Corpo, políticas e territorialidades

VOL. I. *Subjetividades & Diferença*

Dinamara Garcia Feldens | Juliana Santos Monteiro Vieira | Lucas de Oliveira Carvalho



EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO



Corpo, políticas e territorialidades

VOL. I. *Subjetividades & Diferença*

Organizadores

Dinamara Garcia Feldens
Juliana Santos Monteiro Vieira
Lucas de Oliveira Carvalho

Apoio

DINTER
Programa de Doutorado Interinstitucional

UFCG
Universidade Federal de Campina Grande

UFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Corpo, políticas e territorialidades [livro eletrônico] : subjetividades e diferença / organização Dinamara Garcia Feldens, Juliana Santos Monteiro Vieira, Lucas de Oliveira Carvalho. -- 1. ed. -- Bauru, SP : Editora Ibero-americana de Educação, 2022. -- (Corpo, políticas e territorialidades ; 1)
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-08-1

1. Diversidade cultural 2. Educação 3. Espiritualidade 4. Identidade de gênero 5. Inovação tecnológica 6. Políticas públicas 7. Subjetividade 8. Territorialidade I. Feldens, Dinamara Garcia. II. Vieira, Juliana Santos Monteiro. III. Carvalho, Lucas de Oliveira. IV. Série.

22-134825 CDD-300

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais 300

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ISBN: 978-65-86839-08-1

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-08-1

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente

Julio Cesar Tomasi Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente Administrativo

Profa. Dra. Lais Donida
Profa. Dra. Sandra Pottmeier
Profa. Me. Mariana Bulegon da Silva
Profa. Me. Thaís Vargas Bizelli
Revisoras de língua portuguesa e científica

Marcus Vinicius Tomasi Cruz
Pâmela Garcia dos Santos
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente de diagramação Editorial

Matheus Guilherme Prudente
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer

ISBN: 978-65-86839-08-1

Membros do Conselho Editorial

Editor

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação,
Instituto PECEGE/USP-Esalq

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC/Unesp

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Thaís Vargas Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras (Unesp)

Editor Assistente

Alexander Vinicius Leite da Silva
Unisagrado

Julio Cesar Tomasi Cruz
FATEC Praia Grande

Assistentes Editoriais

Daniel Domingos da Rocha
Marcus Vinícius Tomasi Cruz
Pâmela Garcia dos Santos

Assessoria Jurídica

Elvis de Souza Baldoino

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dr. José Luís Bizelli
FCLAr (Unesp)

Dr. Kaique Cesar de Paula Silva
USP - Uninove

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Me. Lais Donida
UFSC

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Luci Regina Muzzeti
FCLAr – Unesp

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL



Editorial

A presente obra intitulada “Corpo, políticas e territorialidades: subjetividades e diferença” foi organizada de modo coletivo por dois grupos de pesquisa – sob coordenação dos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS) -, o “Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades” (GPECS), coordenado pela professora Dinamara Garcia Feldens e o “Grupo de Pesquisa Corpo e Política”, coordenado pelos professores Renato Izidoro da Silva e Fabio Zoboli.

O livro é parte de uma coletânea composta por dois volumes. Deste modo, este escrito é a primeira parte de um projeto maior, que tem como segundo tomo o livro “Corpo, políticas e territorialidades: tecnologias e poder”. Os dois livros da coletânea se dispõem a pensar o corpo como território atravessado por políticas e dispositivos tecnológicos na sociedade contemporânea. Parte-se das reflexões de diferentes pesquisadores de Universidades brasileiras importantes, que buscaram pensar o tema das subjetividades, da diferença, dos meios comunicativos e de informação, da questão do gênero, da religiosidade, da vivência docente, entre outras pluralidades de experiências. A publicação, em formato e-book que ora apresentamos, conta com financiamento da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), estabelecido através de um Doutorado Interinstitucional com a UFS (DINTER).

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editor Assistente

Matheus Guilherme Prudente Coelho
Designer

Sumário

013 **A**presentação

021 **S**ubjetividades e diferença na educação: Composições de professoras mulheres
Aldenise Cordeiro Santos

039 **P**atriarcado: (Des)valores de uma história mal contada
Carla Jeane Helfemsteller Coelho

065 **A**s vozes sagradas das cantautoras, sacerdotisas e xamãs de Abya Yala
Laila Rosa

099 **D**eusas e diabas: Mitos polifacéticos e forças do feminino
Paola Zordan e Martha Narvaz

123 **T**erritorialidades da docência: Um olhar para o arquivo do projeto objetos de pensar
Angélica Vier Munhoz, Inauã Weirich Ribeiro e Jeferson Cristian Zick Camargo

141 **D**es-costurar histórias de quem pesquisou com tecelãs em Alvorada - RS: Nossos processos formadores
Douglas Rosa da Silva e Edla Eggert

157 **O**s alunos indígenas em espaços educativos não indígenas e a ressignificação do currículo
Maria Fernanda Cestari Saad e José Licínio Backes

175 **C**urrículo escolar e diferença decolonial: Perspectivas de estudantes do curso de pedagogia
Franciele Caroline Pavão Garcia e Ruth Pavan

197 **Q**uem precisa da identidade... para "tornar-se" professor de educação física escolar?
Felipe Santana Criste e Ueberson Ribeiro Almeida

221 **C**orpos em aliança: Uma análise do coletivo drag queen *Sisters Of Perpetual Indulgence* e ocupações de territórios
Amanda Marques

241 **C**orpo-pesquisador: Duas elaborações metodológicas em arte educação
Cláudia Madruga Cunha e Leomar Peruzzo

259 **D**evir-Orixá: Processos de transformação do corpo
Evanildo F. Vasco Viana, Débora dos Reis Silva Backes e Dinamara Garcia Feldens

283 **E**ducação do corpo na prática corporal do *crossfit*: Pensar novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência
Jerlane Santos Abreu, Elder Silva Correia e Fabio Zoboli

305 **S**obre os autores



Apresentação

A presente obra intitulada “Corpo, políticas e territorialidades: subjetividades e diferença” foi organizada de modo coletivo por dois grupos de pesquisa, coordenados por professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS). O “Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades” (GPECS), coordenado pela professora Dinamara Garcia Feldens e o “Grupo de Pesquisa Corpo e Política”, coordenado pelos professores Renato Izidoro da Silva e Fabio Zoboli.

O livro é parte de uma coletânea composta por dois volumes. Deste modo, este escrito é a primeira parte de um projeto maior, que tem como segundo tomo o livro “Corpo, políticas e territorialidades: tecnologias e poder”. Os dois livros da coletânea se dispõem a pensar o corpo como território atravessado por políticas e dispositivos tecnológicos na sociedade contemporânea. Parte-se das reflexões de diferentes pesquisadores de Universidades brasileiras importantes, que buscaram pensar o tema das subjetividades, da diferença, dos meios comunicativos e de informação, da questão do gênero, da religiosidade, da vivência docente, entre outras pluralidades de experiências. A publicação, em formato e-book que ora apresentamos, conta com financiamento da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), estabelecido através de um Doutorado Interinstitucional com a UFS (DINTER).

Os textos selecionados para o Tomo I da série “Corpo, políticas e territorialidades” foram subdivididos por estes organizadores em três temas, buscando preservar algumas semelhanças e atravessamentos com os conceitos partilhados. As três partes são: “subjetividades femininas”, “territórios e docência” e “corpos e diferença”.

Este tomo busca trazer as subjetividades em seus diferentes aspectos. Passeando entre currículos, gênero, docências e diferentes corpos, busca extrapolar uma psicologia do sujeito e suas estratificações. Inspirados em pensadores como Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Baruch Spinoza, mas ainda muitos outros, as concepções acerca de políticas, territórios e processos de captura do desejo, reflete-se sobre o regime de signos e as

técnicas de produção de subjetividades. Subjetividades estas que em seus movimentos criam linhas de fuga e de captura, trazendo assim tanto devires como formas e rostidades.

Estas linhas nos fixam e marcam, constituindo por inúmeras vezes corpos estáticos, imobilizados, determinados, inalteráveis. Estes processos criam em nós, que somos combinação de múltiplas forças, uma territorialidade identitária. Desse modo, buscamos trazer ao leitor, narrativas e experiências; manifestações artísticas, culturais e rituais; atributos e linguagens diversas, referentes a questão das subjetividades, entendendo-as aqui também como processos de múltiplas forças e produção de singularização.

Este tomo busca discutir a possibilidade de desfazer-se das identidades molares, realizando uma revisão crítica das convenções marcadas em nossa formação tão cartesiana e moralizada. Pretende evocar a diferença e questionar as concepções estáveis, nos tirar de nosso lugar seguro de pensamento, oferecer um espectro de novos caos e de possíveis calmarias. Assim, propomos pensar a diferença e suas infinitas nuances. Nesta perspectiva, a escrita enquanto acontecimento sempre tem algo de singular, pois permitem a criação e os saltos intempestivos, sendo expressões do devir, operando repetições seletivas que transmutam a potência humana enquanto condições de possibilidades.

Seguimos a cartografia de nossos resumos e seus respectivos autores.

O texto "**Subjetividades e diferença na educação: composições de professoras mulheres**", de autoria de Aldenise Cordeiro Santos, tem por objetivo compreender a produção de subjetividades de mulheres na Educação, por meio da narrativa de professoras mulheres da Educação Básica, do povoado Triunfo, da zona rural do município de Simão Dias, Sergipe. Trazendo narrativas de entrevistas semiestruturadas voltadas a compor experiências de três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que se denominam como "Larissas, Raimundas e Sophias", a autora busca compreender a produção de subjetividades na sala de aula, demonstrando como são reforçados enquadramentos para/na Educação, compreendendo como diversas marcas atravessam estes caminhos, esta formação docente. As experiências dessas professoras demonstram-se como formas de movimentar nossas professoralidades, na perspectiva de criar ferramentas para resistir às imposições e aos enquadramentos vigentes na contemporaneidade. A autora entende que estes encontros e desencontros podem demonstrar

como estamos lidando com os inusitados provocados pelas interseções das diferenças nas salas de aula.

O capítulo "**Patriarcado: (des)valores de uma história mal contada**", de Carla Jeane Helfemsteller Coelho, busca transitar entre narrativas filosóficas, míticas e religiosas, capturando a formulação de um imaginário que inferioriza e subordina as mulheres e produz uma episteme, a partir de uma história mal contada, que supõe o patriarcado como um fenômeno universal. Objetivando suscitar reflexões sobre valores que são desenvolvidos pelo sistema patriarcal, apontando aspectos de seu desenvolvimento epistêmico, e como estes valores, presentes inclusive nas mulheres, limitam suas vidas produzindo a permanência deste imaginário de subordinação, como marca deste sistema. Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que se produzem conceitos e se realiza um metapensamento, busca esclarecer (desmitificar) o que possibilita, produz e perpetua as formas de opressão, contribuindo para com a superação do obscurantismo, analisando sociedades que se organizaram fora dos moldes patriarcais, deflagrando o fato de que existe um sistema estrutural que forjou e mantém uma hierarquia social. Através do conhecimento da História das Mulheres, a autora entende ser possível enfraquecê-lo e desestruturá-lo.

No texto-poema-carta-encantaria sonora chamado "**As vozes sagradas das cantautoras, sacerdotisas e xamãs de Abya Yala**", Laila Rosa busca trazer à consciência sua experiência ou "jornada-medicina" de 1 ano entre EUA-México-Peru-Brasil, realizando estágio de pós-doutorado, enquanto professora visitante em diferentes instituições de ensino superior e residência artística nesses países. São cartografias do corpo/corpa/corporalidades, das vozes sagradas das cantautoras, xamãs e sacerdotisas, juntamente com a dela. Dentro da jornada de amplitude profissional, cultural, política, sagrada e artística, emerge o conhecimento das gastropolíticas do eco-feminismo, do veganismo, dos ensinamentos do Yoga e da medicina Ayurveda, das tecnologias de gênero em perspectiva interseccional pelos feminismos decoloniais de Abya Yala, das dissidências sexuais, dos estudos Queer em música, das pedagogias feministas decoloniais anti racistas, anti capacistas e LGBTTQIA+, do sagrado feminino amefricana, sendo este texto fruto desse encontro de "cura", que reverbera até hoje em todos os seus produtos artísticos.

O texto "**Deusas e diabas: mitos polifacéticos e forças do feminino**", de autoria de Paola Zordan e Martha Narvaz, reflete acerca das figu-

ras do feminino no imaginário em torno das mulheres, que se apresentam como guerreiras, sedutoras, mães, feiticeiras e curandeiras. Os poderes associados à capacidade reprodutiva, à sexualidade e à adivinhação das mulheres eram percebidos como ameaçadores, de modo a compor uma figura endeusada e, ao mesmo tempo, execrada, como bruxas. Com múltiplas referências que tratam dos mitos enquanto ingredientes vitais da civilização e da psique humana, as autoras apresentam figuras que perpassam mitos clássicos, destacando as yabás do panteão iorubano e as imagens da pomba-gira. Tais figuras, para elas, expressam forças associadas a elementos da natureza, a papéis na divisão social e sexual do trabalho e a características emocionais, temperamentos, tipos de volição e sexualidades variadas. As figuras femininas apresentam complexidades e paradoxos conceituais, situando as mulheres, seus corpos, suas forças e seus modos de existência entre deusas e diabas. O intuito do texto, então, é questionar o imaginário que historicamente aprisiona o feminino em dualismos, buscando dar visibilidade à complexidade polifacética dos diversos modos de habitar corpos e mundos.

O escrito "**Territorialidades da docência: um olhar para o arquivo do Projeto Objetos de Pensar**", cujos autores são Angélica Vier Munhoz, Inauã Weirich Ribeiro e Jeferson Cristian Zick Camargo, apresenta a docência enquanto imagem, que tomada como territorialidade, se expressa em um "território de arquivo". Este capítulo trata da reunião de materiais empíricos criados ao longo do Projeto Objetos de Pensar (desenvolvido pelo Grupo CEM), dos quais se produziram diversos momentos: uma arquivização de imagens da docência, um mapeamento das noções de docência/ docente/prof(a/e)/professor(a)/professoras(es), um rastreamento dos verbos que aparecem associados às palavras "docência" e "professor", refletindo suas territorialidades como arquivo e os verbos, como suas intensidades. Ao final, constatou-se que as territorialidades "docência"/ "docentes" apareceram com menos frequência do que as territorialidades "prof(a/e)"/"professor(a)"/"professoras(es)". Também o verbo que se expressou com mais intensidade no processo de arquivização foi "(não) ser", ou seja, a expressão relacionada àquilo que implica "não ser professor".

O texto "**Des-costurar histórias de quem pesquisou com tecelãs em Alvorada, RS: nossos processos formadores**", de autoria de Douglas Rosa da Silva e Edla Eggert, apresenta uma análise tramada entre um egresso-bolsista de Iniciação Científica e sua professora/coordenadora

de pesquisa. Juntos, buscaram des-costurar histórias para entender os seus processos formadores. Essa análise, que resultou em um processo amplo de aprendizagem, teve como consequência não só uma reflexão sobre a função e os saberes das artesãs dentro de sua comunidade, mas também auxiliou a reposicionar a experiência da professora e do bolsista enquanto pesquisadores. O capítulo destaca as aprendizagens advindas deste processo, aprendizagens essas que, hoje, compõem a memória afetiva dos envolvidos nesta experiência proporcionada pelo projeto de pesquisa.

O capítulo "**Os alunos indígenas em espaços educativos não indígenas e a ressignificação do currículo**" de Maria Fernanda Cestari Saad e José Licínio Backes, justifica a importância de escrever sobre as populações indígenas no contexto atual, constituindo-se como uma forma de contribuir para que suas culturas e identidades sejam reconhecidas, sobretudo, quando se trata de mostrar sua resistência e luta em defesa de seus direitos. Resultado de um projeto de pesquisa com apoio do CNPq, o escrito situa-se nesse contexto, tendo como objetivo salientar como a presença dos alunos indígenas trazem novas reflexões para o currículo e para a educação, no que diz respeito à necessidade de pensá-los a partir da diferença cultural.

O texto "**Currículo escolar e diferença decolonial: perspectivas de estudantes do curso de Pedagogia**", de autoria de Franciele Caroline Pavão Garcia e Ruth Pavan, recorda que durante séculos, a escola e seu currículo lidaram com a diferença sob uma perspectiva colonial, isto é, desqualificando, subalternizando e inferiorizando todos os sujeitos que estavam fora da lógica da cultura ocidental. Nas últimas décadas, movimentos sociais, teóricos do campo do currículo e docentes têm defendido um currículo multi/intercultural, vendo a diferença na perspectiva decolonial e questionando os processos de inferiorização, subalternização e desqualificação. O presente capítulo então, é resultado de uma dissertação que contou com apoio da CAPES, está articulado com o projeto de pesquisa "Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social", e teve por objetivo analisar a fala de estudantes de Pedagogia sobre as diferenças culturais, identificando se veem nessas diferenças uma forma de qualificar o processo pedagógico. Analisando falas de seis estudantes de Pedagogia, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizam-se apontamentos e reflexões acerca da importância de um currículo multi/intercultural em tempos desafiadores.

O capítulo "**Quem Precisa da Identidade para 'tornar-se' profes-**

sor de Educação Física Escolar?", de autoria de Felipe Santana Criste e Ueberson Ribeiro Almeida, é parte da dissertação denominada "Identidade docente na Educação Física Escolar: análises e diálogos com o conceito de subjetividade de Félix Guattari", cujo objetivo foi compreender a formulação e produção da identidade docente durante a Formação Inicial dos professores nos cursos de graduação em Educação Física. Do ponto de vista metodológico, faz-se uma revisão bibliográfica de artigos publicados relacionados à temática da identidade docente em revistas eletrônicas da área da EF, constatando que os estudos sobre a identidade docente no âmbito da Educação Física Escolar, em grande medida, afirmam um modelo da aprendizagem e formação de sujeito baseada na recognição, reprodução de "ideais" de docente e de escola. Desse modo, sustentado pelo conceito de subjetividade de Guattari, convocamos a entrada deste autor no debate sobre a formação das subjetividades no campo da EFE e as suas reflexões para pensarmos em outras possibilidades de formação do sujeito docente.

O capítulo "**Corpos em aliança: uma análise do coletivo drag queen *Sisters of Perpetual Indulgence* e ocupações de territórios**" de Amanda Marques, pretende analisar a aliança dos corpos em manifestações artísticas que ocupam a esfera pública, em consonância com os movimentos sociais e de gênero. Para a autora, o movimento *Queer* tem cada vez mais ressignificado seus próprios corpos e apontado temas importantes ao movimento feminista, de forma a colocar em pauta os corpos não-normativos. Foi preciso recorrer a teoria de Gago (2020) sobre corpo-território, para elucidar como o corpo é um campo de batalhas, que sempre se dispõe a transformar o território. Nesta mesma direção, utiliza das teorias de performatividade e subversão de Judith Butler (1997/2003) e a Teoria Queer influenciada por Michel Foucault (1978), que apontam para o gênero e sexualidade como formas construídas socialmente, rejeitando as categorias binárias e compulsórias. Desta forma, analisa as performances-manifestos do grupo estadunidense *Sister of the Perpetual Indugence* formado por *Drag Queens* em São Francisco (EUA), que ocupam as ruas vestidas de freira, inquirindo não somente a intolerância sexual, a imagem religiosa, mas também satirizam as questões de gênero e a moral. Busca então, mapear as ações que ocupam a esfera pública de modo que os corpos-território sejam a possibilidade de potência para subverter as lógicas masculinistas, afetar outros sujeitos e assim apontar para mudança.

O texto "C**orpo-pesquisador: duas elaborações metodológicas**

em arte-educação" dos autores Cláudia Madruga Cunha e Leomar Peruzzo, analisa a A/R/Tografia e a cartografia enquanto abordagens metodológicas capazes de dialogar com o corpo do próprio pesquisador, e suas potencialidades no estudo e compreensão de questões ligadas à educação e arte. Para isso, investigam, inicialmente, uma experiência, já concluída, que se deu através da sensibilização de professores junto à obra de Elke Hering, por meio de uma série de práticas relacionadas à A/R/Tografia. Em seguida, abordam uma segunda experiência, que se encontra em andamento, a qual propõe práticas sensíveis, a partir da pesquisa rizomática, que movimentem o corpo-pesquisador. Utilizando-se de conceitos e outras concepções e procedimentos estéticos, vindos de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Sandra Corazza e Renato Cohen, buscam operar na conexão de possibilidades outras para uma prática docente em devir - performance arte, capazes de flexibilizar modos investigativos que não ignorem as manobras intuitivas e criativas de um corpo-pesquisador.

O escrito "**Devir-orixá: processos de transformação do corpo**", cujos autores são Evanildo F. Vasco Viana, Débora dos Reis Silva Backes e Dinamara Garcia Feldens, é fruto de um tecer coletivo, co-criado em um ambiente de pesquisa colaborativa, seguindo padrões acadêmicos replicáveis, cujo objetivo primário é desmistificar as relações simbólicas, materiais e imateriais de uma das manifestações culturais afrodescendentes mais influentes em nossa realidade. O candomblé e suas posições culturais, corporais e políticas é, neste texto, destacado especialmente em suas relações com os processos de aprendizagem que se impõem aos corpos, baseado na filosofia da diferença de Gilles Deleuze, fazendo tessituras entre o devir, as linhas de fuga e as territorializações possíveis na perspectiva religiosa de matriz africana. O material disponibilizado é construído pelos três pesquisadores, com a intenção de trazer ao público as inquietações amalgamadas entre religião, cultura, educação e corpos, reportando conceitos e fazendo contribuições relevantes na esfera da educação e das transformações coletivas que harmonizam os saberes humanos.

