades na década de 1920 na Europa e constituíam resistências em várias áreas da ciência, como é possível observar no filme.

O ocultamento dos insanos podia ser uma opção do saber médico, assim como a cura por radiação ou como acontece com Lili na segunda clínica onde se diagnostica “[...] um estado confuso de identidade” que será resolvido com pequenos furos na cabeça, ou quando é diagnosticada como homossexual com esquizofrenia e deve fugir. Contudo, os casos dos “transexualpsíquicos”⁸ estavam sendo estudados no Instituto de Ciências Sexuais, o primeiro de seu tipo no mundo, em Berlim. Na clínica, os médicos realizavam as primeiras cirurgias hoje denominadas “procedimentos de redesignação sexual”. Nas palavras de Bento (2006/2017):

Se uma mulher de verdade é discreta na forma de maquiar-se, nos modelos das roupas, se fala baixo e gesticula comedidamente e tem uma voz que não lembra os falsetes das travestis, então, há todo um conjunto de intervenções para construir um sujeito transexual que não tenha em suas performances de gênero nenhum sinal que os cite. A coerência dos gêneros está na ausência de ambiguidades e o olhar do especialista está ali para limpar, cortar, apontar, assinalar os excessos, fazer o trabalho de assepsia. É o dispositivo da transexualidade em pleno funcionamento, produzindo realidades e ritualizando-as como

verdade nas sentenças proferidas seja com julgamentos seja com olhares inquisidores dos membros da equipe médica. (p. 57)

Não obstante, Lili necessita dessa equipe médica para realizar a sua assepsia de Einar porque ela “sempre esteve lá, esperando”, como ele comenta com Gerda. Na reunião com o professor Kurt Warnekros, Einar confessa: “acredito que sou mulher... por dentro” e, pela primeira vez, escuta o mesmo da sua esposa e a confirmação dessa possibilidade, não como uma insanidade, mas como a possibilidade de “transformá-lo numa mulher”, na fala desse prestigioso médico. Nessa cena, a instituição e o dispositivo família, assim como o dispositivo do saber médico, se consolidam a partir de “obrigações de verdade. [...] sexualidade [...] ligada à obrigação de esconder o que se faz e de decifrar o que se é” (Foucault, 1982/2022, p. 26).

Enquanto outros insistem na condição do aprisionamento e silenciam aquilo que José Esteban Muñoz (2020, p. 30) denomina “a idealidade do ser queer, a cálida iluminação de um horizonte tingido de potencialidade” e que pode “se destilar a partir do passado para imaginar um futuro”, dentro do pensamento que rejeita “o aqui e agora é uma prisão”, Lili definirá a existência como indivisível e inqualificável, instaurando que “O queer é, essencialmente, a rejeição de um aqui e agora, e uma insistência na potencialidade ou na possibilidade concreta de outro mundo”. “Perigosa”; “irreversível” e “minha única esperança” são as novas verdades de Lili para essa viagem sem retorno, enquanto começa a existir no seu modo de vida e na sua subjetividade como Lili Elbe.

Algumas metáforas finais do filme, imagens deslumbrantes e um cenário de muita calma e fluidez, retratado como uma pintura com um rio no fundo, nos revelam novas verdades sobre como Lili vê Gerda, uma espécie de criadora e artista da sua existência e cura: “Sinto que estou melhorando quando ouço o seu lápis”; “Fico melhor nos seus esboços”; “O que você desenha, eu me torno”; “Fez-me linda e agora me faz forte. Que poder há em você!”, precedem a reconfiguração de uma subjetividade que confessa ao seu ex-amante, explicando que ela fez uma intervenção para corrigir um erro da natureza e que foi Deus quem a fez mulher, enquanto o médico a cura da doença que era o seu disfarce.

Essa confissão está alinhada com a ideia predominante de sua época, que reconhecía uma feminilidade

8 Em 1910, o sexólogo Magnus Hirschfeld utilizou o termo “transexualpsíquico” para se referir a “travestis fetichistas” (Bento, 2006/2017, p. 35).

baseada no sistema binário de sexo, definido principalmente por características biológicas. Para Lili, sua identidade como mulher permaneceu presa a esse sistema, e não a uma perspectiva subjetiva no sentido de “tornar-se mulher”, como expressa Simone de Beauvoir (1949/1970). Ser homem era um “disfarce” enquanto ela era mulher e performava como homem, porém, no seu contexto, ser mulher também implicava sê-lo na sua materialidade para que essa realidade do corpo permitisse a sua existência plena: “Mulher de verdade”, nas palavras do seu amigo.

A prática da escrita de si como exercício, como o professor Warnekros sugere e que culmina em um texto intimista, trata-se de uma nova forma de confissão sobre como uma vida se visibiliza, além da subjetividade, para o exterior e, desta vez, como obrigação de uma manifestação de verdade. Não estamos nos referindo aqui ao conceito cristão no sentido mais clássico da confissão como “verbalização das faltas cometidas” (Foucault, 1980/2014c, p. 94), trata-se da forma como o conceito evoluiu a partir das práticas complexas sobre a obrigação de manifestar a verdade individual, como uma prática de direção de consciência, que Foucault (1980/2014c) entende como uma das “[...] formas de vinculação entre manifestação individual da verdade e remissão das faltas [...]” (p. 95). Entretanto, confessar adquire para Lili o “custo de enunciação” que segundo Foucault (1981/2018, p. 7) transita o “não dizer” para o “dizer”, porque o “não dizer” tem um sentido específico e um valor importante anterior à confissão e só pode existir “quando livre”.

Na cena anterior à segunda intervenção cirúrgica de Lili, as confissões continuam e são marcadas pelas verdades que agora parecem formar parte de uma subjetividade que a obriga a isso. No filme, ela declara que o seu amigo é homossexual, constatando-se que a sua orientação sexual é heterossexual, coincidindo de alguma forma com a reação que teve quando Henrik tenta um contato sexual chamando-a de Einar e ela o rejeita.

A escrita de si, conforme Foucault (1984/2006a), “[...] atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha.” (p. 145). Com a morte de Einar, decretada verbalmente por Lili, a sua verdade se transcreve em uma forma racional de ação que a escrita permite existir com um fluxo da sua consciência.

Anotações para um debate emergente: as tecnologias de gênero

No filme analisado, identificam-se as tecnologias de gênero descritas por Teresa de Lauretis (1987), que transformam não apenas a materialidade do corpo, mas também produzem espaços específicos marcados pelo gênero. Para a autora, o gênero não é uma característica natural, mas um conjunto de efeitos sociais e corporais que emergem de práticas políticas. Foucault (1976/2014a) entende o gênero como uma construção resultante de processos sociais e políticos, sendo o gênero performativo, como também argumenta Judith Butler (1993/2019). O gênero é, portanto, tanto produto quanto processo de tecnologias sociais e biomédicas.

Embora Foucault tenha tratado as tecnologias do sexo e do gênero como distintas, De Lauretis (1987) aponta que, embora diferentes, elas compartilham pontos em comum, como exemplificado por Paul B. Preciado (2002), que discute como as tecnologias do sexo corporificam o sexo/gênero no corpo. Para De Lauretis (1987), o gênero é uma representação que possui implicações reais, sociais e subjetivas, sendo sua construção influenciada pela arte e cultura ocidentais. A construção do gênero é contínua e também é afetada por discursos desconstrutivos, como os feministas.

O sistema sexo-gênero é uma construção socio-cultural e semiótica que atribui significado aos indivíduos na sociedade. A existência de Lili Elbe, baseada na transformação de Einar Wegener, é complexa porque a representação de gênero implica assumir os efeitos dessa construção. Quando um sujeito construído como homem deseja se transformar em mulher, isso envolve a totalidade dos significados do gênero, que é tanto produto quanto processo de sua representação. As tecnologias de gênero, portanto, adquirem uma materialidade violenta sobre os corpos que não se ajustam às normas estabelecidas.

Algumas considerações

Este trabalho destacou o estudo da confissão, os processos de subjetivação e as tecnologias de gênero a partir de um personagem transfeminino. Através da análise do filme e da transição de Einar para Lili, foi possível compreender como o gênero, mais do que uma característica intrínseca ou natural dos corpos, é um produto das relações de poder e das normas sociais.

O processo de transição vivido por Lili foi interpretado como uma negociação entre corpo, subjetividade e a imposição de uma “verdade” médica e social. As tecnologias de gênero e as práticas de profissionalismo e visibilidade das identidades de gênero foram usadas para refletir, nesse contexto, sobre como a sociedade e a medicina atuam na formação de uma subjetivação que se constitui a partir das diferentes relações do sujeito consigo mesmo, com a verdade e com o outro.

Um dos principais discursos destacados no texto é sobre a forma como a sociedade, representada pela equipe médica e pela família, impõe uma “verdade” sobre o gênero de Lili, oferecendo-lhe, ao mesmo tempo, uma possibilidade de existência, mas limitando sua expressão a um formato normativo de feminilidade. Isso ocorre enquanto se efetivam atos parresíasticos que a confrontam corajosamente com sua verdade e com o risco que corre ao dizê-la. A imposição das normas de gênero, ao mesmo tempo que oferece uma janela de “liberação”, também restringe o espaço de liberdade de Lili, algo que é agravado pelas intervenções cirúrgicas e pela necessidade de “limpar” o corpo das marcas que não correspondem ao que é considerado “feminino”.

Einar Wegener/Lili Elbe se transforma em um sujeito listado que precisa ser realocado dentro do dispositivo sexo-gênero. Esses discursos, implementados por meio da pedagogia, da medicina, da demografia e da economia, foram sustentados pelas instituições do estado e tornaram-se especialmente focalizados na família. Eles serviram para difundir e implantar, no sugestivo termo foucaultiano, essas figuras e modos de conhecimento em cada indivíduo, família e instituição. Essa tecnologia, como enfatiza Foucault, fez do sexo não apenas um assunto secular, mas também uma questão de estado. O sexo tornou-se uma matéria que exigia a atenção do corpo social em sua totalidade e, virtualmente, de todos os seus indivíduos, que deveriam se colocar sob vigilância.