O capítulo "**Educação do corpo na prática corporal do *crossfit*: pensar novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência**" de Jerlane Santos Abreu, Elder Silva Correia e Fabio Zoboli, tem como objetivo reflexionar e interpelar a educação do corpo tendo como recorte a prática corporal do CrossFit, analisada sob a temática da cultura fitness na Academia "*CrossFit* AJU". O *CrossFit* é trazido ao texto na expectativa

de se pensar questões políticas e estéticas por meio desta prática corporal, tendo como meta tensionar e refletir interpretações sobre possíveis formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência, enquanto fruto dos discursos produzidos no exercício de pensar a educação do corpo neste tipo de prática. Os autores concluem que pensar a resistência como possibilidade na educação do corpo via prática do *CrossFit* é também reconhecer que sempre existem outros modos de refletir sobre as condições pelas quais os indivíduos estão sendo assujeitados.

Dinamara Garcia Feldens
Juliana Santos Monteiro Vieira
Lucas de Oliveira Carvalho

Subjetividades e diferença na educação: Composição de professoras mulheres

Aldenise Cordeiro Santos



021

O corpo sob a mirada da ciência moderna

> O que a gente tem que fazer é resistir, porque é o que a gente faz todo dia é resistir (01min).
>
> Meu namorado não estava apoiando muito. Aí, ele disse: "você escolhe a ocupação ou eu". Eu escolhi a ocupação. Porque um homem que não apoia uma mulher de luta, não serve para namorar uma mulher de luta". (29min38s) (LUTE COMO UMA MENINA!, 2016).

Resistência tem sido uma palavra ainda necessária na educação brasileira. É preciso saber resistir à onda de conservadorismo e enquadramentos que fortemente chega às salas de aula ou às reuniões de professores e que submete a educação escolar no Brasil a uma série de limitações.

"Lute como uma menina!" é um documentário sobre a participação das meninas do movimento secundarista na luta contra o plano de reorganização escolar, proposta pelo governo de São Paulo em 2015. Este projeto visava fechar cerca de cem escolas estaduais e não foi discutido com a comunidade escolar, mas sim, imposto sem consultas democráticas. Dentro desse contexto, as meninas tomam parte na luta contra o fechamento de escolas atuando na liderança do movimento, demonstrando um forte empoderamento feminino.

O documentário demonstra como os alunos conseguiram ocupar as escolas e promover, durante cerca de 60 dias, uma autogestão, com divisão de tarefas de forma a quebrar com os papéis de gênero. Em suas falas, os estudantes defendem que tanto meninos como meninas podem cozinhar, trabalhar na segurança, na limpeza ou serem porta-vozes do movimento.

É perceptível, nas falas e cenas do documentário, como há uma precarização da educação pública com um propósito bem definido. Os alunos mostram diversas salas, antes trancadas, com apostilas, instrumentos musicais, materiais escolares, esportivos, documentários, e diversos outros recursos pedagógicos novos, mas que não estavam sendo utilizados pelos discentes. Assim como parte da estrutura física das escolas, como auditórios, teatros e laboratórios, com equipamentos inutilizados, sem a destinação correta.

Só por esse contexto o documentário, que filmou a atuação da polícia e do Estado contra as manifestações, já seria muito relevante, mas ele vai além ao demonstrar a importância de dar voz a essas meninas lutando

por uma educação melhor. Durante os 60 dias de ocupação, os alunos realizaram aulas antes ignoradas, como as que tratam de sexualidade, feminismo, expressão corporal, o papel do jovem na sociedade, música, teatro e diversas outras demandas desta autogestão da ocupação.

As meninas de luta do documentário são estudantes secundaristas que avaliam como é importante o debate sobre gênero na escola. Elas entendem o feminismo como igualdade, buscando demonstrar que as mulheres podem fazer parte dos movimentos de luta pelos direitos e que para ocupar esses espaços precisam mostrar o que chamam de "lado da mulher" para os meninos. Sendo assim a educação escolar precisa trabalhar com temas que são aprendizados para a vida, como o empoderamento feminino. Dessa forma é possível contribuir com a formação de jovens engajados e comprometidos com as demandas sociais.

O que me chamou atenção para este documentário foi a conferência do Professor Fernando Seffner da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada: *Antes sonhava. Hoje não durmo! A docência na escola básica em tempos de pânico moral: gênero, sexualidade e educação*[1]. Para ele, este é o melhor tempo para discutir questões de gênero e sexualidade na escola, pois esta ainda é uma temática marginal e é preciso potencializar a diversidade de pensar, fazer e agir na educação.

Fernando Seffner indica que os temas gênero e sexualidade voltaram às discussões por conta de alguns acontecimentos, como a abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma, durante o qual houve uma série de declarações de cunho misógino da mídia, dos parlamentares e partidos de oposição. Outro fator foi a presença recorrente da mesma temática nas rotinas e demandas dos alunos das escolas ocupadas no Brasil entre 2015 e 2016. O documentário "Lute como uma menina!" expressa esta temática muito bem ao apresentar um forte protagonismo feminino nos processos de ocupação. Também estão reforçados pelas discussões da temática com a polêmica acerca de ideologia de gênero e a retirada do conceito gênero da Base Nacional Comum Curricular.

Para o pesquisador, há o que ele chama de pânico moral, quando se promovem ações para não se tratar, na educação ou em áreas como a saúde, das questões da sexualidade e de gênero. Demonstrando não haver argumentos de quem defende a retirada da temática da educação, o que

1 - Conferência realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no dia 17 abr. 2018, dentro das ações do projeto: Educação e Interculturalidade: Descolonizando o olhar investigativo.

existe é a manutenção das desigualdades que não são apenas de gênero, mas de raça, social, cultural e diversas outras. O projeto Escola sem Partido[2], defensor do fim daquilo que chama "ideologia de gênero" nas escolas, também demonstra que seu objetivo não é uma escola livre de partidos, ela é bem partidária a uma perspectiva de colonizar a escola. Então, há um pânico moral quando se trata de temas de pluralismo democrático.

Existe uma tentativa de colonizar a escola com o objetivo de enquadrar ainda mais as diferenças. Fala-se mal da escola, principalmente a pública, mas ela cresceu como espaço de mudanças para as culturas juvenis, como é demonstrado no documentário "Lute como uma menina!".

Dessa forma, como fica a liberdade de ensinar? Como as Larissas, Raimundas e Sophias irão ter a autonomia em suas salas de aula, para discutir temáticas urgentes na educação escolar? No seguimento deste capítulo irei percorrer as narrativas de professoras, do povoado Triunfo, na região rural de Simão Dias. Tais relatos tratam da produção de subjetividades na sala de aula, que reforçam enquadramentos para meninas e meninos.

Esses desdobramentos na educação atual do Brasil demonstram um processo de retirada da autonomia da escola e da liberdade de ensinar dos professores. Não é possível formar professoras determinando que elas mintam na sala de aula, quando precisarem responder a uma questão de gênero ou sexualidade levantada por seus alunos. Professoras e professores precisam ser formados com a compreensão da liberdade de ensinar. Precisamos permitir que a educação seja permeada pelo pluralismo democrático.

Composições de professoras mulheres

> As mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual" (LOURO, 2009, p. 450).

2 - O projeto Escola sem Partido é um movimento que tem como fundador o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, que objetiva fomentar leis contra o que chamam de abuso da liberdade de ensinar, em que a temática das questões de gênero é a mais combatida e alvo das críticas. Como se pode visualizar no site do movimento, disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/projeto. Acesso em: 26 abr. 2018.

Afinal, o que é ser professora/mulher? Como e quando nos tornarmos professoras/mulheres? Esta é uma questão que me ocorreu quando comecei a pesquisar fazendo interseções entre educação e gênero. Ela percorre a genealogia da composição do conceito mulher na educação. Nas entrevistas e deslocamentos pelo campo de pesquisa, pude entrar em contato com as marcas, experiências, devires, narrativas de si, produtoras das linhas desta pesquisa, atuantes na composição de professoras mulheres. A composição é um movimento com múltiplas velocidades, com múltiplas partes que se misturam e formam outras, numa ação de mudança contínua e ilimitada.

Nestes movimentos, me deparei com uma história narrada pela professora Raimunda. Sua fala me chamou atenção para a quebra de conceitos construídos e reiterados ainda na contemporaneidade. Alguns conceitos não têm comportado diferenças nas demarcações propostas e demandam à educação diversas questões que a escola não tem conseguido lidar. Raimunda é permeada pelas experiências e tocada pelas marcas dessa trajetória de vida e me contou uma das histórias da sala de aula que tem lhe tirado o chão.

> Eu lembrei agora na minha sala de aula, no terceiro ano. Nós temos, assim, hoje o progressivo ele vai do primeiro, para o segundo e para o terceiro. Ai, eu pego aquele que não conhece o alfabeto ainda com um que conhece. Quando foi no meio do ano, a mãe se separou do esposo e estava convivendo com uma mulher. Então, já um baque. Ele saiu da capital e foi morar no interior. A mãe cobradora, de ônibus. Ela passava o tempo todo indo e vindo. E só voltava no final de semana (2) e ele terminava sem a presença da mãe. Essa outra mulher, por ele ser muito danado, o que ela fazia, ela colocava na banca. Ela tirou toda vivência em relação às outras crianças. Ele novinho, mas tinha certa estatura e terminava impondo medo nos outros. Ele tinha outro irmão doente, que terminou ficando com o pai, porque lá se precisasse de urgência ficava mais fácil. Sem a presença do pai e da mãe, porque ela só estava em casa final de semana. (3) Muito atrito em sala de aula. Ele sempre brigava, porque os outros diziam que ele é filho da sapatona. Ele veio de escola particular, mas ele era copista, com uma caligrafia ruim. (2) A princípio ele chegou numa semana de avaliação e mesmo ele não tendo

> estudado comigo eu disse que não ia considerar a nota dele, mas era uma questão diagnóstica. (2) Ai, eu tava lendo a prova, quando ele disse "a sua não está respondida não? Porque na outra escola era assim". Assim, a constituição familiar que hoje temos que procurar trabalhar isso e não somente para quem trabalha no campo. Isso aí: (2) gerou intriga entre famílias, porque um menino... Eles moravam no conjunto e iam brigando na rua. Daqui a pouco estavam as mães na escola. E tinha coisas que não tinha ocorrido dentro da sala de aula. Então, eu pedia para cada mãe vir buscar seu filho, mas isso a gente sentia muito -. Quando chegou o final do ano a mãe terminou se separando. Ele era muito levado, mas porque não tinha espaço dele brincar. Ai começou a perguntar uma coisa e ele ficava com mentira, mas terminava vindo. Ele dizia que a mãe estava em Aracaju com outra, e, trazia isso para a escola, e, a outra vinha para saber se ela tava ligando (rindo. Mas a mãe dizia que se ele estivesse danado passasse o telefone para ela. Ele também foi para Aracaju e terminamos perdendo o contato.[3]

Quantas histórias como a de Raimunda estão em nossas salas de aula? As diferenças estão sendo produzidas a cada micro instante. Neste movimento, vão quebrando e tornando as produções discursivas sobre as diferenças desconexas com a contemporaneidade. Não podemos olhar para a sala de aula partindo dos padrões pelos quais fomos criados; ser professora é abrir-se para as diferenças que podem permear nossas classes. Em meio às mudanças que estamos vivenciando, a educação escolar deve ser o lugar de desenvolvimento de crianças e jovens frente aos movimentos de transformação.

Em meio a estes processos, Raimunda me diz que: "a educação era uma coisa mais feminina na sala de aula, hoje mais nem tanto". Ela já possui a experiência de ter um colega homem sendo professor pedagogo, outra relação construída com o processo de feminização do magistério. No seguinte trecho, ela compartilha como é a relação com um professor homem:

> Em termos de educação, a gente vê mais as mulheres à frente. Vai abrir um concurso na educação infantil, como se um homem não pudesse trabalhar na educação infantil. Porque na educação infantil o homem além de dá aula

3 - Raimunda. Entrevista I. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

> ele também tem que levar ao banheiro. Nós vemos na educação que quem predomina mais são as mulheres. (3) Eu acho que é um campo que deve ser para todos, mas na educação infantil ainda existe esta resistência. Aos poucos, vem mudando esse quadro. Como Romualdo que trabalha conosco: e essa troca de experiência é muito boa.[4]

Quanto mais plural a educação, maior é a capacidade de lançar flechas para atingir uma maior possibilidade de diferenças. Não me refiro somente aos professores homens. Recentemente participei de uma mesa de discussão sobre as diferenças na educação com uma professora transexual que, embora realizasse um bom trabalho, sofria com a discriminação e processos violentos atuantes para afastá-la da sala de aula.

A própria mulher é uma dessas diferenças produzidas na educação. São muitos os saberes que a palavra mulher carrega. As professoras do Triunfo narram muitas das produções discursivas que temos acerca da mulher e a carga da docência. Como Sophia indica,

> Mulher e professora: (2) é o que lhe disse antes, difícil (porém). Tudo o que faço e já fiz até hoje faço porque gosto. Eu sou apaixonada por educação. Na última greve chorei, me decepcionei. Disse que não queria ser mais professora. Fiquei revoltadíssima com tudo, porque eu vi um descaso. Porque, principalmente, quando você não faz com compromisso, mas quando você pensa que você perde noite. Não posso chegar em sala de aula sem uma atividade planejada. E, mesmo sendo professora e mulher, eu não deixo. Ao máximo, eu me dedico, para não deixar faltar. Para não pensar, assim, hoje não deu certo, hoje eu vou fazer qualquer coisa, porque eu tinha que passear, ou ir para o salão. Eu deixo de ir pra planejar ou para qualquer outra coisa. Meu lado mulher é mais meu lado família. E, como não fico muito em casa, então eu dou tudo para ficar em casa (risos).[5]

A mulher e professora estão bombardeadas por princípios de desigualdade, são tantas obrigações! Nas triplas jornadas por um salário mais digno, na pressa de cuidar da cria, muitas vezes ignora as intervenções

4 - Raimunda. Entrevista I. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.
5 - Sophia. Entrevista III. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

ricas de experiência e movimentos de criação de seus alunos. É preciso deixar de lado os momentos de ócio criativo para dar conta da carga de trabalho que transcende a escola e a intensa preparação das aulas.

Na segunda entrevista de Sophia, o tema ainda é recorrente. Ela se recente da falta de tempo para tantas atribuições por ser mãe, esposa e professora. Em seu cotidiano escolar, acaba ensinando as meninas por meio de seu exemplo pessoal de mulher batalhadora, com muitas rotinas para sobreviver.

> Porque, assim, a gente leva, quando eu digo assim, que leva um pouco mais pra casa do que na sala, eu acho que é porque na sala que por ser mais dinâmico e a gente não sente tanto, né? Por mais que trabalhe aqui à tarde, à tarde tem muitas atribuições? Tem! Não sei, a gente não para. E quando tá em casa, que você vê que tem as questões de casa, aí cê tem atividades para corrigir, os apontamentos que você fez ali desorganizado pra colocar porque se você deixar para depois você não sabe mais do que se trata, né? Isso diariamente. Isso porque os meus planos semanais eu ainda consigo fazer no final de semana. Porque se eu deixar para a semana, aí que: a coisa pega (risos, cansaço).[6]

Os preceitos morais também incidem no destino mulher/professora, como Larissa que tem discursos de independência, de uma mulher que saiu de sua cidade, teve outras vivências e, depois de um tempo, retorna ao interior. Ela sente o peso do destino mulher, quando pensa sobre sua condição de professora e o fato de a sociedade esperar algo dela.

Larissa questiona o modelo de sociedade imposto em sua cidade natal, por sua família, defensora da ideia de mulher dependente, dócil, sentimental, destinada a preparar-se para o casamento. Estabeleceu para si outras possibilidades de existência seguindo um caminho de estudo, fazendo Mestrado e Doutorado, compondo ainda mais sua professoralidade para levar à sala de aula seus estudos e análises. Vejo o quanto essa relação de professora-pesquisadora é fundamental para movimentar nosso pensamento na sala de aula. Quanto a estas questões de ser mulher e professora, Larissa indica que,

6 - Sophia. Entrevista V. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

> (3) Pra mim é bem tranquilo. Primeiro porque: eu na condição de mulher (2) eu não tenho grandes dependências. Eu não sou casada. Eu não tenho filhos. Eu não tenho pessoas que dependem de mim enquanto mulher. Então, assim em relação à dificuldade que eu tenha de vivência, acredito que não tenho muita. O que tenho dificuldade em ser mulher é a visão da sociedade sobre mim. Eu sinto, por exemplo, eu moro em Simão Dias hoje, e, por ser uma cidade pequena, todo mundo me conhece. Todo mundo sabe que eu sou professora e, por ser mulher, é o foco de mulher. Porque os homens que têm na cidade fazem física, química. E a sociedade espera alguma coisa de mim, enquanto professora. Enquanto mulher, não me falam, mas eu vejo. Outra coisa que a sociedade espera, principalmente a comunidade escolar, é que nós professoras a gente vá ser quase uma professora de etiqueta, justamente porque não estou preocupada com estas questões. Vou trabalhar com eles mesmos a questão de trabalhar o sexo biológico, mas não o convívio social ou os papéis da sociedade. Homens e mulheres são capazes e podem fazer o que quiserem, mas muitas vezes vejo a comunidade escolar incomodada, porque eu deixo meninas jogar bola com meninos. Que vem reclamar que tem um trabalho de grupo que um menino tem de fazer trabalho na casa de uma menina.[7]

Quando ela se nega a ser professora de etiqueta, determina como verbo que não pode colocar sua professoralidade em prol de algo tão pequeno e repressivo, indicando que a mulher pode muito mais do que lhe foi determinado. Com o decorrer das duas entrevistas, percebo o quanto Larissa movimentou sua docência, o quanto ficou diferente da primeira vez que nos falamos para a segunda, como os seus estudos estavam adentrando sua sala de aula.

Para Larissa, há um incômodo quando contrapõe diariamente o pensamento machista nas suas aulas. Não fica quieta quando lhe é dito que menina é para casar e ter marido e menino para trabalhar, principalmente na roça, coisa que não demanda muito estudo para ambos. Empoderar meninas é um trabalho contínuo, demanda muito esforço e sempre estamos retornando para o começo, fazendo novos contrapontos, ganhando e perdendo terreno. Por conta disso, pesquisas como esta são necessárias para a

7 - Joana. Entrevista II. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

educação, pois a luta é diária e sempre há enquadramentos a romper.

Há uma construção de regime de verdades para legitimar enquadramentos à mulher. As professoras atuam nesse processo e muitas vezes os reafirmam. Não podem ir de encontro aos preceitos morais da comunidade, devem ser exemplos. Precisam compor modelos de homens e mulheres determinados por relações de poder que atuam para o estabelecimento destes modelos.

Ser mulher já é uma tarefa com intensas implicações, que demanda outras ainda maiores para a professora. Raimunda, Larissa e Sophia apresentam, em suas narrativas, como é difícil romper com processos de desigualdade culturalmente legitimadores deste lugar menor para as mulheres.

A formação da docência para a diferença

> É imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente a sala de aula. Os alunos percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa. Ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está por dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob o seu olhar (PENNAC, 2008, p. 105).

Mais uma vez os caminhos da formação de Daniel Pennac me lembram a composição permeadora deste tornar-se professora. As composições se dão em interseções e entre elas estão discussões e estudos que empreendemos nesta longa e infinita jornada da formação. Algo que me motivou a pesquisar foi querer saber se, no processo de formação docente, temas como coeducação são discutidos. Raimunda, quando narrava sua formação, disse que: "Não. (3) Não, não me recordo. Assim, só trabalhando como era a formação da educação. Algo bem sucinto, antes como era a escola e tudo. Mas sobre coeducação não"[8]. Como no turno oposto ela trabalha com Educação Especial sempre aparecem em sua fala as marcas de educar para a diferença; seu olhar atento demonstra como as dificuldades

8 - Raimunda. Entrevista I. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

com os processos educativos podem ser sutis:

> O que me marcou foi um aluno que, durante as aulas, tinha suas dificuldades. Eu trabalhava com ciências, com química e física. Ai, todas as fórmulas dava um bloqueio. Ai, ele disse: "professora em casa eu não estudo, eu trabalho numa padaria durante a noite e tudo". Ai, eu disse o que é que eu faço. Eu tentava avaliar de outras formas, porque na prova ele tinha um bloqueio, porque ele não parava. O que ele aprendia era o momento em que estava na sala de aula. (4) Nas turmas aqui as experiências ainda são pequenas em termos de agricultura, porque eu pego crianças de oito aos dez anos. Os professores que pegam mais adolescentes é que vivenciam o tempo inteiro.[9]

O modelo de educação vigente prioritariamente em nossas escolas vem desde a modernidade e tem o objetivo de buscar generalizações. Os alunos passam pelos mesmos processos e precisamos chegar aos mesmos objetivos. Quando há um problema, precisamos voltar e pensar o aluno de forma individual. Contudo, a organização do ensino não nos permite ter esse trabalho com as diferenças.

Em Diferença e repetição, Gilles Deleuze (2006) em suas argumentações, afirma que a aprendizagem não se dá com a reprodução do mesmo, e sim no encontro com o outro, com o diferente. Ele afirma: "Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos notáveis se articulam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo que disfarça" (DELEUZE, 2006, p. 48-49). Na segunda entrevista, Raimunda se aprofunda um pouco mais nas lacunas de sua formação, quando diz:

> De certa parte sim. Porque assim, querendo ou não a: a formação ela nunca é completa. E a gente sente falta de, por exemplo, a questão de trabalhar alunos com deficiência, a gente vê um modulo ou outro que quando se está na faculdade. E é a vivência que nos ensina. Hoje em dia a formação, a constituição familiar que não é mais aquele, pai: mãe: filhos: que já temos várias formas de constituição familiar e isso repercute dentro da sala de aula. Então, tudo isso o professor tem que tá se inovando a todo instante, e não parar as leituras, não parar os cursos (risos).[10]

9 - Raimunda. Entrevista I. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.
10 - Raimunda. Entrevista VI. [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Coeducar na contemporaneidade vai muito além de se ter meninos e meninas em sala de aula. São múltiplas as diferenças, e o cotidiano escolar nos apresenta novas diferenças diariamente. Joan Scott (1998), com a invisibilidade da experiência, demonstra que estudos voltados a pensar essas temáticas dão visibilidade às diferenças e nos ajudam a compreender como as disparidades são estabelecidas e quais as produções discursivas que compõem saberes sobre elas.

É preciso *professoralizar* para contrapor os movimentos de nivelação da subjetividade. As singularidades precisam resistir a este processo. Para Guatarri e Rolnik, "todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística" (2010, p. 59). As subjetividades não podem ser centradas em um indivíduo, em um modelo.

Na primeira entrevista com Larissa, quando perguntei sobre sua formação e em quais momentos havia estudado sobre coeducação, ela revelou ter estudado muito pouco sobre o assunto:

> Pouco. Bastante pouco. Eu tinha uma disciplina que chamava História Social e a professora focava muito essa questão, mas não: foram levantados grandes debates durante o processo formativo. No mestrado, por exemplo, na escolha de um tema para se aprofundar na educação e não levantaram essa discussão. Durante meu processo formativo eu pouco trabalhei [...] (3) Esse tipo de discussão necessário é, mas minha turma é de quinto ano, mas eu trabalho muito mais com a perspectiva de fortalecimento da identidade do discurso delas, mas não assim uma discussão específica sobre, ou que existem atividades que são separadas, mas é importante. Agora assim, nos dias de hoje eu peço para os alunos refletirem sobre seus discursos e suas ações. Acho que empoderá-los nessa sociedade é uma discussão que procuro fazer. Então, acho que já esteja esgotada essa discussão. Eu sei que não está, mas sei que é uma discussão que não consigo fazer tão bem, em meio às atribuições que tenho da escola, e, somado a isso eu também não me especializei nessa área. Eu gosto de discutir e trabalhar o que tenho competência para isso.[11]

11 - Larissa. Entrevista II. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

No segundo bloco de entrevista, Larissa continua a sentir a falta de ter trabalhado a temática em seu processo formativo. Contudo, compreende que a formação na graduação não dá conta de todas as necessidades da sala de aula, afirmando que a formação na Universidade precisa ser ressignificada, pois o modelo de formação docente não está dando conta das demandas sociais existentes. Percebe que houve, ao longo de sua formação, uma concentração da temática da mulher na História da Educação, não tendo, para além, nenhum suporte para aprofundar o estudo e construir argumentações para contrapor enquadramentos. Larissa faz uma análise das diferenças na educação e na sua atuação docente no seguinte ponto,

> [...] depois que eu entrei no doutorado, ainda, de uma forma mais intensificada, tanto porque agora eu já tenho um conhecimento teórico maior sobre o campo, eu tenho estudado mais, e: eu tenho visto, nos últimos tempos principalmente depois desse um ano e meio, o quanto esses comportamentos machistas, conservadores, **NÃO SÓ EM RELAÇÃO À MULHER**, mas a vários grupos, às minorias em geral, tem **emergido** assim, como tem **voltado** com força total dentro do cenário político que a gente tem vivido atualmente. Então esse ano de 2017, que encerrei agora, foi um ano que os meus discursos foram ainda mais marcados nessa questão, é, e também agora assim, eu comecei a chamar muita atenção também para a questão do negro. Porque antes eu já trabalhava um pouco menos, porque eu acreditava que a gente já tava num caminho de superação, e quando eu vejo o ódio, a intolerância, e tudo voltando à tona, aí eu senti a necessidade de começar a trabalhar isso de uma forma mais forte aqui dentro da escola.[12]

Na entrevista de Sophia, também há uma indicação próxima à de Larissa, quando ela sinaliza ter estudado pouco na graduação temáticas ligadas às questões de gênero. No seguinte trecho ela diz:

> Eu acho o tempo importante, porque muita coisa que estudei de história da educação foi porque estudei sozinha. Eu comprei um livro de História da Educação para ler em casa, porque quando comecei a estudar (2) eu gostava e

12 - Larissa. Entrevista IV. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

> ficava estudando muitas coisas. Eu vejo que é importante, porque é impossível a gente entender. (3) Muitas coisas, que a gente vive, para você entender porque, o que aconteceu para que hoje estivesse desse jeito. Até muita discriminação, que a mulher sofreu. E porque tem o dia da mulher? (risos) E, para você explicar toda essa questão, que haja entendimento.[13]

Em nossa formação passamos por diversos temas que iremos tratar em nossas salas de aula, mas é preciso haver momentos para entrarmos em contato com diversas outras experiências e pensarmos as questões das salas de aula na contemporaneidade. O modelo educacional contemporâneo tem sido questionado, muito em razão de não sabermos como atuar com a diferença; e é difícil trabalhar algo que sequer pronunciamos. Naturalizamos conceitos e estamos a defendê-los mesmo que estejam desconexos com nossas vivências cotidianas.

Mas como movimentar nossas formações? Temos uma Filosofia da Educação, por exemplo, que se tornou apenas uma reflexão da educação, sendo que, para Deleuze e Guattari, "a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos" (1992, p. 10). O professor de Filosofia da Educação, segundo este filósofo, precisa instrumentalizar seus alunos com os conceitos acerca das questões relativas à educação para que possa, no desconhecido e imprevisível que é sala de aula, acioná-los quando necessário e promover naquele espaço relações com aprender que provoquem os alunos a movimentar o pensamento.

Deleuze e Guattari (1992) nos propõem pensar a Filosofia como criação de conceitos. Para Silvio Gallo, dentro deste entendimento, "nada faremos pela Educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos, a raspar esses ossos como cães famintos... Assim filosofia da educação torna-se algo totalmente desinteressante, cada vez mais despontecializada" (GALLO, 2008, p. 56). Nós, enquanto professores, não aprendemos a utilizar os conceitos como instrumentos para pensar a educação, nossa sala de aula e nossas ações.

O Aprender, este que está sempre em construção, é a vontade e o desejo que nos levam a produzir e a criar, e não desconsidera as marcas que nos cortam. Deleuze entende o conceito de aprender, nesse seguimento, co-

13 - Sophia. Entrevista III. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

locando que o "aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não--saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita" (DELEUZE, 2006, p. 271). Assim, aprender não é apenas aquisição de conteúdos como nossa escola contemporânea tem nos levado a pensar. Esse aprender habita a criação, o demorar-se, o perder tempo e encontrar-se com o desconhecido.

No nosso mundo educacional, o conhecimento tem se colocado frente a uma excessiva disciplinarização, em uma estrutura arbórea de divisão do conhecimento. Essa hierarquização do saber tem sido uma das grandes discussões no campo educacional, em que se propõe uma educação transdisciplinar, sendo o maior problema a própria disciplina, que delimita o conhecimento, o enquadra e reafirma um regime de verdades.

Para isso, Deleuze vai pensar no conceito de rizoma que "remete--nos para a multiplicidade" (GALLO, 2008, p. 76). Ou seja, uma produção de conhecimento sem início e fim, para fazer proliferar pensamentos que se conectam com este ou aquele sem hierarquias. É sempre múltipla e não a forma una da árvore, que nos obriga a hierarquizar o pensar e nos propõe a repetição do mesmo ao invés da criação.

São intensos os movimentos para a formação de um rizoma e podemos acessá-los por diversos pontos. É um pensamento que pode ser afetado por uma nova fala dos alunos, que fez com que se modificassem as compreensões sobre determinado assunto. Não compartilha essa ideia de que um pensador disse algo e você, em sua classe, precisa enquadrar as situações a essa teoria.

A educação escolar contemporânea tem se utilizado de muitos mecanismos de controle. São tantos que é como se o aluno tivesse de encontrar seu lugar como peça em um relógio nessa escola vigilante, controladora da falta, do conceito, da nota, da prova.

Há também uma intensa disciplinarização do conhecimento, subdivido para controlar o acesso a ele. Afinal, "a escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e do seu exercício" (GALLO, 2008, p. 82). Uma escola cunhada na modernidade tem de reafirmar seus conceitos, entre eles, a hierarquização do conhecimento.

Nesse exercício de poder, há sempre uma ordem implícita presente nas avaliações. A avaliação para dominar, para exercer poder sobre o aluno. Na velha ameaça da caderneta, em que o aprender é confundido com adquirir conteúdos. O aprender, nessa escola, não dá tempo para pensar e

criar, é compartimentado, porque precisamos ter unidade, provas, revisões. O importante é apenas reconhecer e dar opinião sobre tudo. Esse controle é contínuo e está em todos os níveis da escolaridade.

Sendo assim, depois de tantos movimentos no campo de pensamento da professora/mulher tenho compreendido sua formação como algo em construção, que se desvela nas experimentações vividas em sala e na vida, a cada provocação e construção de saberes. Estamos sempre lidando com o porvir e os múltiplos que passam em nossas salas. Enquanto professoras, temos de estar abertas às formas distintas de lidar com o mundo em que vivemos.

A escola precisa nos tocar para que haja aprendizagem. Este tem sido um lugar onde poucas vezes podemos acionar nossas experiências. O válido é opinar, ter sempre as respostas desejadas prontas. Nesse mundo da velocidade, a escola tem nos deixando cada vez mais um tanto mecânicos, não podemos sair da engrenagem porque assim estamos em contraconduta.

Em busca da grade, do currículo, do planejamento, do padrão, nosso sistema de ensino exclui a diferença e produz diversas outras nesse trabalho insano de tentar encaixá-las dentro do molde. Todos os que não conseguem passar pelo seu crivo, são desconsiderados nesse processo tão desigual.

Considerações finais

Axiomas

Sempre é melhor
saber
que não saber.

Sempre é melhor
sofrer
que não sofrer.

Sempre é melhor
desfazer
que tecer. (Orides Fontela)

É preciso desfazer o conceito de mulher, construído cultural e historicamente. Precisamos problematizar a condição da mulher que vive em enquadramentos ensinados cotidianamente na educação escolar e para além

dela. As mulheres precisam romper os cativeiros aos quais foram submetidas, não podem ser privadas do governo de si, da liberdade do seu corpo ou da educação com princípios de igualdade.

Pensar a mulher sob outras perspectivas é necessário não para virar o jogo, mas para propor um novo jogo baseado em princípios de igualdade. Desde a educação ao mercado de trabalho, precisam ser repensados; não podemos tolerar a existência de produções discursivas que legitimam a inferioridade do trabalho realizado pelas mulheres, ou até mesmo a condição desigual de concorrência. Sabemos que a condição da mulher professora já começou numa perspectiva de desigualdade com relação aos homens, porque mesmo com as mesmas ocupações recebiam, no início da profissionalização docente, salários distintos, fato ainda presente na contemporaneidade.

As pesquisas no campo da educação precisam ter um olhar mais sensível às diferenças, entre elas as mulheres, objetivando a desconstrução da identidade feminina patriarcal dominante. O conceito mulher precisa ocupar espaços sociais, culturais e políticos, de forma a atuar por uma igualdade de gênero, direito à educação, trabalho e demais demandas sociais dentro dos princípios de equidade.

Com as narrativas das professoras Sophia, Larissa e Raimunda, podemos compreender alguns aspectos que demonstram como a mulher se tornou o que é hoje. Como as produções discursivas habitam os corpos e reiteram a repressão ao feminino.

Na trajetória dessas mulheres podemos compreender como diversas marcas atravessam o nosso caminho, a nossa formação docente. São muitos encontros e desencontros, entre as aulas que são preparadas e atingem seus objetivos, e outras que não, mas que nos demonstram que estamos lidando com os inusitados provocados pelas intercessões das diferenças nas salas de aula.

São múltiplas as experiências compartilhadas pelas professoras do Triunfo. Foi no decorrer de suas narrativas que acabaram por olhar para suas marcas e refletir sobre suas atuações docentes. O desenvolvimento de dois blocos de entrevistas demonstrou que as professoras movimentaram as suas *professoralidades*. Foi acertada a ação de voltar ao campo de pesquisa e apresentar às professoras a transcrição da primeira entrevista para que pudessem modificar o texto de acordo com o que não compreendiam ter sido dito daquela forma. Elas não solicitaram correção ou exclusão de

pontos críticos, que poderiam tirar algumas possibilidades de desenvolvimento da pesquisa. Corrigiram apenas o necessário, pequenas alterações na forma de compreender o áudio. Isto provocou uma mudança na compreensão delas sobre a pesquisa; passaram a colocar em xeque sua atuação, observando como agem em determinadas situações; questionaram-se, o que me instrumentalizou acerca da pesquisa com o humano, com aquilo que está sempre em movimento.

As narrativas das professoras demonstram como suas salas de aula estão carregadas por práticas discursivas que determinam verdades para suas alunas. Seja na prática, nos livros didáticos, nas normas, na arquitetura, nas brincadeiras, em todos os cantos da escola há enquadramentos.

Referências

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** 34. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

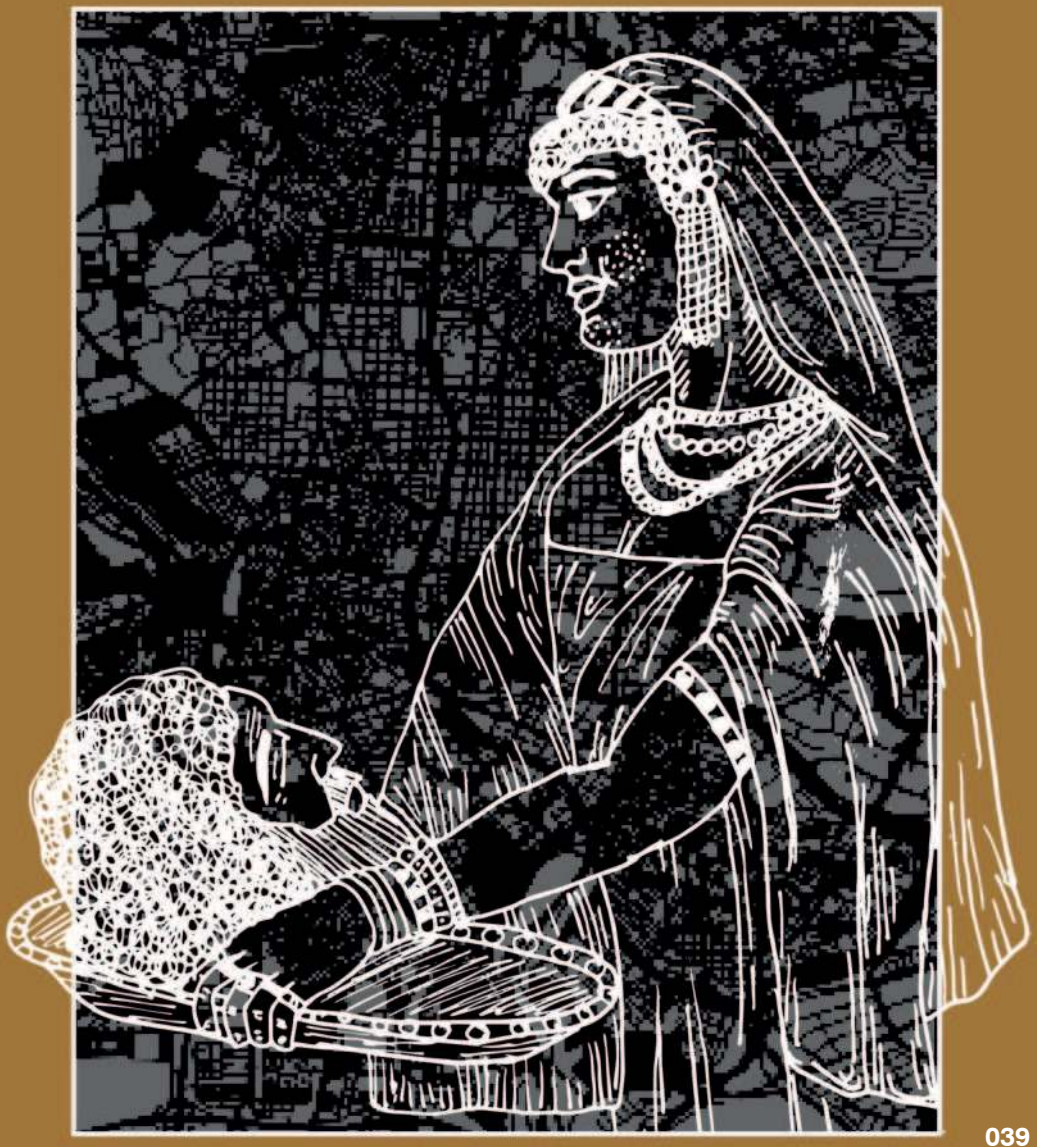
LUTE COMO UMA MENINA! **Lute como uma menina!** São Paulo: Lute como uma menina!, 2016. 1 video (76 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA. Acesso em:19 abr. 2018.

PENNAC, D. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11183. Acesso em: 18 abr. 2020.

Patriarcado:
(Des)valores de uma história mal contada

Carla Jeane Helfemsteller Coelho



039

As opressões estruturais contra as mulheres, existentes historicamente no mundo inteiro, representam muito mais do que o ataque à dignidade somente das mulheres, mas indicam o comprometimento do que almejamos quando queremos ser humanos. Somente nas últimas décadas, com o avanço das pautas feministas, que estes mecanismos opressores têm sido questionados e deflagrados enquanto opressões de gênero. Estas opressões de gênero são antigas e estruturais e são desencadeadas e perpetuadas em função de um fenômeno que é o sistema patriarcal, ou, o patriarcado: sistema social/cultural, político e econômico no qual se encontra a origem e a manutenção da opressão das mulheres perpetradas pelos homens (LERNER, 2019).

Este sistema, no entanto, não é universal e nem sempre orientou todas as organizações sociais. A perscrutação das imagens arquetípicas, que representam as mulheres em períodos em que elas são protagonistas e valorizadas, desestabilizam as crenças que naturalizam a suposta inferioridade das mulheres produzidas pelo patriarcado. Por isso a importância de conhecer outras narrativas desta história, para que seja alterado o imaginário da suposta inferioridade e subalternidade das mulheres, que tem produzido o desenvolvimento de crenças e valores com os quais se produzem e justificam diferentes formas de violência. A subordinação das mulheres é possível a partir da ideia de inferiorização delas. Tanto a ideia de subordinação quanto a de inferiorização das mulheres geram opressões e violências estruturais, o que torna os valores que fazem pessoas acreditarem nesta subordinação, justificando esta inferiorização e toda sorte de violências decorrentes, algo que precisa ser discutido, desnaturalizado e ultrapassado.

O ensaio que ora se apresenta oferece recortes provenientes de pesquisas atuais da autora com o objetivo de suscitar reflexões sobre valores que são desenvolvidos pelo sistema patriarcal apontando aspectos do desenvolvimento epistêmico deles, e como estes valores, presentes tacitamente, inclusive nas mulheres, limitam suas vidas produzindo a permanência da subordinação das mulheres – marca deste sistema.

Apresentamos aqui, a partir de elaborações de dois projetos de pesquisa da autora que estão em curso nos quais, perscrutando narrativas filosóficas, míticas e religiosas, a construção epistêmica e axiológica do sistema patriarcal e suas consequências. Identificando sociedades que se organizaram, ou se organizam, fora dos moldes patriarcais, desmitifica-se a ideia de uma universalidade patriarcal, desnaturalizando seus efeitos por

meio do conhecimento da História das Mulheres por elas contada. Tais pesquisas foram iniciadas por entendermos ser fundamental atentar para o fato de que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade, excluindo mais da metade da população formada por mulheres.

As reflexões aqui apresentadas refletem a trajetória de uma mulher que cursou Licenciatura em Filosofia enfrentando muitos obstáculos para dar continuidade aos estudos no campo da Filosofia, em seus programas de pós-graduação frequentados majoritariamente por homens. Considerando as estatísticas em torno do número de mulheres presentes nos cursos de Filosofia, a ocupação deste espaço somente através de esforços que se traduzem em resistência, não representa um episódio particular isolado, e sim constitui mais uma amostra de uma realidade na qual, às mulheres, o espaço da filosofia (e da vida pública/política) ainda é muitas vezes inacessível.