O estudo aprofundou a compreensão dos impactos das normas sociais e médicas na constituição das identidades de gênero, problematizando os limites entre a liberdade individual e as imposições sociais. Teoricamente, estabeleceu um diálogo entre os estudos foucaultianos e as discussões contemporâneas sobre subjetivação, gênero e poder. No plano prático, ressaltou a necessidade de uma abordagem crítica nas práticas médicas e educacionais, promovendo maior sensibilidade e inclusão de corpos dissidentes.

Referências

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: Palavras e ação* (D. M. Souza Filho, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1962).
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo* (4ª ed.; S. Milliet, trad.). São Paulo: Difusão Europeia do Livro. (Trabalho originalmente publicado em 1949).
- Bento, B. (2019). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual* (3ª ed.). Salvador: Devires. (Trabalho originalmente publicado em 2006).
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo* (V. Daminelli & D. Y. Françoli, trads.). São Paulo: N-1 Edições. (Trabalho originalmente publicado em 1993).
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho originalmente publicado em 1966).
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores* (I. M. Xavier, trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- De Lauretis, T. (1987). The technology of gender. In De Lauretis, T., *Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction* (pp. 1-30). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Deleuze, G. (2011). *Cine II: Los signos del movimiento y el tempo* (P. Ires & S. Puente, trads.). Buenos Aires: Cactus. (Trabalho originalmente publicado em 1983).
- Diwan, P. (2011). *Raça pura: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto.
- Ebershoff, D. (2000). *The Danish girl*. New York, NY: Viking Adult.
- Foucault, M. (1994). *Doença mental e psicologia* (5ª ed.; L. R. Shalders, trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Trabalho originalmente publicado em 1962).
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)* (M. E. Galvão, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1976).
- Foucault, M. (2006a). *Ética, sexualidade, política* (2ª ed.; E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho originalmente publicado em 1984).

- Foucault, M. (2006b). *O poder psiquiátrico: Curso dado no Collège de France (1973-1974)* (E. Brandão, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1974).
- Foucault, M. (2011a). *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: Curso no Collège de France (1983-1984)* (E. Brandão, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1984).
- Foucault, M. (2011b). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (39ª ed.; R. Ramalheira, trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Trabalho originalmente publicado em 1975).
- Foucault, M. (2014a). *História da sexualidade: A vontade de saber* (M. T. C. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro: Paz & Terra. (Trabalho originalmente publicado em 1976).
- Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (24ª ed.; L. F. A. Sampaio, trad.). São Paulo: Loyola. (Trabalho originalmente publicado em 1971).
- Foucault, M. (2014c). *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)* (E. Brandão, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1980).
- Foucault, M. (2016). *Subjetividade e verdade* (R. C. Abilio, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1981).
- Foucault, M. (2018). *Malfazer, dizer verdadeiro* (I. C. Benedetti, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1981).
- Foucault, M. (2022). *Dizer a verdade sobre si: Conferências na Universidade Victoria, Toronto, 1982* (S. T. Muchail, trad.). São Paulo: Ubu Editora. (Trabalho originalmente publicado em 1982).
- Hirschfeld, M. *The transvestites: The erotic urge to cross-dress* (M. Lombardi-Nash, trad.). Jacksonville, FL: Urania Manuscripts. (Trabalho originalmente publicado em 1992).
- Holm, S. M. (2020). Current and historical notions of sexed embodiment and transition in relation to Lili Elvenes. In P. L. Caughie & S. Meyer (Eds.), *Man into woman: A comparative scholarly edition* (pp. 229-239). London: Bloomsbury Academic.
- Hooper, T. (Diretor). (2015). *The Danish girl* [Filme]. Universal Pictures.
- Mancini, E. (2010). *Magnus Hirschfeld and the quest for sexual freedom: A history of the first international sexual freedom movement*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopia queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Foucault, M. (2022). *Dizer a verdade sobre si: Conferências na Universidade Victoria, Toronto, 1982* (S. T. Muchail, trad.). São Paulo: Ubu Editora. (Trabalho originalmente publicado em 1982).
- Hirschfeld, M. *The transvestites: The erotic urge to cross-dress* (M. Lombardi-Nash, trad.). Jacksonville, FL: Urania Manuscripts. (Trabalho originalmente publicado em 1992).
- Holm, S. M. (2020). Current and historical notions of sexed embodiment and transition in relation to Lili Elvenes. In P. L. Caughie & S. Meyer (Eds.), *Man into woman: A comparative scholarly edition* (pp. 229-239). London: Bloomsbury Academic.
- Hooper, T. (Diretor). (2015). *The Danish girl* [Filme]. Universal Pictures.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



O ESPELHO CONVEXO EM “EXTRAORDINÁRIO”: ANÁLISE DOS MECANISMOS DE DEFESA FRENTE AO CORPO ABJETO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Thalita Catarina Decome Poker¹; <https://orcid.org/0000-0001-5123-0509>

Corina Albuquerque Silva²; <https://orcid.org/0000-0003-4006-9574>

Resumo

Este artigo explora a representação do olhar da diferença e do corpo dissidente da norma no livro EXTRAORDINÁRIO, por meio da análise de literatura, pelo exame das reações emocionais e dos mecanismos de defesa daqueles ao redor de August – principalmente seus colegas e adultos. O trabalho recorre a teorias de poder e subjetividade, especialmente do pós-estruturalismo e da teoria *queer*, para investigar como as normas sociais moldam o gerenciamento dos corpos não normativos. Não obstante, apresenta as categorias de análise sugeridas por Lígia Amaral para a tratativa dos elementos narrativos em que a deficiência e o corpo disforme estão em foco nas histórias infantis. Por fim, o artigo defende uma mudança no discurso sobre corpos considerados “abjetos”, sugerindo que a aceitação ativa pode levar a práticas sociais transformadoras nas escolas. Desafia narrativas tradicionais e propõe uma nova gramática das relações sociais que desloque o diferente enquanto agência para novas narrativas nas relações.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Deficiência; Corpos dissidentes; Síndrome de Treacher Collins.

The convex mirror in “Extraordinário”: Analysis of Defense Mechanisms Against the Abject Body in School Relations

Abstract

This article explores the representation of the gaze on difference and the dissident body in the book *Wonder*, through a literary analysis. It examines the emotional reactions and defense mechanisms of those around August – primarily their peers and adults. The work draws on theories of power and subjectivity, particularly post-structuralism and queer theory, to investigate how social norms shape the management of non-normative bodies. Furthermore, it incorporates the analytical categories proposed by Lígia Amaral for addressing narrative elements where disability and disfigurement are central in children’s literature. Finally, the article advocates for a shift in the discourse on “abject” bodies, suggesting that embracing difference can lead to transformative social practices in schools. It challenges traditional narratives and proposes a new grammar of social relationships that reframes the “different” as an agent for new narratives in human interactions.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Disability; Dissident Bodies; Treacher Collins Syndrome.

El espejo convexo em “Extraordinario”: Análisis de los mecanismos de defensa contra el cuerpo abyecto en las relaciones escolares

Resumen

Este artículo explora la representación de la mirada hacia la diferencia y el cuerpo disidente en el libro *Extraordinario*, a través de un análisis literario. Examina las reacciones emocionales y los mecanismos de defensa de quienes rodean a August, principalmente sus compañeros y adultos. El trabajo se basa en teorías de poder y subjetividad, en particular el posestructuralismo y la teoría *queer*, para investigar cómo las normas sociales moldean la gestión de los cuerpos no

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; catarinadecome@gmail.com

2 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; corina.albuquerque8@gmail.com

normativos. Además, incorpora las categorías de análisis propuestas por Lúgia Amaral para abordar los elementos narrativos donde la discapacidad y la deformidad están en el centro de la literatura infantil. Finalmente, el artículo aboga por un cambio en el discurso sobre los cuerpos “abyectos”, sugiriendo que aceptar activamente la diferencia puede conducir a prácticas sociales transformadoras en las escuelas. Cuestiona las narrativas tradicionales y propone una nueva gramática de las relaciones sociales que reposicione al “diferente” como agente de nuevas narrativas en las relaciones humanas.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Educativa; Discapacidad; Cuerpos disidentes; Síndrome de Treacher Collins.

“Ele olhava e negava, todo reflexo que não fosse o seu”

Jorge de Lima – Narciso e os outros (1947)

Este artigo tem por objetivo discutir a representação do diferente e do corpo desviante no enquadramento das relações e mecanismos de defesa proposto por (Amaral, 1992) a partir do livro infanto-juvenil: “EXTRAORDINÁRIO” (Palacio, 2013), por meio da análise de literatura.

“EXTRAORDINÁRIO” (Palacio, 2013) trata de August Pulman, nascido com deformidade facial causada pela síndrome de Treacher Collins³, fazendo-o passar por 27 cirurgias plásticas e ter algumas perdas auditivas e limitações bucomaxilofaciais. No entanto, o ponto de tensão da história acontece quando, pela primeira vez, precisa frequentar uma escola regular com crianças da mesma série e idade. Posto isso, a relevância e justificativa deste artigo está no desvelamento das reações emocionais que as pessoas que se relacionam com August têm ao se deparar com um corpo com deficiência. Na literatura, em que é abordada a questão da deficiência ou da educação especial, costumeiramente a análise se debruça sobre a pessoa com deficiência – enquadramento este que, embora necessário, não desvela como as relações e a cultura administra os corpos que são julgados como não assentados na norma.

Não obstante, as publicações que abordam tanto a obra quanto o filme “EXTRAORDINÁRIO” acabam por direcionar a sua análise para a questão do *bullying*, da inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar e da autoaceitação da pessoa com deficiência (Rodríguez; Sánchez e Aguilar, 2019; Silva & Freitas, 2019; Santos & Presotto, 2019; Coelho, Fulaneti & Ribeiro, 2021; Silva, Langaro, Silva & Silva, 2021; Máximo, Brandão, Monte & Girão, 2021; Walker & Carvalho, 2024).