Neste sentido, estas reflexões consideram a ausência das mulheres na Filosofia, ausência esta constatada também na dimensão da vida pública/política. Parte do entendimento de que se faz necessário ampliar o leque de investigações sobre fatores que perpetuam a exclusão das mulheres no debate filosófico, bem como sobre a inferiorização que as mulheres ainda sofrem refletida nos desafios enfrentados na inserção na vida pública/política, considerando que os fatores que têm justificado historicamente a inferiorização e subordinação das mulheres, são os mesmos que legitimam a exclusão e a violência contra nós.

Partimos do pressuposto que o sistema patriarcal produziu uma episteme geradora de valores que inferiorizam e subalternizam as mulheres, fazendo com que elas próprias tornarem-se reféns da crença de inferioridade e subalternidade refletidas em diversas formas de dependência; e que para que tais valores sejam alterados, mudando mentalidades, e assim produzindo uma mudança epistêmica, é necessário perscrutar sua gênese e os fatores que os fortalecem, desnaturalizando-os.

Em termos de metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, básica, bibliográfica e documental. Compreende ser este o papel da filosofia enquanto área que produz conceitos e que se ocupa da reflexão por meio do exercício de um metapensamento (TIBURI, 2018), assim como – e principalmente – precisa investigar e esclarecer (desmitificar) o que possibilita, produz e perpetua formas de opressão, contribuindo para com a superação do obscurantismo.

Espera-se, como resultados destas pesquisas, contribuir para a des-

mitificação e esclarecimentos do que seja o patriarcado e suas consequências, visando o avanço das pautas feministas e de todo movimento que se opõem as opressões e violência de gênero, visto que pensar, escrever, ler e falar sobre, que valores tem se perpetuado com o patriarcado, é emancipador às mulheres e aos homens, pois nos leva a desnaturalização de um sistema que instituiu, por séculos, que metade da população humana seria inferior.

A Estória da nossa história não contada pelos homens

> [...] toda vida humana nasceu de uma mulher e é isso que nos une como espécie: todos nós passamos um período em torno de quarenta luas nos desenvolvendo dentro do útero de uma mulher (RICH, apud CLÍMACO, 2020).

Os achados das investigações sobre o patriarcado e suas consequências demonstram que não estamos diante de um fenômeno universal. E para responder à pergunta, se sempre foi assim? As investigações são multidisciplinares. Vamos encontrar em diferentes áreas, tais como na Arte, na Poesia, na Filosofia e, principalmente, na Antropologia e na Arqueologia, indícios de que houve grupos sociais que se organizaram de forma não patriarcal, nos quais pode ser captado o protagonismo das mulheres, seja em organização matrilinear[14], matricêntricas[15] ou matrifocais.[16]

Estudos revelam a existência destes grupos sociais em períodos que antecedem o que é considerado em nossa cultura como a história da civilização, e correspondem ao que é geralmente considerado como pré-história. Mas a arqueóloga Marija Gimbutas[17], que dedicou parte da sua vida inves-

14 - A matrilinearidade é aqui compreendida como o sistema de parentesco, de filiação através do qual somente a ascendência (família) da mãe é tida em consideração para a transmissão do nome, dos benefícios ou do status de se fazer parte de um clã ou classe, enquanto na patrilinearidade a ascendência considerada é a paterna (OLIVEIRA, 2018, p. 319).
15 - Matricentricidade- Forma de organização que tem como base fundamental a unidade matricêntrica, que se configura como a menor unidade de parentesco e como uma menor unidade autônoma de produção, cujos laços são definidos a partir da maternidade. Esta maternidade não se caracteriza apenas como a de caráter biológico, mas como parte da estrutura de uma organização social que tem como base a ideologia que todos aqueles que estão inseridos em uma unidade matricêntrica estão ligados por laços maternos (OLIVEIRA, 2018, p. 323).
16 - Matrifocalidade é aqui compreendido como um conceito que designa um grupo doméstico centrado na mãe, sendo o papel assumido pelo pai secundário (OLIVEIRA, 2018, p. 326).
17 - Ver Documentário: Voice of the Goddess: Marija Gimbutas. Documentário sobre a estreia mundial do livro de Marija Gimbutas, Civilization of the Goddess. Produzido e dirigido por Lollie Ragana para a Santa Monica City TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-k34hXty4iw. Acess em: 17 abr. 2021.

tigando e estudando organizações sociais nas quais, através de registros arqueológicos, foi possível identificar formas de organização não patriarcais, não reafirma a noção de pré-história, no sentido de um anacronismo.

Diferentemente do que encontramos na literatura convencional hegemônica, Gimbutas denominou este período como "A civilização da Deusa", e não como pré-história: ideia correspondente a um tempo que antecede aquele consagrado enquanto o legítimo representante do início da "civilização".

> Os estudiosos costumam situar as origens do culto da Deusa no período Paleolítico (por volta de 100.000 a 10.000 a.C.), também chamado "período dos caçadores/coletores". As estátuas da Deusa representada como uma mulher com seios e nádegas pronunciadas – as chamadas "Vênus Paleolíticas" – estão entre as primeiras representações do divino que a humanidade elaborou. Algumas dessas imagens datam de 30.000 anos atrás. Tradicionalmente vistas como ligadas a algum culto antigo de fertilidade, elas foram reinterpretadas por Marija Gimbutas como representações dos poderes do mundo geradores da vida, precursoras muito antigas da Grande-Mãe que ainda será reverenciada em épocas históricas (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

A leitura das considerações apresentadas por Marija Gimbutas, quando discute a noção de civilização imposta por uma organização que se pauta por valores destrutivos, já que subordinação e exclusão são consequências de valores destrutivos, nos faz estabelecer relações com as noções que colocam a mulher como alter, em relação ao homem. Como apontou Simone de Beauvoir (2009), a mulher é o outro em relação ao homem. O que nos convida a repensar certezas que nos foram condicionadas, tais como a universalidade do patriarcado e a subordinação da mulher. Podemos pensar sobre como, e por que, organizações sociais que existiram por muito mais tempo do que o tempo demarcado enquanto a "História oficial – patriarcal", são ignoradas ou desconsideradas? Como questiona Myara (2021, n.p.) "[...] se a história do patriarcado tem 5000 anos, temos notícias de culturas pré-histórias possivelmente matriarcais que datam de até 40000 a.e.c (antes de era comum). Se o patriarcado tem 5000, a civilização da deusa tem 40000".

Rosalira Oliveira (2005) destaca que o protagonismo da mulher e a

reverência à "grande mãe", presente no Paleolítico, já estará presente no que é conhecido como a "revolução agrícola", consolidando-se no período seguinte. As pesquisadoras Gimbutas (1998) e Oliveira (2005), diante do impressionante número de artefatos (esculturas, gravuras e outras imagens) simbolizando o feminino, interpretam que há um grande prestígio do feminino no Neolítico, associando poder e natureza divinas. Para Gimbutas (1998, p. 67, apud OLIVEIRA, 2005, p. 3), "[...] há uma única linha de desenvolvimento de um sistema religioso, desde o Paleolítico Superior, passando pelo Neolítico, pelo Calcolítico e pela Idade do Cobre baseado em uma organização matrifocal".

As pesquisas que apontam ter havido formas de organizações sociais não patriarcais detectaram, através do que indicam seus vestígios, que estes grupos estabeleciam uma relação com a natureza mais sustentável, pois concebiam o mundo natural e o mundo humano como interligados na grande teia da vida, representado nada menos do que com o próprio corpo da mulher: a mãe terra (OLIVEIRA, 2005).

> Na área da arqueologia, é possível observarmos artefatos e vestígios que sobreviveram dezenas de milhares de anos, e que nos levam a especular acerca de uma constituição social e comunitária entre homens e mulheres diferente da que se configurou na civilização patriarcal, da qual somos herdeiros involuntários. As antigas sociedades matrifocais não estavam, ao que tudo indica, posicionadas sobre práticas de dominação, acumulação e guerra (MYARA, 2021, n.p.).

A associação da mulher com a criação, a fecundidade, a abundância e os ciclos da natureza parece se dá pela percepção imediata dos ciclos da mulher (juventude, maturidade e envelhecimento), pela sexualidade, e pelo processo de fecundar, gerar e parir a vida. Parte dos vestígios encontrados e estudados se constitui em esculturas, estatuetas, desenhos, e estes são frequentemente simbolizados através do corpo da mulher, demonstrando reverência aos seus ciclos, reverenciando e valorizando tanto a vida como a morte; e ao poder da sexualidade e da fecundação (seios fartos, ancas largas, vulvas salientes, corpos robustos e fartos) que, para Gimbutas (1998, 54, apud OLIVEIRA, 2005, p. 3), constituem uma

> [...] representação religiosa - a reificação da Geradora

> da Vida. Aquelas partes do corpo que, aos nossos olhos, parecem exageradas ou grotescas são as suas partes mais importantes, mágicas e sagradas; a fonte visível e produtiva da continuidade da vida em seus diversos aspectos e funções.

Verificam-se incontáveis registros que possibilitam interpretar a existência de cultos e reverências às mulheres, reverenciando-as enquanto portadoras do poder da fecundação e da geração da vida; razão, provavelmente, para o estabelecimento de uma relação entre a adoração da Deusa e a matrifocalidade. É neste sentido que muitos estudos se reportam a adoração, a religião ou, a civilização - da Deusa, ao reportarem-se às explicações destas sociedades não patriarcais, como é o caso de Gimbutas. Trata-se de um precioso estudo arqueológico, antropológico, artístico, filosófico, que é multidisciplinar.

> O culto do divino feminino é um dos mais antigos que se tem notícia. O primeiro elemento cultuado pelo homem foi a Terra. E a Terra, dizem os mitos, foi gerada por ela mesma. A vida surgia da sua carne rasgada e jorrava das suas profundezas. Era ela que produzia os frutos, os animais e o próprio homem. Ela era a mãe de todas as coisas vivas e também a responsável pela morte. Afinal, se a vida era percebida como um "ab uterum", um emergir do ventre da Terra, a morte representava uma volta, um regresso "ad uterum", para que um novo nascimento pudesse acontecer. Assim ocorria com a semente, assim também com o homem. Os ciclos de morte e renascimento; criação e destruição; observados na natureza, eram sentidos como igualmente válidos para a trajetória do homem no mundo. Para a humanidade do início dos tempos, não havia separação entre o mundo humano e o mundo natural e todos compartilhavam o mesmo destino como filhos da Terra (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Já Oliveira (2018, p. 318) estudando a obra "T*he cultural unity of Black Africa – the domains of patriarchy and of matriarchy in classical antiquity*" (1989) de Cheik Anta Diop, identifica no continente africano uma organização matriarcal que antecedeu o patriarcado que fora introduzido apenas com a penetração do islamismo no continente e sem, no entanto, penetrar tão profundamente na base do sistema matriarcal daquele lugar.

A pesquisadora, analisando o posicionamento de diversos autores em relação ao estudo das formas de organização social em diferentes culturas, percebe (e identifica tal percepção por parte dos autores estudados) uma tendência à valorização das sociedades patriarcais e uma desqualificação das formas de organização matriarcais, escrevendo que "[...] os mesmos defendem o processo que leva da organização matriarcal à patriarcal como um progresso universal vivido pelas sociedades, como uma evolução, considerando as estruturas sociais matrilineares como retrógradas" (OLIVEIRA, 2018, p. 322).

Mas Oliveira (2018, p. 322) explica que, para Dio existiram organizações sociais nas quais havia a presença tanto do matriarcado quanto do patriarcado, o que demonstra que o patriarcado não é universal, mas constitui características importantes de ser aprofundadas em função de seu caráter de dominação, opressão e exclusão. O autor estudado pela pesquisadora aqui citada sugere a existência de:

> [...] dois "berços" de desenvolvimento humano, que seriam o do norte, berço setentrional, e o do sul, berço meridional, tendo como ponto de divisão a bacia do Mediterrâneo. O berço setentrional, por apresentar um caráter nômade devido ao ambiente árido, estando ligado aos povos indo-europeus, englobando a Europa mediterrânea e o Oriente Médio semita, foi favorável à organização patriarcal, pois a mulher era vista como um fardo que o homem carregava, tendo sua função reduzida à procriação. Devido ao clima bastante rigoroso e ao solo gelado, a vida estava em constante perigo e prolongou-se a dependência da caça, pois a agricultura não pode se desenvolver. Isso fez também que o homem necessitasse usar muitas vestimentas e habitar lugares fechados. Estas características teriam sido responsáveis pelo desenvolvimento de hábitos de competição, de conquista, práticas materialistas, um culto à propriedade privada e uma visão intolerante em relação ao outro. Fundaram-se sociedades patricêntricas, falocráticas, tendo o lugar central ocupado pelo homem, que tiveram uma agressividade herdada pelo modo de vida nômade, que desencadeou os ideais de guerra, conquista e violência. O homem assim desenvolve um sentimento de solidão moral e material e uma posição individualista. Já o berço meridional, que engloba a África, tendo como base de

> desenvolvimento sociedades agrárias, devido à vegetação existente, possibilitou o processo de sedentarização, tinha a mulher como base de uma função central, pois era ela que trabalhava na agricultura enquanto os homens caçavam, sendo assim sociedades favoráveis à organização matriarcal. As propriedades eram coletivas e a organização social baseava-se em uma vida comunitária. Caracterizava-se por ser uma sociedade uterocêntrica, pela policonjugalidade, pela matricentricidade e por uma concepção solidária de vida em comunidade, o que tornava possível a xenofilia e a percepção positiva da alteridade, pois o outro não era visto como inimigo.

A transformação dos valores que protagonizavam as mulheres, muitas vezes em relação de igualdade com os homens, e a valorização da ciclicidade que levava a uma relação de respeito com a natureza, onde são cultivados princípios como colaboração e solidariedade, passa a ocorrer com o início do advento das organizações patriarcais.

> Em algum momento da história humana, de acordo com as circunstâncias de produção, clima, relação entre tribos, localização geográfica, entre outras, iniciaram-se processos por meio dos quais o homem se estabeleceu como agente social dominante dos corpos das crianças, das mulheres, dos não brancos e não europeus, dos corpos dos animais e do corpo da terra. O fetiche da dominação que se expressa em todas as esferas da vida pública e privada é resultado de uma cultura que se forjou sobre essas bases ideológicas, marcadas pelas ações violentas e brutalizantes (MYARA, 2021, n.p.).

Esta mudança de mentalidade, crenças e valores pode ser identificada, por exemplo, na formação do panteão grego[18]. Como escreve Oliveira (2005, p. 2),

> [...] bem antes dos mitos clássicos tomarem forma e serem escritos por Homero e Hesíodo – no século VII a.C. – já havia uma rica tradição oral de formação de mitos. Muito provavelmente, estes mitos refletiam o resultado do processo de conquista da região da Anatólia pelos indo-europeus.

18 - E estudar como esta transformação ocorre na Grécia é importante, posto a influência desta cultura na cultura ocidental de forma mais ampla, decorrente das marcas coloniais.

Com advento do patriarcado teremos a decadência da mulher que irá impregnar o imaginário (produzindo valores), através das transformações ocorridas nas representações das mulheres nas diferentes narrativas: de Deusas, livres (não monogâmicas), responsáveis pela fertilidade, geradoras de vida, donas de seu corpo e de sua sexualidade, heroínas, escritoras/poetas, passam a ser consideradas mulheres possessivas, invejosas e ciumentas (retratada no mito de Hera ou de Medeia), submissas, dependentes dos homens, histéricas, perigosas, demoníacas. Considera Myara (2021, n.p.) que:

> Inanna, entre outras, não são meramente criações idealizadas de beleza, maldade, loucura etc. Essas mulheres, deusas e demônios, encarnam imagens socialmente construídas do feminino, e expressam o psiquismo da cultura que as forjou ou interpretou. Ainda em nossa cultura essas figuras estão presentes. Uma mulher que se desfaz de uma relação e expressa sua ira acerca das injustiças sofridas é comparada a Medeia, "vingativa, louca, com olhar de leoa que pariu". Uma mulher sexualmente emancipada, que toma vários amantes, não só é bela como a "bela Helena de Tróia", mas também compartilha com a rainha espartana a fama de "prostituta, rameira desavergonhada, cadela". Mulheres sedutoras frequentemente são chamadas de sereias, monstruosidade feminina que permeia diversas culturas, ora na forma de peixe, ora na de pássaro, e que desmembram e devoram os homens. Mulheres que tentam fazer ouvir suas vozes, que se apresentam firmemente na esfera pública, comportam-se, dizem, como "Cassandra, a louca!", alucinando um protagonismo social que nunca poderiam ter, sonhando "o sonho de Cassandra". A titulação honrosa de "estrela da manhã e da noite", de antigas deusas como Inanna, Ishtar, Ashterah, Afrodite e Vênus, tornou-se a titulação do anjo caído na narrativa cristã, Lúcifer, o demônio.

Torna-se fundamental investigar, estudar e perscrutar essas narrativas, porque elas exercerão grande influência na construção de um imaginário que produzirá e aceitará a inferiorização e subordinação das mulheres como algo natural e necessário.

De acordo com Lerner (2019), dados históricos, literários, arqueológicos, artísticos e filosóficos demonstram que a mentalidade patriarcal é

desenvolvida através de ideias, símbolos, metáforas e valores, através dos quais é incorporada e tem sido sustentada, na civilização ocidental, a ideia de que a dominação da mulher pelo homem é algo natural e necessário. Rose Muraro (2000, p. 35-36) apresenta um exemplo categórico de uma destas metáforas que exerce grande influência no desenvolvimento deste imaginário e destes valores.

> O capítulo 2 do Gênesis é o texto fundante do patriarcado. No Gênesis, Deus tira o homem da lama, e a mulher da costela de Adão. Mas desde que Freud existe, já podemos fazer uma outra leitura desse texto. Por um mecanismo de defesa – o deslocamento -, pode-se ver que não é da costela, mas do ventre de Adão que Deus tira a mulher. Pelo mecanismo de deslocamento, descreve-se uma sociedade violenta por uma mais fraca, mais eufemística. O inconsciente capta, mas o consciente rejeita. Quer dizer, o homem pare a primeira mulher e o parto primordial é do homem. [...] e agora o parto, que era aquilo que imprimia o caráter misterioso, sagrado à mulher, é desqualificado. A mulher, por ter ouvido a serpente, que era no matricentrismo a sabedoria, o animal primordial, o animal do conhecimento, é agora, no patriarcado, a sexualidade, o demônio; induz o homem a comer o fruto da árvore do conhecimento. E, com isso, ela se torna culpada pelo pecado original, que afaste o homem de Deus, e por isso o homem só recebe de Deus, duas maldições [...] Além da morte e do trabalho, a mulher tem outras duas maldições, a primeira é o parto com dor (nas sociedades primitivas, o parto era um trabalho pesado do corpo em estado gasoso, mas não era doloroso). E também esta: "E tu te apaixonarás por teu marido, e por aí ele te dominará". Aqui o javista é absolutamente diabólico e absolutamente um gênio, [...] porque nos revela como a mulher ama e o homem domina[19] (MURARO, 2000, pgs. 35-36).

19 - Esse fenômeno psicológico de descolamento é um mecanismo de defesa conhecido por todos aqueles que lidam com a psique humana e serve para revelar escondendo. Tirar da costela é menos violento que tirar do próprio ventre, mas, em outras palavras, aponta para a mesma direção. O inconsciente entende, mas o consciente rejeita. Agora, parir é ato que não está mais ligado ao sagrado e é, antes, uma vulnerabilidade do que uma força. A mulher se inferioriza pelo próprio fato de parir, que outrora lhe assegurava grandeza. A grandeza agora pertence ao homem, que trabalha e domina a natureza. Já não é mais o homem que inveja a mulher. Agora é a mulher que inveja o homem e é dependente dele. Carente, vulnerável, seu desejo é o centro de sua punição. Ela passa a se ver com os olhos do homem, isto é, sua identidade não está mais nela mesma, e sim em outro. O homem é autônomo e a mulher é reflexa. Daqui em diante, como o pobre se vê com os olhos do rico, a mulher se vê através do homem. Ela ama e por isso ele a domina, já que o amor lhe é interdito, porque o afastou de Deus e do Pai. A ele só restou o poder, a dominação (MURARO, 2000, p. 68).

O que é uma episteme patriarcal e por que precisa ser superada?

É necessário um retorno ao passado, conhecer a história das mulheres e compreender que sua condição atual tem sido forjada, e que pode ser modificada. Neste sentido, a desnaturalização do patriarcado será proporcional à apropriação da história das mulheres.

Para Lerner (2019), o silenciamento das mulheres pode ser evidenciado quando não é encontrada a história das mulheres nas pautas das discussões que colocaram o questionamento em relação aos mecanismos de opressão de gênero, marcado pelo feminismo. Escreve Lerner (2019, p. 27) que:

> [...] a maior parte do trabalho teórico do feminismo moderno, desde Simone de Beauvoir até o presente, é a-histórica e negligente em termos de conhecimento feminista. Isso era compreensível no início da nova onda feminista, quando o conhecimento sobre o passado das mulheres era escasso, mas, na década de 1980, mesmo com a abundante disponibilidade de excelentes trabalhos acadêmicos sobre História das Mulheres, a distância entre conhecimento histórico e critica feminista em outros campos persiste.

A referida obra de Gerda Lerner, "A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens", publicada em inglês em 1986, "[...] leitura obrigatória para se compreender a história de dominação masculina e de exclusão das mulheres" (como escreve Lola Aronovich, no prefácio da obra), só vem a ser traduzida para o português 33 anos depois. As obras de Marija Gimbutas, arqueóloga aqui citada, e que apresenta constatações imprescindíveis para a fundamentação de que houve sociedades matricêntricas, não patriarcais, ainda não contam com tradução para a língua portuguesa.

Daí a importância da investigação, da leitura e da conversação sobre este sistema que tem legitimado a exclusão das mulheres, a saber: o patriarcado, como forma de desnaturalizar sua existência e propiciar a consciência da existência de um sistema estrutural que ainda mantém uma hierarquia excludente na sociedade, porque mesmo diante de muitos avanços decorrentes das conquistas feministas, ainda vivemos sob a égide do sistema patriarcal que exclui e provoca a morte, simbólica e concreta das mulheres.

De acordo com Tiburi (2018, p. 59), "[...] patriarcado é um nome estranho para muitas pessoas que consideram natural a ordem existente. Ele representa a estrutura que organiza a sociedade, favorecendo uns e obrigando outros a se submeterem ao grande favorecido que ele é, sob pena de violência e morte". Trata-se de uma estrutura que foi criada para forjar e manter valores que colocam os homens enquanto seres superiores em relação às mulheres. Para a filósofa, "da mesma maneira que o capitalismo e o racismo, o machismo é uma ideologia cujo único objetivo é a opressão e a permanência do atual cenário de submissão".[20]

O patriarcado se estabelece enquanto episteme, quando se pode verificar que ele se constitui e constitui na/a ideia de que as mulheres sejam inferiores. Ideia esta que desencadeia valores com os quais justificam-se, para quem assim pensa, que as mulheres recebam salários inferiores; que o trabalho doméstico seja naturalmente tarefa das mulheres e que não seja considerado trabalho; que as mulheres não sejam autônomas em relação aos seus corpos (que seus corpos sejam sistematicamente invadidos e violentados), entre outras ideias misóginas, excludentes e justificadoras de toda sorte de opressões.

Isto se revela na prática quando vemos que a desigualdade salarial entre homens e mulheres persiste; quando ainda podem se verificar desigualdades promovidas no interior dos núcleos familiares, mantendo as hierarquias de papéis; ou quando vemos a reincidência nos crimes de feminicídio que desafiam leis e políticas públicas criadas para o enfrentamento destas violências. Trata-se de ideias que produzem valores e crenças arraigadas há tanto tempo, produzindo um imaginário coletivo, que acabam por naturalizar e legitimar algo como "verdade". E quando coletivos produzem "verdades", segundo Brandão e Crema (1991), estamos diante de paradigmas os quais dialeticamente se formam e formulam epistemes.

A episteme patriarcal, construída historicamente, desafia as atuais iniciativas de enfrentamento aos mecanismos de opressões e violências de gênero. É neste sentido que tratamos, neste ensaio, de valores patriarcais nos referindo a crenças e ideias, que valorizam e por isso legitimam a noção de que as mulheres são inferiores aos homens e por isso subordinadas e dependentes. É tão arraigado este imaginário que as próprias mulheres muitas vezes acreditam nesta inferioridade, subordinação e dependência,

20 - Disponível em: http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/entrevista-marcia-tiburi/. Acesso em: 15 abr. 2021.

o que as fazem reféns, pois valores são inscritos no psiquismo, sendo necessário um grande trabalho de esclarecimento (e por vezes psicanalítico) para que sejam dissolvidos e modificados. Aronovich prefaciando o livro de Lerner (2019, p. 21) escreve:

> O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta. Portanto, ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência.

Construindo imaginário

Este imaginário de inferioridade que gera dependência nas mulheres e provoca a sensação de superioridade justificadora de violência por parte dos homens, tem possibilitado e legitimado uma história de opressão que é prejudicial a todas as pessoas, comprometendo os valores de uma cultura. As opressões estruturais contra as mulheres tem sido um tema cada vez mais pesquisado e debatido em diversas áreas do conhecimento, por se tratar de uma questão de extrema necessidade face aos números cada vez mais alarmantes de violência contra as mulheres e violência de gênero, que se constituem, por sua vez, violação da dignidade humana.

A violência contra as mulheres se mostra imediatamente em sua face mais marcadamente brutal quando relevada por meio da violência física e do feminicídio. Mas a violência contra as mulheres que ocorre de forma silenciosa, cujas marcas são psicológicas e simbólicas, é igualmente perversa e perigosa; por ser invisível, ou seja, por necessitar de mediação para ser deflagrada, é merecedora de uma atenção especial; principalmente por quê: as violências simbólica e psicológica operam a partir das crenças e valores que a justificam, e que aprisionam e subordinam a própria vítima. Escreve Aronovich, ainda no prefácio da obra de Lerner (2019, p. 21):

> Lerner nos ensina que o sistema patriarcal só funciona com a cooperação das mulheres, adquirida por intermédio da doutrinação, privação da educação, da negação das mulheres sobre sua história, da divisão das mulheres entre respeitáveis e não respeitáveis, da coerção, da discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político, e da recompensa de privilégios de classe dada às mulheres que se conformam. As mulheres participam no processo de sua subordinação porque internalizam a ideia de sua inferioridade.

Por mais que pareça paradoxal o fato de as pesquisas e as discussões sobre o preconceito, a exclusão, a violência e os diversos mecanismos de opressões contra as mulheres aumentarem, de termos avançado em relação a formulação de um aparato legal e de políticas públicas de proteção e enfrentamento à violência contra as mulheres, sem que os dados desta violência diminuam, tal ideia de paradoxo pode ser equivocada; o que evidencia-se é o aumento da visibilidade de um fato que fora acobertado por séculos, visto que o preconceito, a exclusão, a violência e os diversos mecanismos de opressões contra as mulheres tem sido legitimados historicamente, ainda que os valores patriarcais, que legitimam tais opressões não sejam universais.

Somente nas últimas décadas, com o avanço das pautas feministas, que estes mecanismos opressores têm sido deflagrados e questionados, colocando este fenômeno, que é político-epistemológico e ético, como foco da discussão de gênero, tratando-os enquanto opressões de gênero (MURARO, 2000). E é com base nos avanços conquistados, por meio da informação e de mecanismos que visam conscientização e transformação a nível psicológico, que afirmamos ser a perscrutação deste próprio material que revelará tratar-se – suas formulações- do produto de um desenvolvimento histórico e não natural ou biológico. Faz-se necessário esclarecer que a inferiorização e subordinação das mulheres e a demonização do feminino, não são fenômenos imutáveis. Se nós construímos tal mentalidade, podemos desconstrui-la, como afirma Muraro (2000, p. 126):

> [...] é de dentro da cultura ocidental que, dois séculos mais tarde, emerge um movimento de resistência. Nas culturas orientais, em que não existiram textos com a violência de O martelo, as mulheres ainda são torturadas em seu

> corpo, maciçamente no Islã, na Índia e até na China, onde a Revolução Comunista não foi suficiente para erradicar o trabalho escravo de homens e mulheres. Foi no Ocidente que, já no século XIX, as primeiras sufragistas começam a reivindicar os primeiros direitos de cidadania para as mulheres e, na segunda metade do século XX, fabrica-se uma Revolução das Mentalidades que questiona não só a sexualidade reprimida como também a própria base do sistema dominante.

A permanência destes valores, ainda atualmente, demonstra que estamos diante da urgente necessidade de mudanças de mentalidades, visto que estes valores patriarcais se cristalizaram de forma estrutural; o que significa dizer que perpassa diferentes âmbitos da vida, que têm sido perpetuados historicamente e, principalmente, trata-se de crenças, ideias e valores que são desenvolvidos, aprendidos, ensinados e disseminados.

Como podemos ver, esta mentalidade tem sido construída historicamente através das religiões, dos mitos e inclusive por filósofos, com suas filosofias que influenciam modos de pensar quando apresentam argumentos "racionais" (na filosofia), ou apelam às crenças (nas religiões), ou ainda produzem imaginários (no caso da mitologia), defendendo a inferioridade das mulheres, e com isso construído – estruturalmente – mentalidades que aceitam, legitimam e perpetuam a ideia de que mulheres sejam inferiores, como analisa Carvalho, no livro Mulheres e a Filosofia (2002), referindo-se à filosofia de Immanuel Kant, filósofo que exerce grande influência no pensamento ocidental:

> [...] a posição discriminatória de Kant em relação às mulheres não é apenas implícita ou deduzida a partir da sua preocupação em suprimir os aspectos tidos como contrários à razão – que são aqueles culturalmente vinculados ao feminino – do âmbito da moral. Kant se ocupa do tema da mulher e, ao manifestar seu ponto de vista a respeito das características do sexo feminino, posiciona-se como defensor explicito da tese da inferioridade essencial feminina, especialmente revelada em uma suposta inaptidão natural para tornar-se agente moral. Assim, perfeitamente coerente com sua concepção da moralidade como reino da razão pura – mas incoerente com sua perspectiva universalista -, Kant excluirá a metade feminina

> da humanidade do domínio da moral por não reconhecer que as mulheres possuem os atributos necessários para serem reconhecidas como sujeitos morais: a natureza das mulheres seria inadequada para efetuar a devida supressão dos aspectos (inferiores) sensíveis que, segundo Kant, comprometem o agir moral autêntico (CARVALHO, 2002, p. 51).

A misoginia extraída de um pensamento como este, assim como também representada em passagens apresentadas anteriormente, constitui-se a gênese e a perpetuação desta mentalidade e destes valores, ou seja, a origem e a manutenção da opressão das mulheres perpetrada pelos homens.

Ao buscar nestas narrativas religiosas, mitológicas e filosóficas, indícios da gênese e perpetuação destes valores patriarcais, podemos identificar que há uma cisão que caracteriza o pensamento ocidental de forma predominante, que separa razão de sentimentos, emoções e sensibilidade, produzindo uma dicotomia entre corpo e pensamento e rebaixando sensualidade e sexualidade como percebido, por exemplo, na filosofia de Platão para quem, a sensualidade mora em um lugar inferior em relação ao lugar em que mora a razão. Curioso perceber que estas mesmas narrativas descrevem, sistematicamente, as mulheres enquanto seres emocionais, sensíveis, e perigosamente sensuais. Para não poucos filósofos, incapazes de pensamentos racionais.

O estudo destas narrativas descortina pistas de como são desenvolvidos os valores patriarcais, quando nos deparamos diante de um modelo epistêmico que suporta, contém e contempla mecanismos de hegemonia e dominação produtores de inferioridade e subordinação. Apresentamos a seguir alguns fragmentos das elaborações destes estudos que demonstram como esta cisão influenciará valores e produzirá uma episteme patriarcal.

Conforme Muraro (2000, p. 14), com a articulação da categoria "gênero" para mostrar a discriminação das mulheres em todos os níveis, no econômico, no político, no social etc., passou-se a elaborar uma epistemologia questionando as bases da Filosofia platônica, cartesiana, kantiana, ou pode-se dizer, as bases da Filosofia ocidental predominantemente baseada na objetividade, na abstração e nas generalizações.

As investigações da filósofa australiana Robin Schott[21](1996), configuram-se importante base para o questionamento de um modelo epistêmico que contém mecanismos de hegemonia e dominação produtores de exclusões, assim como lança luzes para a formulação de uma crítica consistente ao patriarcado enquanto episteme. A filósofa, estudando a obra de Immanuel Kant, evidencia que a objetividade kantiana tem origens no ascetismo filosófico e religioso que opera a partir da negação do corpo e da sensualidade, assim como demais aspectos tais como emoções, sentimentos e sexualidade (sintetizados na Filosofia da autora enquanto "eros") evidenciando que "[...] a rejeição dos aspectos de eros resulta na rejeição às mulheres" (SCHOTT, 1996, p. 8). Com Schott temos uma Filosofia que se ocupa em aprofundar analiticamente as bases de um modelo de conhecimento que se pretende exclusivamente racional e objetivo, para extrairmos de tais análises, os prejuízos advindos deste modelo que se torna hegemônico e totalizante.

Segundo Schott (1996) a filosofia de Kant pode constituir um estudo representativo das bases sobre o que é considerado fundamento para o conhecimento na visão da filosofia ocidental, porque este filósofo exerce uma grande influência no que tem sido considerado ser a filosofia ocidental. E a filosofia kantiana promove uma cisão entre eros e cognição, por isso o recorte a partir das ideias deste filósofo.

Resulta que Kant, herdeiro da tradição filosófica e religiosa ascética, marca sua filosofia com a supressão da dimensão erótica da existência, negando ou negligenciando seus aspectos (emoção, desejo, sexualidade, sensibilidade) que são vistos como ameaças à busca de pureza racional e espiritual exigindo, consequentemente, o controle racional. (SCHOTT, 1996, p. 10). Daí a oposição entre eros e cognição que ocasiona a negação e hostilidade para com a sensualidade e os outros aspectos de eros na Filosofia kantiana (na formulação do seu conceito de objetividade) que, na perspectiva de Schott (1996, p. 8), vinculou-se enquanto produto produtora do repúdio às mulheres vistas enquanto seres sensuais, emotivas, e por isso, incapazes de pensamento racional (puro), com o argumento de que as mulheres, sendo criaturas sensuais não seriam capazes de filosofar; razão pela qual as mulheres não podiam ocupar lugares na Filosofia, visto que o conhecimento necessário para o filosofar precisaria ser isento de interferên-

21 - Analisamos neste estudo o livro "Eros de os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia" da filósofa Robin Schott.

cias sensuais e sentimentais, típicas das mulheres. Consequentemente, as mulheres não estariam aptas a participarem da vida pública/política, como se pode extrair desta lamentável passagem escrita por Kant (1993, p. 48):

> O estudo laborioso ou a especulação penosa, mesmo que uma mulher nisso se destaque, sufocam os traços não obstante dela façam, por sua singularidade, objeto de uma fria admiração, ao mesmo tempo enfraquecem os estímulos por meio dos quais exerce seu grande poder sobre o outro sexo. A uma mulher que tenha a cabeça entulhada de grego, como a senhora Dacier, ou que trave disputas profundas sobre mecânica como a marquesa de Châtelet só pode mesmo faltar uma barba, pois com esta talvez consigam exprimir melhor o ar de profundidade a que aspiram.

Entretanto, como identificou Schott (1996), esta cisão entre cognição e aspectos ligados a eros não é condição natural e necessária para o conhecimento, mas sim acarretou uma supressão da dimensão erótica da existência, com consequências importantes, uma vez que a Filosofia kantiana se tornou paradigmática para os modos de ver da modernidade relativos ao conhecimento, assim como influencia o pensamento ocidental de forma mais ampla.

As marcas de uma história mal contada

Em pesquisa realizada anteriormente (COELHO, 2011) concluiu-se, de forma análoga, que o modelo epistemológico que temos privilegiado no ocidente caracterizado por uma dicotomia entre razão, por um lado, e todos os aspectos que Schott (1996) atribui a eros, de outro lado, se constitui obstáculo à ética da alteridade por produzir dissociações que resultam, consequentemente, na dominação do homem em relação à natureza, exacerbando o antropocentrismo; do homem em relação à mulher, configurando o machismo – filho do patriarcado; do homem branco em relação a população negra e indígena, resultando no racismo e na dominação religiosa que extermina pessoas face a um "eu dominante" e "outros oprimidos".

Como aponta Schott (1996), há no ocidente um modelo de objetividade no qual a teoria de eros, ou os aspectos relacionados a eros, aparecem

como filosoficamente insignificantes ou prejudiciais por serem supostamente poluentes, ou seja, prejudiciais, à busca de uma pureza racional e espiritual idealizada pelas tradições filosófica e religiosa ascéticas. E este modelo de objetividade que opera a partir desta cisão, influencia a cultura ocidental a partir das epistemes que legitimam esta cultura[22]. Daí a busca de um controle racional que irá demarcar o paradigma moderno, atribuindo às mulheres a incapacidade deste controle racional, justificando e naturalizando uma suposta inferioridade. Tal interpretação será decisiva para a construção de uma racionalidade e, consequentemente, o desenvolvimento de valores, com base na pureza; noção que será presente em boa parte da filosofia até a modernidade conferindo influências mais amplas, e que serão fundamentais para a construção e consolidação de uma episteme e dos valores patriarcais.

É, portanto, no patriarcado – enquanto sistema social/cultural, político e econômico – que se encontra a gênese e a perpetuação destes valores e desta mentalidade: a origem e a manutenção da opressão das mulheres perpetrada pelos homens. E estes valores, esta mentalidade, ou seja, esta episteme tem desafiado os mecanismos que têm sido criados para o enfrentamento das diversas formas de exclusão das mulheres que é, juntamente com outras, uma forma de violência.

A criação de leis e de políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero é fundamental; mas serão sempre mais formais do que materializadas, enquanto persistir os valores e a mentalidade patriarcal que move política, economia e estrutura social. Para que estas leis e políticas sejam efetivadas é necessário, portanto, que haja a mudança de valores que somente será possível a partir da superação do patriarcado que é, em si, a mentalidade que gera o problema, conforme aponta o relatório da ONU Mulheres[23] quando inclui, enquanto mecanismo de superação das opressões de gênero, a necessidade de conscientização. A mudança de mentalidade patriarcal, consiste na possibilidade desta conscientização sobre o arbítrio e a irracionalidade que encerra a inferiorização das mulheres, assim como evidencia a contradição de base presente, quando filósofos tentam fundamentar esta inferiorização.

A superação do patriarcado significa a desnaturalização da inferioridade de um ser humano que constitui mais da metade da população hu-

22 - Importante destacar que esta inferência não afirma uma única influência à cultura ocidental.
23 - Relatório ONU Mulheres. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/. Acesso em: 12 abr. 2021

mana, assim como a superação de um sistema estrutural que mantem uma hierarquia hegemônica produtora de desigualdade, exclusão e a morte das mulheres, como revelaram novos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e parceiros, em relação à sistemática violência contra as mulheres. Este último relatório citado apresenta que

> [...] ao longo da vida, uma em cada três mulheres, cerca de 736 milhões, é submetida à violência física ou sexual por parte de seu parceiro ou violência sexual por parte de um não parceiro - um número que permaneceu praticamente inalterado na última década.[24]

Associada a esta informação, importante destaque faz Lerner quando ressalta que "[...] existem mulheres que vivem em países nos quais o estupro no casamento não é crime" (LERNER, 2019, p. 21). E como lemos nesta mesma obra, na mesma página, apesar de que os maiores índices de violência contra as mulheres ocorrem dentro de suas próprias casas, violência praticada por parte daqueles a quem se deveria confiar, "[...] ainda enfatiza-se a ideia que o ambiente doméstico é onde a mulher está protegida", justamente para perpetuar as bases mais referenciais do sistema patriarcal que são o casamento e um modelo específico de família, já que tais bases se constituem, por excelência, o mecanismo de opressão que opera a partir da dominação da sexualidade das mulheres.

É possível identificar a presença de valores patriarcais de dependência, inferioridade e subordinação em mulheres de diferentes classes sociais, manifestando-se através de práticas que se distinguem em cada uma destas condições socioeconômicas. Quando mulheres que, face ao sofrimento da violência doméstica, e a vulnerabilidade socioeconômica, encontram dificuldades de afastarem-se do agressor por medo de não terem como se sustentar ou sustentar seus filhos e suas filhas; quando mulheres que, mesmo empoderadas financeira e intelectualmente se mantém reféns de relacionamentos abusivos em função de uma dependência emocional; casos de mulheres que jamais tiveram coragem de terminar um casamento de 30, 40, 50 anos que as oprimiam, e ao se tornarem viúvas[25], se tornam, nas palavras de Clarissa Pinkola Estés (1994) "esfomeadas", não conseguindo

24 - Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/9-3-2021-devastadoramente-generalizada-1-em-cada-3-mulheres-em-todo-mundo-sofre-violencia. Acesso em: 12 abr. 2021.

25 - Vejam que a viuvez passa a identificar a mulher. Ela não é uma mulher; ela é uma viúva.

imaginar suas vidas sem a presença de um homem, razão porque acabam por tornarem-se reféns de toda sorte de abusos em diversas tentativas de relacionamento, demonstrando o aprisionamento à estes valores que lhes ensinou que o valor de uma mulher é medido na relação com um homem.

Estes valores de inferioridade, dependência, subordinação tornam-se verdades para muitas mulheres e passam a pautar suas vidas. Como diz Aronovich (2019) "[...] trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta".

Diante da constatação destes mecanismos de inferiorização que resultam em exclusão e opressão, iniciam-se movimentos de contestação a eles. Todavia, a pressão para a manutenção da alienação é tão grande, que se erguem vozes em defesa da manutenção do patriarcado, por parte dos homens, mas também por parte de mulheres que, encontrando-se reféns deste modelo, gritam que a luta pela emancipação das mulheres e pelo enfrentamento das opressões e violência representa uma tentativa de acabar com a família e com um modelo social supostamente benéfico para as mulheres. A busca pela superação deste modelo opressor e violento é desqualificado pejorativamente quando atribuído a mulheres "mal-amadas": argumento estruturado justamente na desqualificação da mulher. Apelo que toca um sistema emocional afetado justamente pelos valores desta lógica patriarcal, promovendo sua manutenção, o que reflete estarmos diante de uma episteme que precisa ser alterada.