3 A Síndrome de Treacher Collins (STC) é uma condição craniofacial congênita rara: “la incidencia es de 1:50,000 nacidos vivos, gera o desenvolvimento do primeiro e segundo arcos faríngeos e ocasionando com repercussões secundárias no neuroepitélio craniano” (Rodríguez; Sánchez & Aguilar, 2019, p.11).

O estudo dessas personagens sob a óptica pós-estruturalista e *queer* junto aos aforismas sobre a análise de estudos literários infantis sobre a deficiência, de Amaral (2012), podem contribuir para uma reavaliação crítica das relações de poder e das possibilidades de transformação da gramática social nas relações escolares.

Método

O método eleito para este estudo é de natureza qualitativa de caráter investigativo por meio do instrumento de análise de literatura, isto é, de aspectos intertextuais e narrativos da obra “EXTRAORDINÁRIO” (Palácio, 2013). A análise de histórias infantis como instrumento de pesquisa se justifica por sua capacidade de oferecer um panorama amplo e profundo sobre o estado da arte em determinada área de estudo, o que inclui identificar lacunas de conhecimento, mapear abordagens teóricas e metodológicas recorrentes e compreender as principais tendências e debates que atravessam o campo.

Esse método permite, ainda, a construção de uma base sólida para fundamentar a pesquisa, integrando e dialogando com as contribuições de diferentes autores, ao mesmo tempo em que proporciona reflexões críticas. Segundo Klein (2010, p. 183), essas histórias funcionam como “campos de lutas” em que significados são negociados e identidades são produzidas em meio a jogos de poder. Assim, a literatura voltada para crianças e adolescentes requer atenção crítica, seja por sua capacidade de perpetuar estereótipos e preconceitos, seja pela potencialidade de desmistificar aquilo que é considerado estranho ou diferente.

Para a tratativa dos dados, utilizou-se a abordagem da análise de discurso, considerando sua capacidade de identificar enunciados organizados por núcleos de sentido e “eixos temáticos”, que refletem a relação entre linguagem e situação (Orlandi, 2020) e suas representações ideológicas (Pêcheux, 1990). Para Foucault (2014), a análise de discurso visa compreender como os enunciados não só refletem, mas também

constroem as relações de poder e subjetividades, moldando o que é considerado como verdadeiro e possível na sociedade.

O processo interpretativo-analítico foi fundamentado nas perspectivas *queer* de Butler (2018; 2020) e pós-estruturalista de Foucault (1999; 2021; 2022a; 2022b). Essa escolha epistemológica baseia-se na compreensão das categorias de poder e subjetividade como dinâmicas e fluidas, atuantes nas diversas relações sociais e na experiência da pessoa entrevistada. Além disso, consideraram-se as categorias de análise sugeridas por Amaral (1992), que permitem investigar os mecanismos psicológicos empregados pelas crianças e adultos no cotidiano escolar para lidar com o corpo disforme de August.

Quando narciso quebra o espelho: o diferente nos enquadramentos estético-morais do corpo

A sociedade moderna, em processo de transição para a pós-modernidade, no campo do reconhecimento de si e do outro, é marcada pela reivindicação das diferentes formas de composição das identidades. Isto posto, a emergência de romper com os estereótipos e com o manejo do olhar da diferença é um norte frente às discussões atuais sobre a educação especial.

Na esteira da discussão do olhar sobre a diferença, Deleuze (2005) critica em seus escritos como essa categoria foi apropriada no entendimento tradicional naquilo que tange a identidade e a semelhança ou da repetição. Como premissa, defende que a diferença não é a oposição ao idêntico como um conceito primordial, mas uma categoria de análise que desafia a lógica da representação e da identidade.

Deleuze (2005) destaca que a diferença deve ser vista em sua totalidade de modo a retirá-la de sua adjetivação negativa quando é posta nos estudos tradicionais sobre identidade. Considerando a pluralidade e a potencialidade que essa categoria apresenta ao se afastar dos conceitos essencialistas ou ainda que presuma uma identidade de modo fixo – agora como constante devir, que desafia as formas rígidas em transformação, recriação, e, acima de tudo, desafia as estruturas de poder no controle das identidades (Deleuze & Guattari, 1972).

As premissas deleuzianas sobre a diferença se aproximam do trabalho de Amaral (1992) nas narrativas sobre as representações do “diferente”, ao identificar como as pessoas, no âmbito das relações, podem

administrar o “estranho” – para falar de pessoas que não atendem às métricas dos padrões normativos, em especial, quanto ao quesito estético-moral dos corpos com deficiência/disformes.

Amaral (1992) busca pela perspectiva das relações objetivas desvelar como o estranho (o corpo com deficiência) é entendido pela sociedade. Para a autora, o corpo não é apenas constituído do fisiológico, mas tem, em especial, uma representação do meio social. Tencionando a discussão do corpo desviante (como figura) entre as noções do normal e do patológico, destaca que o corpo é sempre o do outro na conceitualização e representação da deficiência, sendo a história do corpo guiada pelo devir da incompletude seguida pelas desigualdades – Uma natureza qualitativa de cunho diferencial (Amaral, 1992).

A analogia do espelho convexo coloca o diferente como questão de conflito pela quebra de imagem de Narciso – aquilo que não se assemelha valorado negativamente. Para isso, irá falar de uma diferença significativa que constitui as diferenças marcantes nos outros que nos desorganizam, pois fere a imagem daquilo que categorizamos como normal/ideal (Amaral, 1992). Esse desconforto é inerente a uma forma de fetichização da imagem pelo ideal do “corpo-saudável”, alimentando um sistema adoecido por transformar o outro em mercadoria (Amaral, 1992).

Para Amaral, “A deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em brancas nuvens” (1992, p. 60). Desta forma, existem respostas em relação às diferenças significativas entendidas como a hegemonia do emocional, no qual aparecem argumentos em relação ao corpo desviante que tem como sentido uma falsa racionalidade. A despeito dos significados atribuídos para o corpo com deformidades, Amaral (1992), por meio da análise histórias infantis, encontrou a premissa de algo prejudicial, impedimento ou incapacidade como explicação para a questão da deficiência e do corpo disforme.

Ainda quanto às narrativas construídas, a autora chama atenção para dois elementos presentes, que são desveladoras do modo como essas histórias fazem a mediação da sociedade para a criança/adolescente, sendo o primeiro ponto a análise etiológica da personagem (*status*), a quem geralmente é atribuído o papel de vítima, herói ou vilão e, o segundo, ligado ao desfecho moral da trama. Nas narrativas apresentadas pela história, há ainda aquilo que Amaral (1992) irá conceituar em relação aos desfechos como mecanismos

psicológicos de adaptação do diferente/deficiência corporal como forma de plasticidade na conduta defensiva; entre eles assinala: aceitação ativa, compensação e cura. Corpos que não estão em conformidade com a norma, desafiam os códigos morais tradicionalmente instituídos. A marca da diferença atribuída às pessoas com deficiência e/ou com corpo disforme perturba as normas heterocisnormativas e resulta em práticas de gestão de suas vidas que, através de alguns rituais sociais, acabam por marginalizá-los. Corpo abjeto, na engenharia social das relações de Butler (2018), são sujeitos que geram questionamentos ou desconforto em relação aos mecanismos que normatizam a realidade por carregarem características físicas que não estão em conformidade com a norma – como os corpos com deficiência e/ou disformes. Tal desconformidade pode desencadear reações como desprezo, ojeriza, execração e estigmatização pelas pessoas que se ajustaram demasiadamente às convenções sociais (Butler, 2018). Corpos considerados abjetos são identificados por meio de discursos que os desvalorizam e tornam a sua existência não passível de zelo – algo como se este corpo não tivesse elegibilidade para ser humano (Taylor, 2008).

As escolas exercem seu papel disciplinador moldando os corpos dos indivíduos, tornando-os obedientes e subservientes às normas e regras impostas pelo poder (Foucault, 2022a). Portanto, a diferença tem efeito dinâmico e criativo como uma espécie de força disruptiva das relações engessadas; o corpo abjeto ao provocar tal reação, desorganiza os demais e a ordem socialmente instituída no contexto de escolarização, pois propõe um outro modo de manejo não apreendido pela convenção (Deleuze, 2005). O corpo abjeto pelo signo da deficiência e/ou disforme não traz apenas à baila os conflitos que ultrapassam a análise sobre o normal/anormal como o senso comum busca postular, mas provoca, interroga, desorganiza e até mesmo convida as pessoas cujos corpos na gestão das vidas são tidos em conformidade com a norma.

Resultados

Diante da narrativa de superação descrita no livro, na qual enquadra o corpo de August em não conformidade com a norma, alguns eixos-temáticos foram eleitos, no intuito de aproximá-los com as categorias de análise de Amaral (1992). As cenas escolhidas foram pensadas a partir da identificação de três eixos

temáticos, sendo: I) o corpo disforme no espelho convexo dos adultos; II) o corpo disforme entre pares do narcisismo abjeto à aceitação ativa; e, III) a gentileza: a síntese da quebra do espelho de Narciso.

Assim, diante da questão do estranhamento e da diferença, os títulos das cenas foram trabalhados por meio da identificação de um sistema de crenças das personagens, por considerar que elas estão associadas no “território dos valores, da ética, da moral” (Amaral, 2001, p. 137).

O corpo disforme no espelho convexo dos adultos

August é convidado pelos seus pais a ingressar na escola, momento este em que é posta a tensão na personagem entre a busca por sua autonomia e a exposição de seu rosto disforme. Este é o ponto em que no roteiro há o chamado para a aventura da personagem. O modo como é justificada a ida de August para a escola ao diretor da Beecher Perp é por meio de um mecanismo de compensação de suas atribuições. Visto que, com crianças entendidas como “normais” do ponto de vista da estética normativa, não há a necessidade de se afirmar tão enfaticamente as suas competências pessoais:

[August] Todo mundo vai ficar olhando para mim na escola – falei começando a chorar.