Como salienta Lola Aronovich, "[...] faz sentido que o sistema demonize quem luta contra ele". E acrescento: assim como é demonizada e desqualificada a filosofia. Diz a prefaciadora do livro de Lerner, "[...] talvez, quando um sistema como o patriarcado for superado, o feminismo não será mais necessário". Até lá, o patriarcado insistirá em fazer da palavra "feminismo" um palavrão. E as mulheres continuarão a pagar o preço das decisões tomadas quase que exclusivamente por homens em nossa sociedade (ARONOVICH, 2019).

Considerações finais

Considerando o que foi apresentado, afirmamos a relevância da investigação sobre a episteme e os valores patriarcais, na medida em que estudar o patriarcado enquanto episteme geradora de opressões contra as mulheres, leva ao estudo da História das Mulheres, deflagrando uma his-

tória de exclusão, de apagamentos, de sabotagens, de desvalorizações, que prejudica a todos, todas e todes, comprometendo a dimensão de humanidade em nós.

Nem sempre, e nem em todas as culturas a organização social fora regida pelo sistema patriarcal, como esclarecemos. O que nos possibilita compreender que as opressões de gênero, embora sejam antigas e estruturais, são desencadeadas e perpetuadas em função deste fenômeno que é social, econômico e cultural, que é o sistema patriarcal, ou, o patriarcado, e que assim como foi colocado em curso consolidando-se, pode se modificar. Trata-se de um esforço multidisciplinar; envolve os campos filosófico, artístico, político, jurídico, psicológico, sociológico, econômico, antropológico, mitológico e, como não poderia deixar de ser, o campo da educação também, posto que ideias, valores, e imaginários são construídos e aprendidos. O que os tornam passíveis de serem desconstruídos e modificados.

A manutenção de uma mentalidade que aceita e sustenta opressões só é possível, a partir do apagamento das mulheres e de suas lutas e conquistas. A manutenção desta mentalidade patriarcal é a negação do protagonismo das mulheres. Por esta razão, é de extrema relevância conhecer a História das Mulheres e com ela, a história do patriarcado. Conhecer a história para saber que nem sempre as sociedades foram dominadas pelos homens. Entender como o patriarcado opera, a partir de uma episteme que gera valores, e que valores são estes. Entender que este sistema tem um início e por isto pode ter um fim.

Este ensaio visa contribuir para que esta história seja revelada com a intenção de provocar a consciência em relação a este contexto, visando mudanças de mentalidades e consequentemente de valores. São as análises destas narrativas que desvelam o caráter histórico e não natural ou biológico da suposta inferioridade das mulheres. Daí a importância de que seja repetidamente esclarecido que este fenômeno não é imutável. Se nós construímos tal mentalidade, podemos desconstrui-la.

A superação do patriarcado é importante não só para as mulheres, pois uma sociedade que vive à base de opressões, é uma sociedade adoecida, prejudicial a toda a humanidade. Desmistificar esta ideia e esclarecer o que seja o patriarcado e suas consequências torna-se, portanto, fundamental para o avanço das pautas feministas e de todo movimento que se opõem às opressões e violência. Como escreve Lerner (2019, p. 21), "[...] ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência".

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRANDÃO, D. M. S, CREMA, R. **O Novo Paradigma holístico**, ciência, filosofia, arte mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRANDÃO, J. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. **VOL.I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

CARVALHO, M. P. F. S. As observações kantianas sobre o belo sexo. *In*: TIBURI, M.; MENEZES, M.; EGGERT, E. **As Mulheres e a Filosofia**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

CLÍMACO, J. C. Maternidades, matrifocalidade e a ética feminista do cuidado. **Debates feministas**, n. 14, p. 1-32, nov. 2020. Disponível em: https://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/11/DebatesFeministas_Maternidades-matrifocalidade-e-a-ética-feminista-do-cuidado.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

COELHO, C. J. H. **A Ética Biocêntrica como encarnação da Alteridade**: Da vivência das transformações existenciais à mudança paradigmática. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9179. Acesso em: 14 abr. 2021.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GIMBUTAS, M. A Vênus monstruosa da pré-história – Criadora divina. *In*: CAMPBEL, J. e*t al*. **Todos os nomes da Deusa**. Rio de Janeiro: Record – Rosa dos Tempos, 1998.

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: Ensaio sobre as doenças mentais. São Paulo: Papiros, 1993.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

MURARO, R. M. **Textos da fogueira**. Brasília, DF: Letraviva, 2000.

MYARA, J. Por que precisamos estudar as imagens arquetípicas das mulheres? **Blog do IPIA**, Rio de Janeiro, 27 abril 2021. Disponível em: https://www.ipiacomunidade.com.br/post/julia-myara-por-que-precisamos-estudar-as-imagens-arquetípicas-das-mulheres. Acesso em: 16 mar. 2021.

OLIVEIRA F. C. **O Matriarcado e o Lugar Social da Mulher em África**: Uma abordagem afrocentrada a partir de intelectuais africanos. Odeere, v. 3, n. 6, p. 316-339, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4424. Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, R. Em nome da Mãe: O arquétipo da Deusa e sua manifestação nos dias atuais. **Revista Ártemis**, n. 3, p. 1-16, dez. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2200/1939. Acesso em: 14 abr. 2021.

SCHOTT, R. **Eros e os processos cognitivos**: uma crítica da objetividade em filosofia. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record – Rosa dos Tempos, 1996.

THE GODDESS IN ART. **Documentário Voice of the Goddess**: Marija Gimbutas. The Goddess In Art, 2015. 1 Video (28 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-k34hXty4iw. Acesso em: 16 abr. 2021.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: Para todas, todes e todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TIBURI, M. **Filosofia prática**: Ética, vida cotidiana, vida virtual. Rio de Janeiro: Record, 2018.



As vozes sagradas das cantautoras, sacerdotisas e xamãs de Abya Yala

Laila Rosa



Respiro
Abrindo os trabalhos:
salve o sagrado feminino amefricana de
Abya Yala em poesia![26]

"Se le trepó la payasa"

Alice Alves, Deise Lucy, Laila Rosa e Veronica Zamudio. Dedicado ao Dia da "Culminación de la Revolución Mexicana" e o Dia da Consciência Negra. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (20/11/2016).

Una payasa revolucionaria.
Hace lo que le da ganas.
Una payasa de la brujería,
De la guianza.

Que sube la montaña en la madrugada.
Que canta,
Que piensa,
Que siente.

Que duerme y sueña.
Que no lo sabe,
Pero que lo intuye.

Y quando despierta,
Quema los papeles para el sol.
Es La Loba.
La que sabe,
La que sangra.
Y sigue.

Dando pasos
Por el filo de su memoria.
"Los pasos que vienen de lejos".

Pueden pasar cerca del precipicio.

26 - Adriana Gabriela Santos Teixeira (2016) defende um sagrado feminino nos termos amefricanos de Lélia Gonzalez (1988).

La mujer de las aguas
Y de los vientos.
Que le llama siempre
A su nahual.

La árbol sagrada
Y la belleza secreta.
Que es ella misma.
De los misterios femeninos

De los misterios de la Tierra Madre.

Feminista,
Abya Yala,
Chamula,
Tsotsil,
Tseltal,

Y tojolabal.

Comandanta Ramona,
Maria Sabina,
Sor Juana Inés de La Cruz,
Tonatzin
Nuestra Señora de Guadalupe,
Diadorim,
Dandara,
Zeferina,
Anastácia,
Icamiaba.

Feminino Transgressor.
Colores de Frida Khalo.
La falda se serpientes de Coatlicue.

Um (en)canto para curar a minha alma-corpa-voz

A água tem poder de cura na cultura indígena. Muitos rituais acontecem perto do rio. Quando a criança nasce, as mulheres mais velhas trazem flechas e essas são medidas conforme o tamanho da perna da criança, cortam e em seguida vão até o rio e soltam na água corrente. Acredita-se que esse ritual é para que a criança tenha agilidade nas

> pernas para correr e também para que as pernas não fiquem tortas, assim contou-me minha mãe Assunta. Segundo ela passei por esse ritual na aldeia Tikuna Belém do Solimões nos primeiros dias de vida. Outro ritual usado na época que nasci era a defumação com ervas, breus, cascas de árvores para espantar espíritos ruins de perto da criança. Banhos serenados com várias folhas de plantas eram utilizados para afugentar doenças (KAMBEBA, 2020, p. 13).

Desde quando iniciei os estudos do Yoga, meditação e xamanismo mais profundamente há alguns anos, bem como, retomando a prática da dança como algo imprescindível a minha existência, compreendo que falar/viver cartografias do corpo é se comprometer ocupar este corpo-templo ou "corpo-território-espírito" como nos convocam Lorena Cabnal (2010) e a Marcha das Mulheres Indígenas (2019). Então, a minha alma trouxe poesia para além da dor. Uma consciência prânica que elevou meu ser em estado de plenitude cósmica, espiritual, política – uma sabedoria conectada à minha essência de luz que me sussurrou no meio das matas verdes rodeadas por rios de águas transbordantes, ser das águas como filha de Yemanjá abençoada por Oxum e Ewá que sou:

Alma: você sabia que tudo isso que eu te trago e que sei que te toca, sobre o que você quer realmente falar, rezar, cantar, dançar e tocar e que não é considerado propriamente como "ciência", "acadêmico" ou "artístico" é, na realidade, sabedoria ancestral de muitas que vieram abrindo caminhos antes de você. A ciência que você aprendeu na e com a Jurema Sagrada (ROSA, 2009 e 2019): segundo as madrinhas e padrinhos, sacerdotisas e sacerdotes, a ciência da jurema está em sua bebida mágica de encantaria, no reino encantado do Juremá, na cabocla Jurema, na prática sagrada da Jurema como um todo. Assim como você também já tinha recebido a permissão de aprender com os orixás, sua Mãe Yemanjá, seu pai Ogum, sua avó Yansã (ROSA, 2005). É a cosmopercepção que nos fala Oyeronké Oyewumí (2004). A verdadeira revolução que não separa as coisas, muito menos o seu ser. Sua divina presença. Então você começou a "voltar" e "reencontrar" antigos caminhos: tarot, oráculos, pedras, poemas, danças, movimentos livres, cantos secretos e tradicionais, medicinas da floresta, pinturas com teu sangue sagrado…

Laila: nem tenho o que argumentar, Alma. Faz todo o sentido. A minha mente andou tão reativa por tanto tempo que agora, mesmo que me

desafie, acolho, medito, processo e, como diria o Mestre Irineu "embora que não aprenda muito, aprenda sempre um bocadinho…" Enquanto isso, o meu corpo, ou melhor, a minha corpa, me gritou: movimento! Equilíbrio... alegria :) saúde e prazer. Sim, vamos tantrar, Alma…

Corpa: você precisa se movimentar. Estar muito no mental adoece. A academia adoece. A militância política adoece. O ego adoece. As estruturas das matrizes de desigualdades (racismo, sexismo, LGBTTQIA+fobias, etarismo, capacitismo, especismo etc.) adoecem. Se mova para se curar. Pois tudo isso pode ser também cura. E essa cura não é só sua. A cura a gente compartilha.

Laila: gratidão, corpa. Agora eu sei. Somos uma. Me perdoe por todos excessos de pensamentos, sentimentos tóxicos, palavras "mal-ditas", noites mal dormidas, falta de rotina de sono e alimentação...falta de um corpo feliz e leve. Relações desequilibradas e adoecidas. Dor e sofrimento com a minha "lua", desconexão com meu sangue sagrado, e tantas outras ausências de mim mesma. Mas te digo: "antes tarde que mais tarde". No dia da cirurgia de retirada do tumor ovariano maligno, em 13 de janeiro de 2021, eu escrevi uma carta pedindo perdão ao meu ovário direito, prestes a ser extirpado, juntamente com a trompa direita e o apêndice. Você já tinha avisado tantas vezes e eu ignorei como se fôssemos separadas. Embora eu tenha me dedicado tantos anos a cantar e a tocar instrumentos, principalmente o violino e a rabeca, esqueci do meu maior e mais importante instrumento que é você e dentro de você/com você/em mim/comigo, a minha voz, ferramenta de poder e de cura. Não a técnica pela estética, mas a manifestação do meu ícaro, meu canto de alma. Sonorizar a cura pela voz/som tem sido a minha maior revolução compartilhada. Mais ainda, dentro desta consciência, materializar essa cura pelo movimento contigo - seja dançando, caminhando pelas trilhas diversas da vida, me banhando nas águas sagradas doces de Mamãe Oxum e Ewá ou nas águas salgadas da minha mãe Yemanjá, ou (me) amando e gozando, me permitindo a um prazer pleno e sem culpa abençoado pela Shakti, Lilith ou Pombagira, tem sido um portal transcendental mágico sem volta.

Voz: agora que você entendeu, vou te apresentar mulheres medicina que são mestras de si a partir dos seus caminhos de cura pela voz. Alexandra Ostos (Voces Curanderas, Venezuela/Peru), Ilein Kuymin (Chile, Sendero Kuymin) e tantas abuelas que vieram antes delas. A sua voinha que te ensinou a ser voz que reza. As Iyalorixás, as pajés, as rezadeiras, as

xamãs, as bruxas, as pastoras, as ciganas, as reverendas e tantas mulheres medicina que (se) curam pela voz, pela reza/oração/magia, encantaria... Vou te fazer relembrar como a voz cura. Como o som cura. E como você já sabia disso desde sempre, quando sua voinha Elza e eu voinho Pedro cantavam noite adentro nas serestas ou pra fazer você e suas irmãs dormirem. Quando você cantava com suas irmãs.

Laila: voz querida, gratidão. Que lembrança linda ouvir voinha e voinho cantarem. Cantar com as minhas irmãs. Te digo, escrever esse texto-poema pode me adoecer ou me curar. Tudo depende da maneira como me alinho à minha essência e ao meu propósito, que se conecta ao propósito maior que é a vida, o Bem Viver, como nos ensina a Marcha das Mulheres Negras (2015). E nesse caminho eu escolho a cura por essa consciência corpo-voz-templo-instrumento-escrita...conto com vocês.

Rezo

Que cada linha desse escrito seja tântrica, plena e sonora.
E que toque os corações como sementes delicadas de cura.
Assim como toca o meu.
Amém.
Axé.
Saravá.
Optchá.
Bruxastê- a bruxa que habita em mim saúda a bruxa que habita em você.

Nessas linhas que seguem, peço licença a Conceição Evaristo (2020), Gloria Anzaldúa (2005 e 2000), Marcia Kambeba (2020) e Xan Marçall (2021) como uma mulher preta por ser filha e neta de pai e avós pretes, mas lida como branca num país racista, bissexual, bípede, vegana, yogini, dentre outras subalternizações e privilégios, para seguir tecendo escrevivências[27] de *Abya Yala*, sagrado território de derramamento de sangue

27 - Sobre o termo "escrevivência", Conceição Evaristo compartilha: "Se eu for pensar bem a genealogia do termo, vou para 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC. Era um jogo que eu fazia entre a palavra "escrever" e "viver", "se ver" e culmina com a palavra "escrevivência". Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande" (EVARISTO, 2020, n.p.).

e epistemicídio dos saberes ancestrais dos povos originários e afrodiaspóricos. Os (trans)feminicídios e racismo epistêmicos e sonoros que me formaram dentro de uma lógica eurocentrada e androcêntrica, cisteheteropatriacal de pensamento e ignorância do próprio corpo, no âmbito das escolas de música e conservatório...a lógica da separação, da técnica, da repetição, da suposta neutralidade (há quem ainda acredite na música instrumental de concerto ou não como absoluta ou "neutra"...acreditem...) ou da própria etno-musicologia, que insiste em manter o prefixo etno de origem colonial, europeia, branca e heterocispatriarcal que, sobretudo no Brasil, produz outredades desiguais. Quem fala de quem? E como se fala? De quem é o corpo que fala? Onde está o corpo? Que autoridade é essa?

Dentro de tudo isso, chegam a mim as territorialidades sonoras de Abya Yala, as minhas próprias sonoridades e escritas como legítimas e possíveis. Que benção que outras vieram abrindo caminho antes de mim. Gratidão. E nessa minha escrevivência *corpo-território-espírito*, compartilho a jornada de Abya Yala que teve início nos EUA e no México em 2018, com a realização de um sonho materializado pelo pós-doutorado e residência artística nesses países e também no Peru, e que reverberam até hoje.

Convocada pelo convite da querida Dinamara Feldens, me permito partilhar caminhos de pesquisa, poemas, sonhos, sonoridades e processos de cura do que viria a se tornar um câncer, pelas medicinas da floresta, do santo daime, do xamanismo, do yoga, da meditação, do veganismo, da corpa que dança e, ao fim da cirurgia que me conduziu a um novo portal de *vida-morte-vida* pelos corredores do Hospital Aristides Maltez, referência do Estado da Bahia (SUS), em tratamento do câncer.

São tantos os atravessamentos para falar de tudo isso! Dialogo aqui com os convites das cartografias do corpo/corpa/corporalidades e das vozes sagradas das cantautoras, xamãs e sacerdotisas, juntamente com a minha própria voz, para a superação da enfermidade-mestra como manifestação de saúde e da consciência de si, das gastropolíticas do eco-feminismo (SHIVA, 2020), do veganismo (CARMO; BONETTI, 2018), dos ensinamentos do Yoga e da medicina Ayuverda, das tecnologias de gênero em perspectiva interseccional (sempre!) pelos feminismos decoloniais de Abya Yala, das dissidências sexuais, estudos *Queer* em música (BARZ; CHENG, 2020; CUSICK, 1994; SILVA, 2019; WHITELEY; RYCENGA, 2006), das pedagogias feministas decoloniais antirracistas, anticapacista e LGBTTQIAP+….do sagrado feminino amefricana... E sim, algumas per-

guntas: como tudo isso soa em mim voz-corpa bissexual lida como branca e com as mulheres-medicina negras, indígenas e brancas que encontrei pelo caminho? De que maneira minha alma, voz, corpa-território-espírito é atravessada sonoramente por tudo isso e junto com tantas outras almas, vozes, corpas-território-espíritos…? Como foi esse encontro que reverbera até hoje e está em processo de "parto" do meu 2o disco autoral chamado "Desde outro lugar", que é esse lugar até então desconhecido. O que cura pelo e com o sonoro ao lado de mulheres medicina. Convido-nos a apreciar esta jornada sonoro-musical de cura.

Os abrigos e caminhos de alma: Eua e México

Movida pela corpa que dança e anseia por movimento, o Estágio Sênior/Professora Visitante e Residência Artística que realizei aconteceu em diferentes instituições ou "abrigos" e parcerias fundamentais. Inicialmente as ações seriam realizadas no: 1. Diplomado en Estudios Feministas desde America Latina (Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico – UACM); 2. Red Napiniaca de Etnomusicologia e Programa de Estudios e Intervención Feministas (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - CESMECA /Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas - Chiapas, México); 3. Flotar (Cidade do México), e; 4. Departamento de Música e Centro de Estudos Latino-Americanos e Centro de Estudos Africanos (William and Mary University - Virgínia, EUA).

Ao final fui acolhida pelas seguintes instituições: 1. Departamento de Música e Centro de Estudos Latino-Americanos e Centro de Estudos Africanos (William & Mary University - Virgínia, EUA); 2. Diplomado en Estudios Feministas desde America Latina (Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico – UACM), sob supervisão de Mariana Berlanga; 3. Red Napiniaca de Etnomusicologia e Programa de Estudios e Intervención Feministas (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - CESMECA /Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas - Chiapas, México), sob a supervisão de Maria Luisa de La Garza Chavez e apoio de Carlos Bonfim; 4. Produção e curadoria para residência artística da Flotar (Cidade do México); 5. Residência artística na Casa de Voz, com Alexandra Ostos (Vale Sagrado, Peru), e; 6. Residência artística no Brasil, temporada do espetáculo Cassandra, de Dinah Pereira e direção de Luis Alonso, com trilha

sonora original de minha autoria.[28]

Inicialmente foram propostas duas principais ações: 1. Realizar um período de aprofundamento teórico, intercâmbio acadêmico e atualização sobre estudos de gênero, epistemologias feministas decolonias em Abya Yala/América Latina, bem como, das pesquisas (etno)musicológicas deste contexto, considerando tanto os estudos sobre as práticas musicais tradicionais como aquelas da música popular autoral, com foco na atuação e obras de cantautoras[29], e; 2. Realizar residência artística enquanto compositora e artista, fortalecendo a interlocução musical com outras compositoras da cena mexicana, através da parceria com a Flotar, importante produtora de ampla atuação no México e Estados Unidos, bem como, na William and Mary University (Virgínia, EUA). Ao final, a jornada se estendeu ao Peru e me trouxe de volta ao Brasil.

No decorrer do processo e como desdobramento do próprio projeto, ao final, o cronograma teve algumas alterações, incluindo novas parcerias, além daquelas previstas e ampliando a área de atuação para Peru (Vale Sagrado), Brasil (Salvador e Manaus), EUA (Chicago) e incluindo também as cidades mexicanas de Xalapa (Vera Cruz), onde tive ensaios e gravações com a cantautora Yolótzin Cervantes, em San Andrés Cholula, Puebla, com entrevista coletiva com Clán de las Libélulas, em Oaxaca (Oaxaca) onde foram realizadas vivências de corpo, voz e experimentações sonoras com mulheres e comunidade LGBTT+na Escuela para la Libertad de las Mujeres, no Espaço de Medicina Tradicional de Enriqueta Contreras, parteira indígena de etnia zapoteca e Casa Garita, espaço de residência artística, e por fim, em San Cristóbal das las Casas, onde foram realizadas entrevistas, gravações de campo, vivências de corpo, voz e experimentações sonoras com mulheres e comunidade LGBTT+.

As protagonistas e interlocutoras, cujos trabalhos procurei me aproximar enquanto pesquisadora-cantauTora, são compositoras de diferentes gêneros musicais com atuação na cena musical do contexto mexicano e também mulheres que atuam como sacerdotisas e xamãs, que cantam e tocam músicas para celebrar e curar o sagrado feminino. Estas possuem

28 - Por agora me detenho apenas às jornadas vivenciadas nos EUA e México.

29 - Termo designado para compositoras nos países latino-americanos de língua hispânica. Militantes feministas latino-americanas também o utilizam no sentido de fortalecer suas identidades de a(r)tivistas feministas escritoras e também compositoras, caso da pensadora e cantautora dominicana Ochy Curiel, importante referência dos estudos de gênero, feminismo negro, lésbico e decolonial (CURIEL, 2010). Isabel Nogueira e eu utilizamos estes termos para falar de nossos próprios trabalhos enquanto artivistas feministas e compositoras (ROSA; NOGUEIRA, 2015).

uma relação particular com o ato composicional e a geração de seus amplos repertórios musicais destinado à cura do corpo e da alma, por não se considerarem autoras de várias de suas canções, mas que, assim como no contexto do candomblé de caboclo narrado por Sonia Chada (2006) e nas minhas próprias pesquisas sobre o sagrado no contexto das religiões de matrizes africanas e afro-indígena da Jurema sagrada (ROSA, 2009, 2005), consideram "receber" seus cantos sagrados das divindades que as acompanham e/ou que acreditam.

Coleção asè – William & Mary University (Richmond, Virgínia, EUA)

A primeira ação do estágio de pós-doutorado e residência artística foi realizada nos Estados Unidos numa imersão de uma semana no Departamento de Música e Centro de Estudos Latino-Americanos e Centro de Estudos Africanos da William and Mary University (Virgínia, EUA) - sob a supervisão do Prof. Dr. Michael Iyanaga, docente da instituição e ex-aluno de intercâmbio do PPGMUS/UFBA, co-fundador da Feminaria Musical, tendo colaborado no nosso primeiro capítulo de livro publicado (ROSA *et al*., 2013). Neste momento, Carol Barreto e eu tivemos a oportunidade de realizar intercâmbios com pesquisadoras/es, estudantes e artistas da instituição, com performances da Coleção Asè de Carol Barreto, ao qual assino a sua trilha sonora em parceria com Iuri Passos e trio feminino de atabaques do Projeto Rum Alagbè: Brenda Silva, Adeline Seixas e Daniela Penna (ROSA *et al.,* 2019). Ao final da jornada, houve rodas de conversas sobre nossos trabalhos de pesquisa e processos criativos em moda e música numa perspectiva de artivismo feminista antirracista no Brasil, em que realizamos a performance de encerramento no formato de desfile performático com a trilha sonora ao vivo, que contou com a participação de professoras/es e estudantes majoritariamente negras da William *&* Mary University, tanto desfilando com as peças da Coleção Asè, como também tocando juntamente comigo sua trilha original, uma importante oportunidade de fortalecimento de ações de intercâmbio e internacionalização da universidade pública brasileira, no caso a UFBA.

Imagem 1 - Performance Coleção Asè, William & Mary University (Virgínia, 2019).



Fonte - Acervo pessoal da autora. Com Carol Barreto (1ª à esquerda) e estudantes de diferentes cursos.

México: El frio y las colores de los muertos

Viajei de Nova York para a Cidade do México no dia 31 de outubro, em pleno *Halloween* para, finalmente, vivenciar a tradicional *Fiesta de los muertos* mexicana. Um rito de passagem. Ali estava pedindo as bênçãos e honrando a ancestralidade daquela terra e dos meus e minhas ancestrais para estar ali e desenvolver o trabalho e a jornada de cura que me propunha ali em diante.

Participar de atividades na UACM, do seu Programa Diplomado en Estudios Feministas desde America Latina (Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico – UACM) foi uma grande oportunidade para a atualização das perspectivas teórico-metodológica fundamentadas pelos feminismos decoloniais, bem como, do Programa de Estudios e Intervención Feministas (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - CESMECA /Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas - Chiapas, México). Ambos os programas são de referência no assunto no país.

Em ambos os programas tive a oportunidade de aprofundar parcerias com as pesquisadoras e discentes destes importantes centros de referência sobre o tema, participando ativamente das suas atividades acadêmicas e sociais, tais quais, eventos, reuniões de pesquisa, aulas e rodas de conversa em comunidade, pois ambos têm parcerias com estudantes e grupos de mulheres indígenas do país. Vale ressaltar que já participei de eventos em ambas as universidades. Estive na UACM em duas oportunidades, em 2009 e 2016, nas quais tive oportunidade de participar de atividades do grupo de pesquisa coordenadora Pela Profa Dra Norma Mogrovejo. Nesta última, fui convidada como palestrante na Seminária Feminismos desde Abya Ayala, conduzida pela mesma. Conheci a Profa Mariana Berlanga Gayón, que aceitou ser umas de minhas supervisoras de Estágio do presente projeto, na parte a ser realizada na UACM, em 2009, durante uma atividade do mesmo grupo de pesquisa sobre estudos de gênero e sexualidade, grupo ao qual ela integrava à época, juntamente com a Profa Norma Mogrovejo (MOGROVEJO, 2019, 2016), que também me supervisionou na Escuelita Feminista. A Profa Mariana vem trabalhando com o tema do feminicídio (BERLANGA GAYÓN, 2018) com o qual também venho trabalhando há algum tempo no contexto musical da Jurema Sagrada e da perspectiva dos (trans)feminicídios e racismos epistêmicos (ROSA, 2018a).

Imagem 2 - Conferência magistral no Diplomado de Estudios Feministas (UACM), Cidade do México, janeiro de 2019.



Fonte - Acervo pessoal da autora. ‘

Dando continuidade à parte do cronograma realizado no âmbito acadêmico, acompanhar as atividades do Programa de Estudios e Intervención Feministas e do grupo de pesquisa Red Napiniaca de Etnomusicologia, ambos do Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - CESMECA /Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Chiapas, México), possibilitou fortalecer a parceria que foi iniciada em 2016, durante o 4o Encuentro de Etnomusicología, realizado pela Red Napiniaca de Etnomusicología, ao qual fui convidada como uma de suas conferencistas. De acordo com a Profa. Dra Maria Luisa de la Garza Chavez, que aceitou ser uma das supervisoras deste plano de estudos, o grupo tem como um dos seus propósitos de:

> "[...]"potenciar el trabajo de indivíduos y grupos que hacen investigación etnomusicológica, y de ampliar el conocimiento sobre las culturas musicales, principalmente e Chiapas y de Guatemala, pero no restringios a estas regiones (GARZA; AGUILAR, 2013).

Tive a oportunidade de conhecê-la na ocasião do encontro da International Association for Popular Music - IASPM, que aconteceu na Casa de las Americas (HAVANA, CUBA), em 2016. Já em Chiapas, durante o 4o Encuentro de Etnomusicología, conversei com a Profa. a respeito de atividades de estudos feministas, que estava em recesso, à época e de uma futura interlocução acadêmica tal qual esta que apresento no momento.

Durante a estadia de 10 dias em San Cristóbal de las Casas, cidade de população majoritariamente indígena das etnias Tsotsìl e Tsetsil, tive a oportunidade de conhecer a loja da cooperativa de comunidades zapatistas, com diversos materiais, cartazes, roupas, livros e CDs produzidos por estas comunidades. Em especial, me chamou atenção àqueles diversos materiais produzidos por grupo de mulheres sobre educação e comunicação populares e feministas. Experiência que trouxe importantes inspirações para trocas pedagógicas e trabalho voluntário a ser desenvolvido no âmbito da música com jovens e adultas/os, experiência que venho realizando na Escola Nossa Senhora de Fátima desde 2015, ao acompanhar estágios docentes em turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos eo o Grupo de Mulheres do Alto das Pombas – GRUMAP, grupo parceiro da Feminária Musical.

O 4o Encuentro de Etnomusicología, teve como tema principal "Amúsica e os mitos", sendo um momento de experiências muito positivas, desde uma produção acadêmica engajada, em parcerias com as co-

munidades interlocutoras, pois contava também com palestrantes e performances de músicos e grupos indígenas locais, um caminho já defendido pela etnomusicologia latino-americana (OCHOA, 2002, 2003a, 2003b) e, especificamente, a brasileira (ARAUJO, 2017; LUHNING; TUGNY, 2017; LUHNING, 2006) pelos feminismos decoloniais (ALVAREZ, 2009; ANZALDÚA, 2000, 2005), numa perspectiva de saberes compartilhados, que acredito ser fundamental para o contexto de uma pedagogia feminista antirracista, que procuro ter como referência na Feminária Musical e nas minhas práticas enquanto docente e orientadora.

Desde uma perspectiva de produção de conhecimento em interlocução e iniciativa de internacionalização, a Profa. Maria Luisa que organizou o livro "La Música y los mitos" como produto do referido encontro, com artigos apresentados onde tive capítulo publicado sobre os "mitos de invisibilização à produção de conhecimento sobre o sagrado feminino em música" (ROSA, 2018b), tema de minha conferência durante o encontro, e que me inspirou para o projeto de pós-doutorado e residência artística. Na realidade, foi a partir desta oportunidade de retornar ao sagrado e aos mitos que, ao falar sobre "os mitos das invisibilizações", pude aprofundar as conexões entre minhas pesquisas e vivências sobre o sagrado feminino no contexto das religiões de matrizes africanas e afro-indígenas e as pesquisas e engajamentos atuais desde as epistemologias feministas decoloniais, artivismo feminista e pedagogia feminista (HOOKS, 2013).

Incorporar atividades de Residência Artística no plano de trabalho seguiu também a linha de integração e consolidação das minhas produções acadêmicas e artísticas, que, na realidade, sempre estiveram conectadas (ROSA; NOGUEIRA, 2015). Nesta parte, foram realizadas performances, oficinas sobre artivismo feministas, corpo e improvisação experimental e "intuitiva", inspirada pela dançarina e mulher medicina Inaê Moreira[30] (2020) na Cidade do México, produzidas pela Flotar, produtora cultural de atuação no México, Brasil e EUA.[31]

30 - Tive a abençoada oportunidade de participar de vivências conduzidas pela mesma, tanto na Cidade do México, em 2018, como em Salvador, em 2019. Ainda em 2019, participamos como artistas do evento Close to There – Perto de Lá, em Chicago, com curadoria da Flotar e Harmonipan.

31 - A Flotar vem produzindo o trabalho de Carol Barreto, com quem venho realizando parceria enquanto compositora das trilhas sonoras de suas coleções, que ganharam as passarelas de Paris, Luanda, Nova York, Chicago etc. (REIS, 2017). Desde 2012, venho tocando nos desfiles performáticos de suas coleções e, juntas, realizamos residência artística em Nova York, através do Edital de Mobilidade Artística da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT, ação que foi produzida pela Flotar com quem venho trabalhando desde 2015, através das obras de Carol Barreto e agora, a partir deste plano de trabalho, do meu próprio trabalho enquanto artista, compositora-cantautora, docente, pesquisadora e artivista feminista.

Imagem 3 - Gravação com a cantautora de canto mecidina Yolótzin Cervantes (Vera Cruz, México).



Fonte - Acervo pessoal da autora.

Uma das experiências mais especiais da jornada mexicana foi reencontrar com Yolótzin Cervantes, que havia conhecido na Cidade do México em 2016, na casa de Norma Mogrovejo, quando tocamos juntas pela primeira vez. Em 2019 fui ao seu encontro, em Xalapa, Vera Cruz, para gravar duas canções: Mujer Sabia[32], de autoria de Yolótzin e Ixchel[33], de minha autoria. Ali cantamos e tocamos juntas nossa ancestralidade pela sonoridade da Jarana, instrumento de corda dedilhada tradicional veracruzano e tambor xamânico, maracas e pau de chuva. Mujer Sabia canta "la mujer que sabe", sabedoria antiga de feminino sagrado indígena que reverencia a Mãe Terra e também o seu ventre. Já Ixchel, deusa das águas, da lua e da fertilidade, nasce das águas sagradas de Isla Mujeres, onde fica o seu templo. Ixchel chega para celebrar a abundância e a beleza da vida no feminino. O milagre da vida que se manifesta pelo ventre.

32 - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TiADY15kKeg. Acesso em: 17 out. 2021.
33 - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4IYhK_ChxMQ. Acesso em: 7 out. 2021.

O sagrado feminino amefricano de Abya Yala

Considero sacerdotisas e xamãs as mulheres que são lideranças religiosas e/ou que trabalham com música e cura através de suas práticas terapêuticas diversas. Nesta jornada de cura e conhecimento sonoro-musical de mulheres de Abya Yala, propus também uma aproximação com o trabalho daquelas tanto oriundas dos contextos tradicionais afro-mexicanos ou indígenas, sobretudo no Estado de Chiapas, cuja população indígena é majoritária, e também de mulheres de origem urbana que não necessariamente possuem origem tradicional ou étnica de povos e ou/famílias que trabalham com cura, como comumente se dá nos contextos tradicionais de matrizes africanas e indígenas (LUHNING, 1992; MELLO, 2005; SEGATO, 1984; THEODORO, 1996), mas que se descobrem *curandeiras* ao longo de suas jornadas de vida e de cura como é o caso da antropóloga estadunidense Barbara Tedlock (2008) que, realizando sua pesquisa de campo sobre xamanismo na Guatemala, acabou sendo submetida a um processo de iniciação xamânica, iniciando a partir daí, sua jornada de cura como xamã.

Este interesse nasceu da minha própria jornada enquanto pesquisadora, pois, ao adentrar o universo sagrado das religiões de matrizes africanas e afro-indígenas em Pernambuco, há quase 20 anos atrás, migrei do ateísmo para uma identidade de alguém que passa a se reconhecer como conduzida por seus guias espirituais diversos em sua jornada. Já enquanto artista, com mais de 20 anos de estudos e ininterrupta atuação nas cenas musicais pernambucanas e baianas enquanto violinista e rabequeira, cantora e compositora, passo a fazer uma conexão sagrada também com a minha produção musical autoral que culminou no meu primeiro CD "Água viva: *um disco líquido*" (2013)[34], todo dedicado à obra homônima de Clarice Lispector e também aos orixás femininos das águas: Yemanjá e Oxum. Desde então, tendo escrito também sobre processos criativos em música numa perspectiva feminista e decolonial (ROSA; NOGUEIRA, 2015). Uma de suas faixas recebeu o Prêmio Caymmi de Música na categoria Música Instrumental[35], pelo voto popular e, o disco como um todo, tornou-se trilha

34 - Contemplado pelo edital da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT (2013). Disponível em: www.soundcloud.com/laila-rosa. Acesso em: 12 out. 2021.

35 - Ressaltando o dado de que fui a única compositora dentre os 14 indicados que compuseram o CD do Prêmio. Disponível em: https://programa.radioca.com.br/tag/premio-caymmi. Acesso em: 12 out. 2021.

sonora de premiados espetáculos de dança e circo, abrindo os caminhos para composições de trilhas sonoras para teatro e desfiles performáticos (Angola, Paris, EUA, Canadá etc.)[36] e realização de oficina sobre sagrado feminino com mulheres, que se tornou tema de dissertação de mestrado (TEIXEIRA, 2016). Além disso, venho realizando diversos shows e algumas curadorias de festivais feministas de música e compositoras, com destaque para o Sonora – Festival Internacional de Compositoras (2016 e 2017), que acontece em mais de 20 cidades do mundo e que considero como uma ação coletiva revolucionária e de cura de mulheres organizadas enquanto sociedade civil no campo da música como estratégia de enfrentamento do sexismo e dos (trans)feminicídios musicais.[37]

Importante destacar colaborações com coletivo de compositores, artistas e pesquisadoras como a Sonora: Música(s) e Feminismo(s)[38] (USP), como a idealização coletiva do Simpósio Temático "A produção sonora de mulheres: processos, práticas e poéticas em situações de deslocamentos, atravessamentos e interseccionalidades," coordenado pela Profa Dra Isabel Nogueira (UFRGS), compositora, cantora e pianista e por mim, durante o 13o Mundo de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (2017).[39] Em2018, juntamente com a Profa Dra Harue Tanaka (UFPB), também pianista e sanfoneira, idealizamos juntas e coordenaremos o simpósio "A produção musical e sonora de mulheres", durante o 28º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANNPOM, realizado na UFAM, sendo o primeiro sobre estudos de gênero e música da história da associação (NOGUEIRA; ROSA; TANAKA, 2018).

Outra importante referência empírica relacionada ao tema deste plano de trabalho é o contexto do Vale do Capão, Chapada Diamantina (Bahia), onde frequentei há vários anos e resido desde 2020, quando foi deflagrada a pandemia por conta da COVID-19. O mesmo é conhecido internacionalmente como "Vale da Cura", justamente por ter forte um movimento de xamanismo e parteria natural, desde a população nativa, majoritariamente afro-indígena, com histórico de parteiras, rezadeiras, etc. e também, de mulheres de várias partes do mundo que têm o México como

36 - Disponível em: https://soundcloud.com/laila-rosa-1/trilha-da-colecao-ase-de-carol-barreto. Acesso em: 12 out. 2021.
37 - Tive oportunidade de participar como convidada das duas edições realizadas em Salvador (2016 e 2017) como artista convidada e curadora. Na 1a edição, concedi entrevista em que falo um pouco sobre o conceito de feminicídio musical. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dkqQxOf2tls. Acesso em: 12 out. 2021.
38 - Disponível em: http://www.sonora.me/sonora/. Acesso em: 12 out. 2021.
39 - Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=118. Acesso em: 12 out. 2021.

importante referência de xamanismo, cura e espiritualidade, através dos seus cantos de cura.[40]

Foi no Vale do Capão, onde em 2017, tive a oportunidade de participar do retiro/curso "Vozes Curandeiras" com a Alexandra Ostos, venezuelana residente do vale sagrado peruano (Machu Picchu), ela é psicóloga e terapeuta sonora. Esta experiência fortaleceu o tema da música como cura em mim enquanto pessoa, pesquisadora e compositora. Segundo Alexandra:

> A voz conectada com a música é a ferramenta mais poderosa que temos. Ela pode transformar e curar fisicamente, emocionalmente e espiritualmente. Ela tem sido usada como ferramenta de cura em todas as tradições xamânicas ao redor do mundo e como um meio para se conectar com o invisível. Cantamos para a terra para a boa colheita, para aceitar a morte e para facilitar o parto, entre outros usos tradicionais. A música torna-se sagrada quando em conjunto nosso corpo e a intenção de nossas mentes, permite a expressão do nosso espírito (OSTOS, 2017).[41]

Antes desta vivência no Vale do Capão, participei também do "Workshop Voces Curanderas in Bahia 2017"[42]com Alexandra Ostos, ficando profundamente surpresa e, ao mesmo tempo, inspirada por ambas as experiências[43]que considero igualmente transformadoras, por alinharem conhecimento técnico e musical sobre extenso repertório de cantos tradicionais venezuelanos e peruanos, técnicas de canto vibracional, alinhamento de chakras com a voz e outras, empregadas pela terapeuta, como ferramenta de cura que vivenciamos e compartilhamos coletivamente em ambos os momentos.

Ainda sobre esta vivência, vale ressaltar que o encontro com Alexandra Ostos (Venezuela) e Ula Techari (Espanha), terapeuta e cantora que

---

40 - Foi lançado um documentário intitulado "Mulheres Viajantes, entrevistando 12 mulheres que vivem no Vale do Capão. A maioria delas chegou lá com um propósito de cura, sendo algumas terapeutas/xamãs, como é o caso da italiana Federica Ilai, que conheço e que possui exatamente o perfil que estou falando, Federica recebe vários cantos de cura e de louvor ao Divino e ao sagrado feminino. Disponível em: http://gshow.globo.com/Rede-Bahia/Aprovado/noticia/2017/02/veja-todos-os-episodios-da-serie-mulheres-viajantes.htmldocumentário. Acesso em: 12 out. 2021.

41 - Vozes Curandeiras no Brasil. Disponível em: https://www.facebook.com/events/275572306225131/; https://www.facebook.com/vocescuranderas/. Acesso em: 12 out. 2021.

42 - Realizado no Espaço Akash (Salvador). "Workshop Voces Curanderas in Bahia 2017". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AarqUMYfytc. Acesso em: 12 out. 2021.