[mãe de August] “Querido, você sabe que, se não quiser, não precisa fazer isso. Mas conversamos com o diretor da escola sobre você e ele quer muito conhecê-lo.

[Pais de August] “Falamos de como você é divertido, gentil e inteligente. Quando contei que você leu *O cavaleiro do dragão* aos seis anos, ele disse: Uau! Tenho que conhecer este garoto.

[mãe de August] “Falei de todas as suas cirurgias e de como você é corajoso (Palacio, 2013, p. 18).

Em continuidade, em outra cena, August vai para uma visita imersiva na escola, para conhecer o local e alguns de seus colegas. Chegando na escola encontra com o Sr. Buzanfa – o diretor da escola. August, ao ouvir o nome do diretor, pergunta:

[Diálogo de August com o Sr. Buzanfa] “as pessoas chamam você de Sr. B? Perguntei isso e o fez sorrir.

_ Na verdade não – disse o Sr. Buzanfa, balançando a cabeça. Ninguém me chama de Sr. B embora eu

tenha a impressão de que eu sou chamado de muitas outras coisas. Vamos encarar os fatos: Não é muito fácil conviver com um nome como o meu, se é que você me entende. Tenho que admitir que eu ri, porque entendia completamente. (Palacio, 2013, p. 26).

Vemos nesta passagem que há uma espécie de emparelhamento daquilo que pode ser lido como diferente no constructo tradicional ocidental – Sr. Buzanfa com o seu nome e August com a questão de seu corpo disforme. Essa reação do diretor provoca na narrativa do protagonista o sentimento de semelhança. Neste tipo de recurso psicológico, a tensão pela diferença é diminuída, mas não superada. Como recurso narrativo na história, o diretor da escola será a personagem que irá equacionar a questão da diferença de modo a buscar promover a aceitação ativa de August. Sr. Buzanfa é enquadrado como alguém sábio, criativo e empático, de modo a enunciar em suas interações com os alunos a mensagem de olhar para o outro para além das aparências – como será apresentado no desfecho do livro.

Em outra passagem importante, no primeiro dia de aula de August na escola Beecher Perp, ele experimenta diferentes sensações em suas primeiras relações com os outros e tem medo como imperativo pelo desconhecido. Ao caminhar pela escola, ele encontra com a Sra. Garcia, uma das funcionárias da escola; nesta passagem vemos que um dos mecanismos apresentados é a dissimulação diante da não semelhança com o outro:

[August] “Então aconteceu o que eu já tinha visto um milhão de vezes. Quando levantei o rosto, os olhos da Sra. Garcia se desviaram por um segundo. Foi tão rápido que ninguém mais notou, porque o restante da expressão dela continuou exatamente igual. Ela abriu um sorriso animado.” (Palacio, 2013, p. 24)

Nesta cena, podemos perceber a evitação, que é parte do olhar do estabelecido sobre o que Amaral (1992) irá alertar em seus escritos, isto é, a deficiência ou o corpo disforme jamais passará em brancas nuvens pela óptica de quem vê – ela ameaça, desorganiza, mobiliza. Este ponto se aproxima com as asserções de Butler (2018) sobre os corpos abjetos, de modo a entender que são corpos que provocam diversas reações nas pessoas que se julgam estabelecidas pela norma, como a evitação citada neste trecho.

Assim, corpos dissidentes da norma escapam das mãos dos rituais sociais e dos engendramentos

clássicos de poder; ao mesmo tempo em que é densa a sua administração pelas relações é também algo que ameaça a ordem social (Butler, 2018).

O corpo disforme entre pares: do narcisismo abjeto à aceitação ativa

August tem uma irmã mais velha chamada Olívia e apelidada como Via. No capítulo em que Via relata sua história em primeira pessoa com August há alguns sentimentos que regem essa relação, como: ser demasiadamente autossuficiente por ser normal e para não sobrecarregar os pais com mais uma preocupação; um vazio pelas figuras paternas não estarem em momentos importantes da sua vida, como reuniões escolares e formaturas, pois precisavam cuidar do irmão e a afetividade pelo irmão junto à naturalização do seu rosto.

Via, ao olhar para a dinâmica familiar acredita que seus pais protegem demais August, de modo a não permitir que o irmão aprendesse a lidar com as reações dos outros e desenvolvesse a sua autonomia:

[Via] precisamos permitir, e fazer com que ele cresça. É isso que eu penso: paramos tanto tempo tentando fazer o August acreditar que ele era normal, agora ele realmente acha isso. O problema é que ele não é normal. (Palacio, 2013, p. 97)

August inicia o seu primeiro dia de aula e, nesse momento, são expostas algumas tensões. A primeira cena é quando caminha pelos corredores com armários na escola e, ao entrar na sala de aula, as tensões se apresentam com um tema peculiar, a questão do espaço e a relação de proximidade dos corpos em relação ao seu corpo abjeto – como reação ao estranho à evitação:

Conforme as carteiras vinham sendo ocupadas, notei que ninguém tinha se sentado ao meu lado. Algumas vezes, parecia que alguém estava prestes a fazer isso, mas aí mudava de ideia no último minuto e ia para outro lugar. (Palacio, 2013, p. 44)

No entanto, a próxima cena ressaltará aquilo que Amaral (1992) discorre sobre a rejeição narcísica de uma imagem divergente da norma. Nela, os (as) alunos (as) fazem uma breve apresentação de si; novamente o aluno Julian expõe o seu desconforto com o corpo disforme, de modo sutil, ao desacreditar de August,

por um mecanismo de analogia com o filme *Star Wars*, ao falar em especial de uma personagem que tem seu rosto modificado por causa de um acidente:

[August] agora era a vez de o Jack falar, mas admito que não ouvi nenhuma palavra do que ele disse. Talvez ninguém tenha entendido a coisa do Darth Sidius, e talvez o Julian não estivesse dizendo nada demais. Mas em *Star Wars* Episódio III: A vingança dos Sith, o rosto de Darth Sidius é queimado pelos raios dos Sith e fica completamente deformado. A pele fica toda enrugada e cara inteira meio que derrete. Dei uma espiada na direção de Julian e ele estava olhando para mim. É, ele sabia o que estava falando (Palacio, 2013, p. 51)

O recurso intertextual usado por Julian, para justapor o rosto de Dath Sidius ao de August, demonstra a tentativa de deslocar o *status* da personagem de vítima, para um hipotético enquadramento de vilão. Julian, diferente de seus colegas que buscaram como mecanismo de defesa a reação de fuga em relação à August, age de modo a atacá-lo – justificado por representações narrativas de acidentes ou na simbolização de uma vilania advinda do aspecto de monstruosidade – como uma reserva da proteção do seu ego contra a representação de ideia de ameaça que o corpo disforme possa representar (Amaral, 1992)

Em dado momento, na condição da celebração de *Halloween*, August vive a experiência de não ser percebido como pessoa com deficiência:

Preciso dizer que, naquela manhã, andar pelos corredores a caminho dos armários foi incrível. Tudo estava diferente. Eu estava diferente. Normalmente eu andava de cabeça baixa, tentando não ser visto, mas nesse dia andei de cabeça erguida, olhando em volta. Queria ser visto. Um aluno usando uma fantasia igual à minha, uma grande máscara branca de um crânio gritando, suja de sangue falso, trocou um high-five comigo quando nos cruzamos na escada. Não tenho ideia de quem era, nem ele de que era eu por baixo da máscara. Perguntei-me por um segundo se ele teria feito aquilo se soubesse. (Palacio, 2013, p. 82).

Ao entrar na sala de aula, ainda com o objetivo de se aproveitar da sua falsa igualdade com as outras crianças, August senta-se em uma carteira diferente da que se sentava todos os dias. Outros meninos chegam; entre eles, Julian e Jack:

“Se eu fosse daquele jeito – disse o Julian rindo –, juro por Deus, eu ia colocar um capuz na minha cara todos os dias. (Palacio, 2013, p. 83)”

“[Jack Will] Não sei – respondeu a múmia. O Buzanfa me pediu para andar com ele no início do ano e deve ter orientado todos os professores a nos colocar juntos nas aulas ou algo assim. Quer dizer, o problema é que ele me segue por todo lado. O que eu vou fazer?” (Palacio, 2013, p. 83)

Há, na fala de Jack, a necessidade de pertencer ao grupo de garotos, uma espécie de pressão para rechaço do diferente como código de conduta. Essa passagem, muito se assemelha com o que Bento (2002) irá conceituar como o pacto narcísico da branquitude, isto é, em como nos processos intragrupos as pessoas brancas se alinham para justificar os seus privilégios – desde o silenciamento de cenas de segregação social ao silenciamento. Podemos deslocar este fenômeno intragrupo e intrapsíquico no sentido de entender como as relações funcionam para justificar todo e qualquer privilégio assentado por aqueles que estão em conformidade com as normas hegemônicas.

Com o avançar da trama, há outro evento significativo – o acampamento de final de ano em que outras escolas se reúnem para levar os (as) alunos(as). No acampamento, August é agredido por alunos mais velhos de outra escola sob o argumento de que ele era um monstro. Está com o Jack, mas os dois não têm força suficiente para se defender da agressão. O agasalho de August é rasgado e o aparelho auditivo quebrado. Porém, há um elemento surpresa: os seus colegas de sala aparecem para defendê-lo, um sentimento novo de pertencimento ao grupo aparece mediado pela gentileza dos colegas. A cena selecionada é a que August recebe apoio e proteção de seus colegas diante da situação vulnerável em que se encontrou:

[August] Aí eu não consegui segurar mais. Tudo o que havia acabado de acontecer me atingiu e eu não pude evitar: comecei a chorar. Chorar de verdade, tipo o que a mamãe chamava de “dilúvio”. Fiquei tão constrangido que escondi o rosto com o braço, mas não conseguia conter as lágrimas. Porém, os meninos foram tão legais comigo. Eles me deram tapinhas nas costas – tudo bem, cara. Tudo bem – disseram. Você é muito bacana e corajoso, sabia? – disse o Amos, passando o braço nos meus ombros. Continuei chorando, ele pôs os dois braços em volta de mim, como meu pai teria feito, e me deixou chorar (Palacio, 2013, p.277)

[August] Enquanto andava, percebi que Amos tinha ficado bem do meu lado. E o Jack estava perto do outro. O Miles estava à nossa frente, e o Henry atrás. Eles me cercavam enquanto atravessávamos o mar de crianças. Era como se eu tivesse a minha própria guarda imperial. (Palacio, 2013, p. 279)

Nesta passagem começamos a ver a integração de August com os seus pares, pois embora tenha sido uma cena que o coloca em uma condição de vulnerabilidade, seus amigos mediaram a situação significando tudo de outra maneira. August recebe adjetivos como um garoto muito corajoso, pois mesmo correndo vários riscos não deixou de ir ao acampamento.

Há ainda, uma desconstrução da associação do rosto deformado com a doença. No lugar disso, começam a aparecer algumas características pessoais que August adquiriu pela experiência de ingressar em uma escola formal, como o seu bom humor.

Por fim, vale destacar que quando os enquadramentos do corpo abjeto se esgotam não há lugar para que as formas de administração de poder que causam uma vida que não é passível de cuidado predomine, pois há uma mudança ética nas relações objetivas. Butler (2018) sugere que a abjeção pode abrir caminho para novas formas de reconhecimento na gestão das vidas. Esse reconhecimento, embora difícil, é crucial para desestabilizar as hierarquias normativas e criar um espaço para os corpos dissidentes.

Podemos aproximar essa premissa na discussão filosófica sobre a diferença em Deleuze (2019), no que condiz, na quebra do jogo binário entre idêntico/semelhante e diferente e como resultante de novas formas criativas de se apropriar das coisas e da realidade. Em vista disso, o corpo disforme questiona as tecnologias de poder nos seus aspectos estruturantes quando os significados dos processos de controle e docilização dos corpos se esgotam (Foucault, 2014). Assim, corpos que não se enquadram nas normas e nas instituições colocam à prova a engenharia social para o seu disciplinamento nas instituições sociais como a escola.

A gentileza: a síntese da quebra do espelho de narciso

Ao final do percurso, a autora do livro apresenta o seu desfecho, ou a síntese que pode estabelecer com o que considera extraordinário. Além da coragem de

August, o uso da gentileza é algo que percorre toda a trajetória; porém, é no momento da formatura, no discurso do diretor, que isso será ressaltado:

[formatura – discurso do Sr. Buzanfa] Crianças, o que quero transmitir para vocês hoje é o entendimento do valor dessa coisa tão simples chamada gentileza. E isso é tudo o que desejo deixar para vocês hoje. (Palacio, 2013, p. 303)

Como síntese, pelo sentido dado ao diferente na história, podemos dizer que independente do quanto o “corpo disforme” nos mostre a contradição da imagem dos atribuídos como “normais”, a gentileza pode ser um elemento para a aceitação ativa. Ou, até mesmo, como um processo de desconstrução da imagem narcísica imposta com valores do bom, belo e verdadeiro. A gentileza, neste sentido atribuído pela história seria um meio para lidar com o diferente significativo de modo mais edificante. Em uma análise, a gentileza como sentido atribuído pela história é uma forma do “desviante” tornar-se sujeito para os atribuídos normais.

Por fim, há uma situação emblemática no final do livro – August e seus colegas se distanciam totalmente do crivo do “corpo abjeto” como julgamento na relação:

Todos começaram a sacar suas câmeras e fotografar, então o papai juntou a Summer, o Jack e eu para que tirássemos uma foto em grupo. Pusemos os braços nos ombros uns dos outros e, pela primeira vez desde que consigo lembrar, eu não estava pensando no meu rosto. Apenas sorria um sorriso largo e feliz – para as diferentes câmeras viradas para mim. Tudo o que eu sabia, com certeza, era que todos ríamos e nos exprimíamos uns aos outros, e parecia que ninguém se importava se o meu rosto estava perto demais. (Palacio, 2013, p. 309)

Para Amaral (1992), aceitação ativa é: “[...] acolhida da deficiência e sua transcendência – ambas graduais – como um aspecto especial da pessoa que oferece basicamente também oportunidade de experiência, crescimento e autorrealização: viver, amar, divertir-se, produzir” (AMARAL, 1992, p. 346). Neste sentido, a trajetória percorrida ao longo das narrativas passou pelo reconhecimento da diferença significativa, o dimensionamento e a aceitação das condições correspondentes. Diante das narrativas expostas e suas relações de sentido, a superação se deu pela superação

das barreiras impostas pelo desconhecimento e pelo medo. Quanto à administração do corpo abjeto nas tecnologias de poder, a história de August impõe uma nova gramática social nas relações escolares.

Considerações Finais

A análise de “EXTRAORDINÁRIO”, em termos gerais, se configura como uma produção que se propõe a explorar de forma crítica e denunciadora a condição social e da construção de subjetividade da pessoa com deficiência. Podemos entender nesta categoria de desfecho, proposta por Amaral (1992), como a denúncia de atitudes preconceituosas, como: a repulsa, o medo, evitação e até mesmo a rejeição, mas com a construção de elementos morais nas relações que não permitam a propagação da segregação.

Há, ainda, um elemento que pode ser considerado relevante – a importância de se criar histórias que questionem os corpos estabelecidos e as suas formas de denunciar a (branco) heterocisnormatividade, junto às possíveis sínteses de aceitação ativa, para que, assim, o diferente transcenda o jogo binário da oposição à semelhança e crie outras narrativas na cultura às novas gerações e modifiquem o modo de olhar para as fantasias associadas ao espelho convexo.

No entanto, não há nenhuma intenção de reduzir a literatura infanto-juvenil a mero produto da subjetividade, ou seja, a sua psicologização, mas permanece a emergência de olhar do avesso os processos de abjeção dos corpos em não conformidade com a norma.

Referências

- Amaral, L. A. (1992). *Espelho convexo: O corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Amaral, L. A. (2001). A diferença corporal na literatura: Um convite a “segundas leituras”. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.), *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados* (pp. 131-161). Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e pacto narcísico: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. In A. J. Cardoso & L. Carone (Eds.), *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Editora Vozes.
- Coelho, G. G.; Fulaneti, A. L. M., & Ribeiro, M. D. S. (2021). Estudo de caso à luz da psicologia sócio-histórica sobre o filme *Extraordinário*: Análise da autoestima do personagem Auggie Pullman. *Revista Nome da Revista*, volume(número), pp. 189-203.
- Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição* (Trad. S. de Moraes, 3ª ed.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G. (2019). *Foucault* (Trad. Cláudia Sant’Anna Martins). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora São Paulo.
- Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso* (Laura Fraga de Almeida Sampaio, Trad., 24ª ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e punir: O nascimento da prisão* (42ª ed., Trad. Raquel Ramallete). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2022a). *Microfísica do poder* (13ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2022b). *O nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)* (Eduardo Brandão, Trad., 2ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Klein, M. (2010). Literatura infantil e produção de sentido sobre as diferenças: Práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. *Pro-Posições*, 21(1), 179–195.
- Lima, J. de. (1947). *Narciso e os Outros*. Em *Poemas negros*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Máximo, N. R. G.; Brandão, I. C.; Monte, F. M. M., & Girão, M. V. (2021). Filme *Extraordinário*: Resenha direcionada para a atuação do cirurgião-dentista na síndrome de Treacher Collins. *Diversitas Journal*, 6(2), 2365-2381.
- Orlandi, E. P. (2020). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (13ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Palacio, R. J. (2013). *Extraordinário* (R. Agavino, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Intrínseca.
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.
- Santos, M. L. V., & Pressotto, P. H. (2019). Vozes de um mosaico: o bullying em *Extraordinário*. In *Direito e Cinema: Psicologia, Filosofia e Arte* (pp. 47-61). Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Silva, B. F. da, & Freitas, J. R. S. de (2019). “*Extraordinário*”: O bullying e a responsabilidade do agressor. In R. Bernardi, M. G. Saliba, C. B. Eloy, & G. B. Marcato (Orgs.), *Direito e cinema: Psicologia, filosofia e arte* (pp. 47–61). Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Silva, M. L., Langaro, C. S., Silva, D. F., & Silva, L. R. O. (2021). A inclusão e a humanização na obra *Extraordinário* (2013), de Raquel Jaramillo Palacio: August Pullman e a síndrome de Treacher Collins. In: Santos, M.P (Org.), *Educação especial, inclusão e diversidade: contextos, saberes e práticas escolares* (1ª ed.). Editora Bagai.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

LEGISLANDO A FAVOR DO RETROCESSO: O PL 504/2020 E A PROIBIÇÃO DA PUBLICIDADE LGBTQIAPN+ NO ESTADO DE SÃO PAULO

Ronaldo Alexandrino¹; <https://orcid.org/0000-0003-2851-1331>

Sonia da Cunha Urt²; <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>

Ângela Soligo³; <https://orcid.org/0000-0001-7056-6649>

Resumo

O presente artigo propõe uma análise, a partir da Teoria das Representações Sociais, do texto integral do PL 504/2020, que circulou na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) no referido ano, que versava sobre o que se chamou, no texto jurídico, de proibição da publicidade LGBTQIAPN+. Partindo do pressuposto de que o conceito de homossexualidade é uma construção social, foi possível identificar no texto do projeto de lei duas representações sociais que justificam a sua existência, a sodomia e a pederastia, que culpabilizam, patologizam e criminalizam os sujeitos LGBTQIAPN+ historicamente. Após análise de todo o corpo do texto legal, percebe-se que, mesmo com o PL 504/2020 sendo barrado na Alesp, ele gera um impacto social quando de suas discussões. A lógica de manutenção do Estado, através do discurso a favor da família tradicional e proteção às crianças, é usada como dispositivo de instauração de pânico social na tentativa de manter a extrema direita do poder. O PL 504/2020, que vem na esteira do inconstitucional Projeto Escola sem Partido, de 2019, caracteriza-se assim como mais uma tentativa de deslegitimar o Estado de direito democrático e pode ser entendido como um prenúncio da ideologia da campanha eleitoral de 2022 que se anuncia. A proibição da visibilidade e o diálogo em torno das temáticas de gênero e orientação sexual, incide sobre a escola, seus conteúdos e funcionamento, e se constitui obstáculo ao princípio da formação cidadã promulgada pela LDB de 1996.

Palavras-chave: PL 504/2020; Publicidade; LGBTQIAPN+; Projeto Escola sem Partido; Estado democrático de direito.

Legislating in favor of regression: PL 504/2020 and the ban on LGBTQIAPN+ advertising in the State of São Paulo

Abstract

This article proposes an analysis, based on the Theory of Social Representations, of the full text of PL 504/2020, which circulated in the Legislative Assembly of the State of São Paulo (Alesp) in that year, which dealt with what was called, in the legal text, prohibiting LGBTQIAPN+ advertising. Assuming that the concept of homosexuality is a social construction, it was possible to identify in the text of the bill two social representations that justify its existence, sodomy and pederasty, which historically blame, pathologize and criminalize LGBTQIAPN+ subjects. After analyzing the entire body of the legal text, it is clear that, even with PL 504/2020 being barred at Alesp, it generates a social impact when its discussions. The logic of maintaining the State, through the discourse in favor of the traditional family and protection of children, is used as a device to establish social panic in an attempt to keep the extreme right in power. PL 504/2020, which comes in the wake of the unconstitutional 2019 School Without Party Project, is thus characterized as another attempt to delegitimize the democratic rule of law and can be understood as a harbinger of the ideology of the upcoming 2022 election campaign. The prohibition of visibility and dialogue around gender and sexual orientation issues affects schools, their content and functioning, and constitutes an obstacle to the principle of citizenship education promulgated by the 1996 LDB.

Keywords: PL 504/2020; Advertising; School Without Party Project; LGBTQIAPN+; Democratic rule of law.

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; roalex@unicamp.br

2 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande – MS – Brasil; sonia.urt@gmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – SP – Brasil; soligo@unicamp.br

Legislando a favor de la regresión: PL 504/2020 y la prohibición de la publicidad LGBTQIAPN+ en el Estado de São Paulo

Resumen

Este artículo propone un análisis, con base en la Teoría de las Representaciones Sociales, del texto íntegro del PL 504/2020, que circuló en la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo (Alesp) en ese año, que trataba de lo que se denominó, en el texto legal, prohibiendo la publicidad LGBTQIAPN+. Asumiendo que el concepto de homosexualidad es una construcción social, fue posible identificar en el texto del proyecto de ley dos representaciones sociales que justifican su existencia, la sodomía y la pederastia, que históricamente culpabilizan, patologizan y criminalizan a los sujetos LGBTQIAPN+. Luego de analizar todo el cuerpo del texto legal, es claro que, aún con la prohibición del PL 504/2020 en Alesp, genera un impacto social cuando se discute. La lógica de mantenimiento del Estado, a través del discurso a favor de la familia tradicional y la protección de los niños, es utilizada como dispositivo para instaurar el pánico social en un intento de mantener a la extrema derecha en el poder. El PL 504/2020, que surge a raíz del inconstitucional Proyecto Escuela Sin Partido de 2019, se caracteriza así como otro intento de deslegitimar el Estado democrático de derecho y puede entenderse como un presagio de la ideología de la próxima campaña electoral de 2022. La prohibición de visibilidad y diálogo en torno a las cuestiones de género y orientación sexual afecta a las escuelas, su contenido y funcionamiento, y constituye un obstáculo al principio de educación ciudadana promulgado por la LDB de 1996.

Palabras clave: PL 504/2020; Publicidad; LGBTQIAPN+; Proyecto Escuela sin Partido; Estado democrático de derecho.

Recentemente, em abril de 2021, tomamos conhecimento, através da mídia brasileira, que um projeto de lei circulava na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), visando à proibição do que se entendia por publicidade LGBTQIAPN+ no estado de São Paulo. O PL 504/2020,⁴ da Deputada Estadual Marta Costa do PSD, seria votado no dia 20 de abril, mas a votação foi postergada para do dia 22 e adiada novamente. No dia 28, a Deputada Estadual Erica Malunguinho (PSOL) conseguiu aprovar uma emenda, garantindo que o PL voltasse para discussão nas comissões de Constituição e Justiça e de Direitos Humanos, retirando-o da pauta.

Se, inicialmente, tal projeto de lei nos causa estranheza, nos deixando, inclusive, assustados com a atual conjuntura política, de ideologias de extrema-direita, que vivemos no Brasil, na sequência se começa a perceber uma tentativa de um movimento estruturado, elaborado por aqueles que compartilham das mesmas convicções político-ideológicas, visando a manutenção do poder do Estado começando novamente a ganhar contornos.

Por essa razão, faz-se necessário considerar como algumas das representações sociais da homossexualidade foram construídas na história e, por sua vez,

circulam atualmente em sociedade, inclusive em um texto jurídico, para então se buscar entender o impacto social dessa discussão.

É importante ressaltar que a análise aqui realizada não se configura como uma leitura da problemática dentro do campo jurídico, mas a partir da Psicologia Social, considerando tais referenciais teóricos no diálogo proposto, uma vez que a intenção aqui é de compreender o impacto social que a discussão deste tipo de texto jurídico causa.

Assim, este texto se propõe a realizar uma análise documental do referido projeto de lei em sua íntegra, a partir da Teoria das Representações Sociais, buscando, como uma possibilidade de análise, tentar entender o que esse movimento de propositura legal, dentro de uma Assembleia Legislativa Estadual, significa.

A homossexualidade como produção social

Ao assistir a tais movimentos de negação da existência da veiculação de temas LGBTQIAPN+ na sociedade, a partir de um projeto de lei, emerge a necessidade da discussão/problematização de tal momento, considerando o que se tem chamado de proibição da referida publicidade. Assim, é importante tentarmos entender quais interesses estão por detrás deste texto jurídico.

⁴ O PL 504/2020 está disponível para consulta no link <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000331594> (Acesso em 14/06/2021).

Neste artigo, a análise realizada está circunscrita no âmbito da Psicologia Social que, na tentativa de buscar entender alguns mecanismos sociais, faz uso, em um de seus campos, da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, uma vez que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (Jodelet, apud Sá, 2004, p. 32).

Assim, estamos considerando que um conjunto de conhecimentos que é produzido e circula no senso comum cria a realidade que vivemos. Ao nomear, ancoramos tais significados e objetivamos essas representações sociais, com nossas atitudes, ao lidar com aquilo que se apresenta como real. É, portanto, a partir das representações sociais que temos elaboradas sobre determinado objeto social que nossas subjetividades vão sendo conformadas. Ter um projeto de lei que visa proibir a publicidade LGBTQIAPN+, usando como prerrogativa a influência de materiais publicitários no comportamento sexual de crianças, faz com que esse tipo de conhecimento circule socialmente, não apenas dentro de uma assembleia legislativa, mas gerando uma comoção e, por sua vez, discussão social.

Se as representações sociais são produzidas na cultura vamos apreendendo este tipo de conhecimento produzido na medida em que vivemos socialmente. Então, nós aprendemos nossos comportamentos e nossas práticas homo/lesbo/transfóbicas, pois elas foram construídas em nossa sociedade ocidental, uma vez que a sexualidade que vivemos hoje no Brasil está extremamente ligada ao comportamento europeu (Cabral, 1999), que foram colonizadores não apenas do espaço geográfico, mas dos nossos corpos e das nossas mentes.

É na tentativa de entender como esses mecanismos de vivência e convívio social se organizam como práticas, a partir das representações sociais que circulam socialmente, que precisamos buscar a origem, a história dessas representações sociais na história da homossexualidade, considerando, inclusive, a própria homossexualidade como construção social (Alexandrino, 2021). Assim, no referido projeto de lei é possível localizar duas representações sociais da homossexualidade: a primeira, como sodomia, e a segunda, como pederastia.

Sodomia⁵

O termo sodomia foi criado na Idade Média pela Igreja. Tal lógica ainda está presente em nossa sociedade, quando, por exemplo, associa-se a sexualidade ao pecado, ou seja, às práticas sodomitas de outrora.

Daí a importância em se entender a sodomia no seu contexto de produção, pois a lógica de funcionamento, e por sua vez a regulação, dessa representação social quando foi criada não é a mesma de hoje; afinal, atualmente, todos seriam pecadores, uma vez que o intercuro pênis-vagina para procriação não estava associado ao prazer, uma vez que, mesmo casados, homem e mulher não poderiam fazer sexo para satisfação própria.

Por sodomia entendia-se qualquer prática sexual que não fosse o intercuro pênis-vagina para procriação. O sexo entre homem e mulher era permitido no período fértil, daí a necessidade da criação da tabelinha pela Igreja para localizar a semana fértil no ciclo menstrual, quando o casal tinha a liberação da Igreja para a realização do coito (Catonné, 2001).

Mesmo os casais, hoje ditos heterossexuais, que fizessem sexo fora da possibilidade da procriação também estavam pecando. Deste modo, todo tipo de comportamento sexual que não fosse homem-mulher para procriação, ou seja, na semana fértil, era considerado pecado, e seus praticantes, sodomitas.

Se o discurso em prol da preservação da família que vemos atualmente se sustenta em preceitos religiosos, essa família seria aquela que faz sexo para procriação na semana fértil somente. Portanto, trazer a lógica do pecado da pederastia como verdade, nos dias de hoje, excluindo os heterossexuais desse rol de pederastas, é contraditório e perverso, uma vez que a pederastia incluía todos aqueles que não fossem homem-mulher para procriação no período fértil.

Desta maneira, devemos nos atentar para os discursos atuais que preconizam a proibição de práticas sexuais entre homem-homem, mulher-mulher, bem como todas as derivações sexuais que advêm destas práticas, com a justificativa do pecado, uma vez que a intenção da circulação de tais representações sociais, no contexto atual, é apenas a de localizar e culpabilizar sujeitos sociais.

5 A origem latina do termo sodomia remete à cidade de Sodoma, associada a práticas sexuais condenáveis.

Pederastia⁶

A Europa, na primeira metade do século XIX, viveu o movimento higienista, a partir do surto de doenças advindas das questões sanitárias, que incluíam também doenças sexualmente transmissíveis. Assim, a “limpeza social” necessária não era apenas sanitária, do ponto de vista urbano, mas dos corpos também, considerando o aumento dos casos de sífilis e gonorreia nesse período (Grenn & Polito, 2006).

Para conter o surto, o Estado passa a identificar quais práticas sexuais não estão dentro do enquadramento social necessário para a higienização. Assim, a partir da representação social da sodomia que, por sua vez, já circulava na Europa, surge a pederastia, carregada dos significados construídos a partir do movimento higienista.

É interessante considerar que nesse período há um crescimento da produção do conhecimento científico e, por sua vez, da medicina e também do direito, daí a tentativa de enquadramento destes corpos como doentes e, do ponto de vista criminal, desviante.

E quem eram os pederastas? Corpos cujo comportamento sexual não era apenas pecaminoso, mas também doentes, passíveis de contaminação e transmissão. Além disso, esse corpo também passa a ser julgado como criminoso e, portanto, inaceitável socialmente, passível de punição e restrito à sobrevivência em guetos, subgrupos, gangues e populações que se influenciavam à margem, daí a representação social da má influência. Os pederastas eram sinônimos dessas duas significações; esses dois sentidos circulavam concomitantemente.

Portanto, estamos falando de uma representação social, da pederastia, que tem dois sentidos para um comportamento sexual que não fosse homem-mulher no casamento e que, por sua vez, passa a ter um afrouxamento na questão referente ao prazer, em detrimento da procriação.

É a partir de então que passamos a ter a construção de significados voltados para a noção de um comportamento doentio, tanto no corpo quando na mente, daí o entendimento de uma sexualidade

⁶ Pederastia, termo de origem grega, designa a relação afetiva ou física entre um homem adulto e um rapaz, um jovem. Difere do termo pedofilia, também de origem grega, de messo radical –*pedo*; porém, cunhado somente no século XIX, para indicar a patológica atração de um homem adulto por uma criança. No Brasil, a pedofilia é considerada crime sendo a vítima menor de 14 anos.

como problema mental, patológica e, também, como criminosa, não permitida, discriminada, passível de influência na convivência.

Entre o dito e o implícito: a LGBTQIAPN+ fobia

Uma vez que localizamos as representações sociais de sodomia e pederastia na história, se faz necessária uma compreensão de como tais construções interferem diretamente na elaboração do Projeto de Lei 504/2020, da Deputada Estadual Marta Costa do PSD, que circulou na Assembleia Legislativa de São Paulo.

Assim, realizaremos uma breve análise do texto integral do PL com a finalidade de localizar tais representações sociais no texto, com o intuito de reconhecer que os significados que outrora foram criados na história e na cultura ainda circulam socialmente nos dias atuais, orientando comportamentos e fazendo com que lidemos com eles.

O texto jurídico, em sua ementa, anuncia:

Dispõe sobre a proibição da publicidade, através de qualquer veículo de comunicação e mídia de material que contenha alusão a **preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças** no Estado de São Paulo. (São Paulo, 2020)

O projeto de lei associa a publicidade LGBTQIAPN+ ao conceito de preferência sexual. Do modo como é explicitado no texto associa-se preferência sexual à noção de opção. A representação social da homossexualidade como opção além de culpabilizar os sujeitos pela vivência de suas práticas sexuais não tem nenhuma relação com o conceito de orientação sexual. Ninguém prefere ser uma sexualidade, ela não é passível de escolha, apenas vivemos a sexualidade que somos, podendo redescobri-la e reinventá-la ao longo da vida e, mesmo assim, isso não é uma preferência, mas uma condição da sexualidade humana.

Ao fazer referência a uma compreensão de preferências sexuais, a única possibilidade de interpretação possível seria com relação a práticas fetichistas durante o ato sexual e isso não é uma característica exclusiva da população LGBTQIAPN+.

Qualquer possibilidade de associação da chamada publicidade LGBTQIAPN+ com a representação social da homossexualidade como escolha é uma tentativa de se responsabilizar sujeitos sociais por sua orientação sexual.

Após a tentativa de culpabilização, o texto continua de maneira ainda mais maldosa quando faz uma relação direta dos movimentos de diversidade sexual e a criança, deixando implícita a noção de pedofilia.

Neste ponto, é explicitada a representação social da homossexualidade como pederastia, voltada à noção de criminalidade. Assim, não se pode veicular tais propagandas porque elas são criminosas. A perversidade da intenção da ementa contribui para a criação de um contexto de medo, uma vez que esse perigo social é explicitado num texto legal que afirma que os movimentos de diversidade sexual se relacionam às crianças. O que é uma mentira!

Continuando o texto, assim estão apresentados seus três artigos:

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - É vedado em todo o território do Estado de São Paulo, a publicidade, por intermédio de qualquer veículo de comunicação e mídia que contenha alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionado a crianças.

Artigo 2º - As infrações ao disposto no artigo primeiro desta Lei serão, a princípio, multa e o fechamento do estabelecimento que atuar na divulgação até a devida adequação ao que dispõe esta lei.

Artigo 3º - Esta Lei entrará em vigor dentro de trinta dias a contar de sua publicação (São Paulo, 2020).

Os três artigos que compõem o corpo do texto jurídico apenas corroboram o que foi explicitado na ementa. Apenas no artigo 3º que é explicitada a penalidade para os estabelecimentos que cometerem as infrações. Ou seja, não se pode falar publicamente, em termos publicitários, sobre a temática LGBTQIAPN+ e quem o fizer paga multa, correndo o risco de perder o seu estabelecimento.

Outro rol de representações sociais referentes à homossexualidade volta a se fazer presente no texto que compõe a última parte do texto do Projeto de Lei, a justificativa.

JUSTIFICATIVA

A Constituição Federal, em seu artigo 24, inciso VII, determina a competência concorrente da União, dos Estados e Municípios para legislar sobre a responsabilidade por dano ao consumidor.

O objetivo do presente Projeto de Lei é proibir a publicidade através de qualquer veículo de

comunicação e mídia de material que contenha alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças no Estado de São Paulo (São Paulo, 2020).

Quando o texto aborda as crianças em sua justificativa, além de uma associação à pedofilia, também está implícita a representação social da pederastia, como algo que se transmite, que contamina, que se ensina, que se aprende, que se influencia. Os sentidos e significados ancorados à representação social da pederastia ainda estão circulando socialmente, manifestadas e reforçadas, nesse caso, num texto jurídico.

Considerando que o uso indiscriminado deste tipo de divulgação traria real desconforto emocional a inúmeras famílias além de estabelecer prática não adequada a crianças que ainda, sequer possuem, em razão da questão de aprimoramento da leitura (5 a 10 anos), capacidade de discernimento de tais questões. (São Paulo, 2020)

Ao afirmar a questão do desconforto emocional a inúmeras famílias, o texto faz isso sem nenhuma referência a algum estudo do campo da psicologia/psiquiatria para fundamentar sua argumentação. A única afirmação possível a se considerar é a de o contato com algum tipo de material publicitário poder causar desconforto emocional; deste modo, tal premissa apenas se conforma como uma opinião infundada; novamente a representação social da homossexualidade pela lógica do contágio é retomada.

Neste ponto, é interessante considerar que, a sociedade brasileira atual banalizou a violência na TV, por exemplo, e naturalizou o fato de crianças terem contato com esse material cotidianamente com suas famílias. Por sua vez, e sem equiparar essas duas situações, essa mesma sociedade não consegue lidar com as questões da sexualidade como algo comum, constituinte à vida, pois ela evidencia sua homotransfobia. É assim que práticas LGBTQIAPN+ fóbicas passam a ser legitimadas socialmente, neste caso fazendo uso de um possível desconforto emocional para justificar seus preconceitos.

Ao anunciar que a publicidade LGBTQIAPN+ estabelece uma prática não adequada a crianças, localiza um comportamento sexual associando-o a crianças, reforçando novamente a ideia de pedofilia. É fundamental esclarecer que nunca o movimento LGBTQIAPN+ sequer pensou na possibilidade de

considerar a pedofilia como prática e essa prerrogativa não deve estar associada ao movimento, apesar de tentativas dessa articulação. Isso é perverso!

Sobre a questão da capacidade de discernimento é importante considerarmos que se há discussões implícitas nos materiais veiculados, elas giram em torno da liberdade e do amor. Assim, por que não conseguimos conversar com as crianças que pessoas podem ser e amar quem elas querem? Se a sociedade consegue naturalizar a violência (e o ódio) em seus discursos, não conversar sobre o amor se apresenta, aqui, como uma necessidade de aprendizado urgente.

Há que se ressaltar, ainda, que em vários países a divulgação de qualquer material no sentido do que estabelece este projeto de lei vem sofrendo sérias e adequadas restrições a fim de impedir desconfortos sociais e atribuições de inúmeras famílias e situações evitando, tanto a possibilidade, quanto a inadequada influência na formação de jovens e crianças. (São Paulo, 2020)

Quando o texto afirma que vários países restringem este tipo de publicidade, não especifica quais seriam eles. A questão aqui colocada não é o fato de se usar exemplos de outros países para pensar um projeto de lei (não este projeto, pois ele é descabido), mas que isso venha acompanhado de um estudo, inclusive de adequação à realidade brasileira. É possível fazer uso de uma experiência e a partir dela estudar seu impacto em nossa realidade antes de implementá-la. Por sua vez, a justificativa sequer diz quais países são utilizados como exemplo, nos deixando a mercê de suposições. Evidencia-se assim, portanto, a importância de o conhecimento científico acompanhar a implementação de políticas públicas.

Isso apenas confirma o fato de que este é um texto perigoso socialmente, pois não explica algumas das questões a que se propõe, e quando o faz cria alguns pânico sociais, como o fato de explicitar a possibilidade de atribuições de inúmeras famílias, por exemplo.

Novamente, a inadequada influência aparece como justificativa na formação de jovens e crianças. A representação social da pederastia, associada às atribuições da família, é confrontada com a representação social de família tradicional que circula socialmente.

Portanto, é nossa intenção limitar a veiculação da publicidade que incentive o consumidor do nosso Estado a práticas danosas, sem interferir

na competência Legislativa exclusiva da União, no que diz respeito à propaganda comercial, que, de caráter geral, não impede que o Estado legisle a respeito de assuntos específicos, como é o caso deste Projeto de Lei.

Finalmente, tendo em vista que as empresas ligadas às atividades do presente Projeto de Lei deverão ter um prazo para se adaptar às suas disposições, estabelecemos a sua vigência a partir de 30 dias da data de sua publicação.

Por tais motivos e disposições conto com a aprovação dos nobres pares.

Sala das Sessões, em 4/8/2020.

a) Marta Costa – PSD. (São Paulo, 2020)

O que se entende por limitar a veiculação da publicidade? Censura! O texto tenta, em vão, mascarar algo que é explícito. Talvez possamos ousar afirmar que seu objetivo central seja exatamente este, usar da comoção popular para as questões LGBTQIAPN+ para efetivar o exercício de práticas censoras. É nesse ponto que o texto tenta trazer a responsabilidade para o Estado, assumindo que ele pode sim fazer o exercício da censura.

A prática da censura é justificada com o fato de que a publicidade incentive o consumidor do nosso Estado a práticas danosas. O absurdo da proposição só se confirmaria caso ao consumir um produto advindo de tais campanhas, o consumidor passasse a realizar práticas danosas. Ou seja, mudaríamos um comportamento por causa de um perfume, por exemplo? Ou assistiríamos a um comercial de televisão, ou leríamos uma propaganda num jornal, numa revista e a partir de então assumiríamos outras práticas de convívio social?

Por fim, é notória, também, a presença de problemas de concordância nominal e verbal ao longo do documento, por exemplo. Neste artigo, foi uma opção não corrigir tais erros, para evidenciar suas fragilidades e apontar assim suas falhas.

A instauração do pânico como projeto de poder

Quando falamos da PL 504/2020, mesmo sabendo que sua votação foi barrada, não podemos desconsiderar o fato de que essa discussão está posta, aconteceu socialmente e atingiu muitas pessoas, ou seja, causou um impacto social. Assim, a tentativa é

a de buscarmos mesmo que brevemente, neste texto, entender a lógica presente em tal impacto como uma possibilidade de análise da situação.

Inicialmente, precisamos considerar que existe implícita no referido PL uma lógica de manutenção do Estado; portanto, não é aleatório o fato de o discurso a favor da família tradicional aparecer como justificativa, utilizando-se da prerrogativa da proteção às crianças.

E por que a família é usada nesse contexto?

Vivemos hoje em uma sociedade brasileira que tem no exercício do poder político, em sua maioria conservadores e de extrema direita, cujo discurso faz sentido para grande número de pessoas. Quando fazem uso intencional do discurso a favor da família tradicional, tais representações sociais passam a ser compartilhadas, articulando o anseio da população com a representatividade das figuras do poder que, por sua vez, querem manter esse Estado como tal.

Por outro lado, as representações sociais por eles compartilhadas também entendem a homossexualidade como crime, pecado e doença. O diálogo acontece a partir desse rol de significados. É assim que temos implantada uma fobia social, a homotransfobia, que não deve ser associada às pessoas LGBTQIAPN+, mas ao pânico de que grupos minoritários assumam os espaços de poder. Assim, neste jogo, é necessário disseminar socialmente, através das representações sociais, que esses grupos são uma ameaça ao poder social instituído.

Fazer uso das campanhas publicitárias como uma possibilidade de influenciar um lar, uma família, uma vida, contribui para a implantação desse medo social, então compreendido por homotransfobia. Deste modo, podemos entender que quando se dissemina um medo social, esta é uma das possibilidades de construção de um Estado que se mantém; portanto, disparar esses dispositivos é importante para a manutenção da extrema direita no poder.

É importante considerar que nenhum grupo minoritário anseia por assumir um poder supremacista, a luta pressupõe a igualdade de direitos civis. Qualquer leitura desses movimentos, que não considere essa premissa, pressupõe o não entendimento da necessidade da existência de tais grupos.

A presença de uma lógica para a manutenção do poder do Estado, fazendo uso de pautas advindas do movimento LGBTQIAPN+ não é uma novidade.

Em 2011, o Projeto Escola sem Homofobia⁷, conhecido vulgarmente como kit gay, foi vetado pela presidenta Dilma após pressão da bancada conservadora com apoio popular. Esse discurso foi cooptado em 2017, na época da campanha eleitoral de jair bolsonaro⁸ para presidência, fazendo uso das mesmas representações sociais aqui discutidas, disseminando os mesmos medos, associando-os ao Partido dos Trabalhadores (PT), contribuindo para a sua eleição (Alexandrino & Soligo, 2013).

Se, atualmente, as pessoas não acreditam mais na existência de um kit gay, o que vemos com a proibição da publicidade LGBTQIAPN+ é a anunciação de um retorno desse mesmo movimento que visa à manutenção do poder do Estado nas mãos da extrema direita. A representação social da homossexualidade como pederastia e sodomia, disseminada através de discursos de ódio, é deslocada da educação e vai para o campo publicitário.

Se a falsa propagação do kit gay através da escola, que está vinculada às famílias, atingiu um número muito grande de pessoas, a publicidade também atinge a população da mesma maneira, uma vez que a publicidade está dentro das casas das pessoas, com as famílias. Culpabilizar as campanhas publicitárias é normatizar que elas sejam as causadoras do medo, e que parem, portanto, de fazer circular outras representações sociais que não sejam aquelas que corroboram a lógica de manutenção do Estado.

Por sua vez, essa estratégia não funcionou como esperado, uma vez que muitas empresas estão a favor das campanhas. A Mastercard, Burguer King, Coca Cola, Alpargatas, por exemplo, se manifestaram contrárias ao PL 504/2020, pelo fato de que dentro de uma lógica capitalista tais empresas vislumbram possibilidade de lucro com a população LGBTQIAPN+, através do popularmente conhecido *pink money*. Tais marcas consideram esse nicho de mercado e estão interessadas em atingir esse público, que é rentável. Assim, é curioso notar também que o projeto de lei tenta sua aprovação no estado de São Paulo, que é do ponto de vista do mercado financeiro e empresarial, o mais importante do país.

7 O Projeto Escola sem Homofobia continha um kit de materiais com 6 aulas para o Ensino Médio que versavam sobre a convivência com o outro.

8 A grafia do nome em letras minúsculas é proposital, para expressar sua pequenez.

Para finalizar, com o surgimento desse projeto de lei, vivemos uma das primeiras tentativas de articulação para a possibilidade de se perpetuar a hegemonia do poder nas mãos da extrema direita. Considerando que em 2022 tivemos novas eleições presidenciais, a necessidade de se disseminar esse pânico social novamente colaborou com a possibilidade de captura de tais representações sociais na campanha eleitoral que viria, para que a extrema direita fascista permanecesse. Felizmente, essa tentativa fracassou.

Além disso, a existência de tal PL em território nacional corrobora um projeto de dominação extrema maior, em âmbito global; afinal, não coincidentemente, em 24 de novembro de 2022, o parlamento russo aprovou uma lei que amplia para todas as idades a restrição da propaganda LGBTQIAPN+. A lei foi sancionada pelo presidente Putin, em 05 de dezembro de 2022.

Vale ainda ressaltar a estreita relação entre o PL 504/2020 e o PL Escola sem Partido que, mesmo sendo decretado inconstitucional e, portanto, sem força de lei, trouxe incontáveis constrangimentos a professores e gestores escolares, que se viram intimidados e ameaçados por alguns familiares e parlamentares, na tentativa de calar a necessária e urgente reflexão, nos espaços escolares, sobre as violências motivadas pela LGBTQIAPN+, como mostra a pesquisa nacional *Violência e Preconceitos na Escola* (2018).

Enfim, podemos afirmar que, apesar dos esforços de resistência, ainda corremos o risco de caminhar novamente para um projeto de poder que deslegitima o Estado de direito democrático. Afinal, já em 2024, quatro anos após toda a discussão aqui explicitada, é percebida grande diminuição (ou quase extinção) da publicidade LGBTQIAPN+ em território nacional.

É sobre o apagamento dos corpos e das vidas LGBTQIAPN+. É isso o que o PL 504/2020 simboliza, esta é a tentativa. Mesmo sem a sua aprovação, o impacto social já está criado.

Referências

- Alexandrino, R. (2021). *A suposta homossexualidade*. Curitiba: Appris.
- Alexandrino, R., & Soligo, A. (2013). Homossexualidade e formação de professores no Brasil. *Fermentario*. Uruguay, v.2, n.7. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/116/163>. Acesso em 14/06/2021.
- Cabral, J. T. (1999). *A sexualidade no mundo ocidental*. 2. ed. Campinas: Papirus.
- Catonné, J. (2001). *A sexualidade, ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Green, J. N., & Polito, R. (2006). *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Sá, C. P. (2004). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- São Paulo (2020). Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 504/2020, de 05 de agosto de 2020. Proíbe a publicidade, através de qualquer veículo de comunicação e mídia de material que contenha alusão a preferências sexuais e movimentos sobre diversidade sexual relacionados a crianças no Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000331594>. Acesso em 01/12/2024.
- UFMT; FENPB (2018). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Recebido em 08 de dez. 2024

Aceito em 16 de dez. 2024