43 - Compartilhei um pouco a respeito de uma entrevista concedida durante a vivência do Capão. Voces Curanderas: testimonios y experiencias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RurdJJRlOG8. Acesso em: 12 out. 2021.

estava produzindo a vivência Vozes Curandeiras do Brasil, resultou num encontro musical cujo produto foram pequenos videoclipes que gravamos ali mesmo no local do retiro, sendo um deles, a gravação de "Tempo, vento que avoa", música instrumental de minha autoria que originalmente foi gravado como baião e, pela primeira vez, ganhou sua versão "xamânica" com a presença do tambor xamânico, efeitos sonoros de penas, texturas vocais contemplativas e etéreas representando o conceito *tempo-vento-tempo* presente em toda a atmosfera sonora, sobretudo rítmica, da composição.[44]

Amplio, portanto, o conceito de "vozes curandeiras", utilizado por Alexandra Ostos para nomear suas vivências pelo mundo, para falar sobre as vozes de mulheres em sua diversidade tanto na produção de conhecimento teórico quanto musical – e me incluo entre elas, me situando na perspectiva dos saberes localizados enquanto mulher lida como branca, cis e bissexual (HARAWAY, 1995). É através da produção de conhecimento sobre estudos de gênero e *Queer* em música e da musicologia feminista, epistemologias feministas decoloniais, sagrado feminino, matrilinearidade ancestral das cosmologias africanas e indígenas (CUSICK, 1994; GARGALLO CELENTANI, 2012; MELLO, 2005; NOGUEIRA; CAMPOS, 2013; PALOMBINI, 2003; ROSA; NOGUEIRA, 2015; TEIXEIRA, 2016; THEODORO, 1996; WERNECK, 2007; WHITELEY; RYCENGA, 2006) que rompemos com invisibilizações históricas do androcentrismo acadêmico pautado pela branquitude hegemônica que está presente também na música (BENTO, 2002; SOVIK, 2009), que tenho chamado de (trans)feminicídio epistêmico e musical, combinando o conceito de (trans)feminicídio abordados por diversas autoras (BENTO, 2014; BERLANGA GAYÓN, 2018; LAGARDE; 1994) como inscrições de violência material e simbólica ou o que Rita Segato nomeou como "a guerra contras as mulheres" (SEGATO, 2016) para pensar sobre o campo do sonoro-musical.[45]

Musicalmente falando, é através não somente dos seus cantos, mas de suas práticas musicais enquanto compositoras dos mais diversos gêneros musicais, independentemente de se considerarem ou não, sacerdotisas ou xamãs, que mulheres se unem e se curam, curando também o Cistema

44 - Clipe "Vocês Curanderas" (by Ecoltura Visual) - Tempo, vento que avoa (Laila Rosa): Alexandra Ostos (Venezuela): voz e tambor xamânico; Laila Rosa (Brasil): voz e rabeca e Paula Perea (Espanha): voz, penas e efeitos sonoros diversos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VtgzjNJS_Fk. Acesso em: 12 out. 2021.

45 - Tema do "3o Encontro Novembro Negro nas Artes (ENNA): reflexões sobre o racismo e (trans)feminicídios epistêmicos e musicais", evento idealizado e organizado pela Feminaria Musical, realizado no histórico Terreiro do Gantois, em dezembro de 2017.

(VERGUEIRO, 2016) cisgênero, sexista, heteronormativo, racista, lesbo-homo-transfóbico, capacitista, etarista capitalista e colonial, dentre outras matrizes de desigualdades. É através da música que nós, mulheres, nos fortalecemos e nos expressamos individual e coletivamente, bem como, furamos os bloqueios de autoridade masculina no campo da autoria, rompendo com as históricas tentativas de silenciamento através da invisibilização sistemática e/ou desqualificação de suas obras e atuações musicais, materializando reescritas da história ao incluir corpos, identidades e sonoridades até então ignoradas pela história da música androcêntrica, racista e hegemônica (SCOTT, 1992; CURIEL, 2010; BRAH, 2006).

A motivação para esta jornada foi fruto, portanto, de um caminho de pesquisa, militância e artivismo de quase duas décadas sobre o sagrado feminino de matriz africana e indígena ou amefricana (GONZALEZ, 1988) em música no contexto das religiões de matrizes africanas e afro-indígenas, mais especificamente, o universo do xangô ou candomblé em Pernambuco, e da Jurema Sagrada, temas da minha dissertação de mestrado (ROSA, 2005) e tese de doutorado, respectivamente (ROSA, 2009). A partir destas pesquisas, pude aprofundar a perspectiva dos estudos de gênero e feminismos interseccionais e negro no universo das religiões de matrizes africanas e, posteriormente, como já mencionado, desenvolver também uma conexão espiritual que, desde então, vem transformando minha vida, pesquisas e produções artísticas enquanto pessoa, compositora e musicista.[46]

Tive a oportunidade de adentrar neste sagrado universo em 1999 enquanto bolsista Pibic, realizando pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Carlos Sandroni na UFPE. A partir desta pesquisa, já como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, orientanda da Profa Dra Sonia Chada, iniciei um aprofundamento dos estudos sobre gênero e música, apresentando artigo sobre a pesquisa no XV Simpósio Baiano

46 - Trago ainda que, durante o doutorado, sob a orientação da Profa Dra Angela Lühning, fui contemplada com bolsa CAPES de doutorado sanduíche de 12 meses, minha primeira viagem para o exterior, graças aquela conjuntura política de apoio à pesquisa no Brasil nos governos Lula e Dilma. Ali estudei na New York University (NYU) e Columbia University, sob a coorientação da Profa. Dra. colombiana Ana Maria Ochoa, realizando pesquisas e participando de atividades no Centro de Estudos Latino-Americanos (CLACS/NYU). Pude cursar, pela primeira vez, componentes sobre estudos de gênero, feminismos e musicologia feminista com as musicólogas Suzanne Cusick (NYU) e Ellie Hisama (Columbia University) que me inspiraram para criar o componente optativo "Introdução aos estudos de gênero, corpo e sexualidades em música" no PPGMUS/UFBA. No contexto pandêmico, na inquietude da alma pela cura, o componente tornou-se um curso, se ampliando enquanto projeto da feminária musical do curso de extensão "Escutas de si e do mundo: introdução aos estudos de gênero, corpo e sexualidades em música". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cQB8R-qgHPl4. Temos ainda páginas no facebook (https://www.facebook.com/feminariamusical/) e instagram (https://www.instagram.com/femi_naria/?hl=en).

de Pesquisadoras(es) sobre Gênero, em 2004, organizado pelo histórico Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM (UFBA)[47], do qual, posteriormente, passei a cursar disciplinas como aluna e depois, como docente, ingressar como pesquisadora e docente do seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo (PPGNEIM/UFBA).

Desde 2012, venho liderando pesquisas, e publicado sobre o tema, coordenando a Feminaria Musical: grupo de pesquisas e experimentos sonoros do PPGMUS, que também integra a linha de pesquisa sobre Gênero, Arte e Cultura, do NEIM, bem como, orientando bolsistas PIBIC, TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre estudos de gênero e música numa perspectiva interseccional e decolonial, com destaque para a dissertação de Laurisabel Silva sobre os Jazes em Salvador dos anos 50 a atuação das mulheres negras no mesmo (SILVA, 2014), a tese de doutorado de Jorgete Lago sobre as mestras da cultura popular em Belém do Pará (LAGO, 2017), a dissertação de Francimária Ribeiro Gomes sobre a atuação musical de três diferentes gerações de mulheres negras em Cachoeira, Bahia (GOMES, 2017) e, mais recentemente, a orientação da doutoranda Nzinga Mbandi, dentre outras. Todas elas acadêmicas negras militantes,

47 - Sobre um pouco da história do NEIM: "A retomada do projeto "emancipacionista" das mulheres no Brasil, em meados dos anos 70, foi marcada não apenas pela ampla mobilização de mulheres em torno de questões específicas à condição feminina em nossa sociedade, mas também pelo crescente interesse em estudos e pesquisas em torno dessa temática, dando margem ao surgimento de grupos, núcleos de estudos nessa área em diferentes universidades brasileiras, bem como em associações científicas nacionais, constituindo-se em espaços privilegiados para a necessária permuta de experiências e o aprofundamento de reflexões teórico-metodológicas sobre a problemática da mulher e relações de gênero. A história do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM tem refletido estes avanços. Criado em maio de 1983, como núcleo então vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais da UFBA, o NEIM se destaca não apenas por ser o núcleo de estudos feministas mais antigo do país, como também por sua atuação marcante e continuada na promoção de uma serie de atividades nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo sempre em vista a formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero hierárquicas, predominantes em nossa sociedade, e da consequente especificidade da condição feminina. Em 1995, o NEIM conquistou um lugar de maior destaque na UFBA, ascendendo à categoria de órgão suplementar. Hoje o Núcleo é reconhecido pela sua competência, tanto no âmbito nacional quanto internacionalmente, destacando-se dentre os principais centros de ensino e pesquisa na área dos estudos sobre a mulher e as relações de gênero do país. No âmbito nacional tal reconhecimento materializa-se com a criação do programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), o primeiro nessa temática no país e na América Latina Em 2009, mais um passo foi dado no avanço dos estudos nessa área com a criação do curso de Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade com concentração em Políticas Públicas, no período noturno com oferta de 50 (cinquenta) vagas anuais. Trata-se de uma graduação que visa à formação de profissionais que possam atuar na área de Gênero e Diversidade (raça/etnia, geração, direitos sexuais e outras desigualdades sociais) no planejamento, execução e avaliação de políticas públicas. Formado inicialmente por um pequeno grupo de professoras e alunas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, muitas oriundas do Grupo Feminista Brasil Mulher, o NEIM logo passou a contar também com a participação de docentes vinculados a outras unidades de ensino e pesquisa da UFBa. Atualmente o NEIM dispõe de uma equipe de mais de 25 pessoas, incluindo professoras pesquisadoras, pesquisadoras associadas, bolsistas, estagiárias/os, e pessoal técnico-administrativo. Ao longo destes anos conquistamos o reconhecimento da sociedade brasileira através dos movimentos sociais, da academia e dos organismos de governo. Nosso trabalho é conhecido e reconhecido em muitos países. Tudo isso conquistado com muito trabalho, eficiência, responsabilidade e compromisso social." (NEIM, s.d., grifo nosso). Disponível em: http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao/. Acesso em: 12 out. 2021.

sendo a última princesa de tradicional família congadeira de Minas Gerais. Orientei também o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC no Bacharelado de Música Popular/UFBA, de Ellen Carvalho, que se decidou ao trabalho das compositoras, onde ela realizou show que mesclava canções autorais e das compositoras entrevistadas pela Feminaria Musical. O primeiro sobre o tema no curso de música popular (CARVALHO, 2015).[48]

Vale destacar ainda, que assim como a minha tese de doutorado tornou-se tema de estudo sobre produção de conhecimento em gênero e música no Brasil (MOREIRA, 2012), a Feminária Musical tornou-se tema de tese de doutorado de Anni Carneiro (CARNEIRO, 2019), como grupo feminista e musical que adota uma pedagogia feminista antirracista que, além de produzir conhecimento científico e artístico, é também promotora de saúde no âmbito da UFBA, pois trabalhamos com práticas de corpo, voz, yoga, etc. A mesma, é minha orientanda, e atualmente também docente da FACED. Outra ex-orientanda do mestrado e tutora do grupo também foi recém-admitida como docente do Bacharelado de Gênero e Diversidade da UFBA e continua como nossa colaboradora. Outras ex-bolsistas PIBIC ingressaram no mestrado e as tutoras e tutores de mestrado ingressaram no doutorado. Um deles na Universidade de Aveiro, Portugal. Importante ressaltar ainda que, atualmente, a maioria das integrantes da Feminaria Musical é de mulheres negras atuantes dos movimentos sociais de mulheres negras, feministas e LGBTQIAP+.

Todo o panorama apresentado da minha trajetória enquanto pesquisadora, docente, cantautora, artivista feminista ancoram este novo momento "Desde outro lugar" de aprofundamento em todas as questões colocadas e que foram viabilizadas pela oportunidade do Estágio Sênior/Professora Visitante e residência artística no Exterior. Este consiste num momento esperado desde quando finalizei o doutorado em 2009 e que precisou ser adiado para cumprir o Estágio Probatório na Universidade, seguido do fato de eu ter assumido cargo de gestão enquanto coordenadora do PPGMUS (2016-2018).

Embora nunca tenha abandonado o tema do sagrado feminino em música desde quando iniciei minha jornada enquanto pesquisadora, após ingressar na UFBA como docente (2011), o foco das minhas pesquisas se

48 - Orientei também TCC's sobre o tema no curso de Licenciatura em Música, como o de Lorena Martins dos Santos (SANTOS, 2018) sobre mulheres bateristas, sendo ela também baterista que, como contrapartida, ofertou oficina gratuita de bateria para mulheres, realizada da Escola de Música da UFBA neste mês de junho.

ampliou, passando a ter um desdobramento de cunho mais epistemológico "geral" sobre produção de conhecimento sobre mulheres e música no Brasil (em todas as suas subáreas de conhecimento, sendo sagrada ou não) e compositoras dos mais diversos gêneros musicais, atuantes no cenário musical soteropolitano, de modo a romper com a sistemática invisibilização sobre o tema, bem como, as produções artísticas das compositoras.

A proposta do projeto nasceu desta imersão nas epistemologias feministas em música, da militância artivista e atuação extensionista e performática autoral da Feminaria Musical, que já somam quase 10 anos (ROSA, 2012).[49]

Como marco inicial, a pesquisa pelo Programa Permanecer (2012) resultou num capítulo publicado em livro pioneiro sobre Estudos de gênero e música no Brasil (ROSA, *et. al.*, 2013), publicado pela editora da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM (NOGUEIRA; CAMPOS, 2013) e, desde então, temos publicado em coautoria, realizado diversas ações, tais quais, participação e organização de eventos, performances, além de parcerias com movimentos sociais, de mulheres e feministas em âmbitos local, nacional e internacional, totalizando cerca de 50 ações. Vale destacar ainda que em 2018, o projeto teve mais três planos de trabalho aprovados, com duas bolsas aprovadas pelo PIBIC-AF UFBA (2018/2019) e outros três planos aprovados em 2021, com uma bolsa, pelo programa de iniciação científica para estudantes de graduação, fortalecendo a continuidade do projeto que conta com a colaboração de estudantes da graduação e tutoras/es de mestrado e doutorado, orientandas/os do PPGMUS e PPGNEIM, docentes da UFBA e UFRGS, além de diversas colaborações externas.

Como marco mais recente para a pesquisa e toda atuação da Feminaria Musical, vale ressaltar a minha participação como convidada de mesa sobre gênero e música no mundo, representando a América Latina, durante o Congresso do International Council for Traditional Music – ICTM (Limerick, Irlanda, 2017), onde apresentei dados sobre a mesma, e o perfil e ações do grupo; organizamos o 3o Encontro Novembro Negro nas Artes (2017), realizado no histórico Terreiro do Gantois, numa ação que mobilizou parcerias entre PPGMUS, PPGPROM, Curso de Música Popular,

49 - Até o ano de 2021, se contabilizam aprovações de 18 bolsas de pesquisa de iniciação científica (3 bolsas IC-Permanecer/PROAE e 15 Pibic/PROPG), 2 bolsas de PIBIEX Tessituras e 1 bolsa de ACCS (Ação Curricular em Comunidade e Sociedade).

NEIM Associação São Jorge Ebé Oxossi (Terreiro do Gantois) e representantes dos movimentos sociais como Grupo de Mulheres do Alto das Pombas – GRUMAP e Coordenação de Política LGBT da Bahia (Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social – SJDHDS – do Governo da Bahia), além da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia – SECULT, pois o evento representou também contrapartida de Residência Artística realizada em Nova York (2017) enquanto compositora e pesquisadora, realizando performances com a Docente e Design de Moda Carol Barreto (Bacharelado em Gênero e Diversidade/UFBA) em galerias de arte e palestras na New York University e Columbia University.[50] Por fim, em 2021, criamos o Projeto ACCS no Capão: as vozes curandeiras femininas ancestrais e contemporâneas do Vale do Capão, com a participação de mulheres medicina que são cantoras, rezadeiras, erveiras, parteiras, terapeutas, parteiras, artistas, produtoras culturais, etc.[51]

O sagrado feminino amefricano de Abya Yala

Situando a minha fala e jornadas, considero que o projeto de pós-doutorado e residência artística consistiu num importante desdobramento de toda esta jornada acadêmica e sonoro-musical. Ainda que em diversos momentos a mesma tenha sido dolorosa, por conta dos diversos enfrentamentos, tem também sido poética, musical e fortalecedora, de cura mesmo, como a palhaça insubordinada do poema que escrevemos juntas em San Cristobal de las Casas, Chiapas, que, ao desejar se conectar com outras mulheres, é aquela:

Que sube la montaña en la madrugada.
Que canta,
Que piensa,
Que siente.

50 - Compartilhei a coordenação geral do evento com o Prof. Iuri Passos (Curso de Música Popular) e as Profas Carol Barreto e Maíra Kubik, ambas docentes do Bacharelado de Gênero e Diversidade e NEIM, sendo a última diretora do referido Núcleo.

51 -Aprovado pelo edital PIBIEX/UFBA 2021. O mesmo terá como produtos finais um cd com a gravação dos cantos medicina de autoria das convidadas e um mini-doc com trecho das rodas de conversa e da gravação do cd. Todas as rodas de conversas estão disponíveis no canal da Feminária Musical, no youtube.

Desde este lugar completamente implicado de quem "canta, pensa e sente", considero que o Estágio Sênior/Professora Visitante nos EUA e México foi uma experiência de fundamental importância de maneira integrada: das atividades acadêmicas e da produção artística que inclua também propósitos de cura do sagrado feminino amefricano, nos termos de Lélia Gonzalez (1988).

O que nasce a partir daí emerge dos (en)cantos dos encontros de Abya Yala com Yolótzin Cervantes, Norma Mogrovejo, Mariana Berlanga, Norma Contreras, Inaê Moreira, Juci Reis, Carol Barreto, Clan de las Libélulas, Alexandra Ostos, Ilein Kuymin Punta de Lanza, Dina Mazariegos e tantas outras que vêm tecendo caminhos de cura pela palavra, pela poesia, pela arte, pela corpa, pela voz, pelo grito… e tudo isso segue reverberando nos projetos que sucederam essa jornada, mesmo em tempos pandêmicos: a retomada dos projetos de pesquisa sobre cantautoras na Bahia no "novo normal" pandêmico, a produção de conhecimento sobre mulheres e música no Brasil e as memórias da Feminária Musical nesses quase 10 anos de jornada (PIBIC/UFBA); o projeto de Ação Curricular em Comunidade (ACCS no Capão): as vozes curandeiras ancestrais e contemporâneas do Vale do Capão, que prevê gravação dos cantos medicina de autoria das mulheres medicina convidadas para nossas rodas de conversa online e o Projeto Salve as Yabás: cantautoria feminina para os orixás femininos do Vale do Capão (Edital Tessituras/UFBA), que prevê um cd todo dedicado aos cantos de autoria feminina para os orixás femininos de mulheres do Vale do Capão, e também de uma composição autoral em parceria com a bolsista Marina Coelho. São frutos colhidos e sementes plantadas. Plantadeiras de sementes boas que somos.

Eu vim do corpo da minha mãe.
Ela me deu semente boa.
Nutre meu corpo.
Se espalhe em bençãos.
Sou plantadeira de semente boa.[52]

(Minuska Lima)

52 - Álbum completo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vMgi6iekbuc&list=OLAK5uy_nE0Nzeh7cf-0VfwD48puAOYR4K2pyXiCoY&index=10.

Referências

ALVAREZ, S. E. Construindo uma política feminista translocal da tradução. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 743-753, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/NxJj8QWBtVffpyzR9GWWmvc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2021.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feminista**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/24327358. Acesso em: 12 out. 2021.

ANZALDÚA, G. La conciencia mestiza: Rumo a uma nova conciencia. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/fL7SmwjzjDJQ5WQZbvYzczb/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2021.

ARAUJO, S. Prefácio: O campo da etnomusicologia brasileira: Formação, diálogos e comprometimento político. *In*: LÜHNING, A.; TUGNY, R. (org.). **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BARRETO, C. ; ROSA, LAILA . "Falando em línguas: ARTEvismo como forma de produção de conhecimento feminista". *In*: Alinne Lima Bonetti; Miriam Pilar Grossi. (Orgs.). **Caminhos Feministas no Brasil**. 1ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018, v. , p. 19-43

BARZ, G.; CHENG, W. (ed.). **Queering the Field**: Sounding Out Ethnomusicology. New York: Oxford University Press, 2020.

BENTO, B. **Brasil**: País do transfeminicídio. São Paulo: CLAM, 2014. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf. Acesso em: 2015.

BENTO, M. A. S. "Branqueamento e branquitude no Brasil." *In*: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo** – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERLANGA GAYÓN, M. **Una Mirada al feminicidio**. Universidad Autónoma de la Ciudad de México: Editorial Itaca, 2018.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021.

CABNAL, L. **Feminismos diversos**: El feminismo comunitario. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 2010. Disponível em: https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

CARMO, Í. N.; BONETTI, A. L. O feminismo vegano: Gastropolíticas e contestações de gênero, sexualidade e espécie. *In*: BONETTI, A. L.; GROSSI, M. P. (org.). **Caminhos Feministas no Brasil**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018.

CARNEIRO, A. N. **Feminária Musical**: Saúde, Arte, Afetividade e Educação no contexto ca Universidade Federal Da Bahia. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminism) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31273. Acesso em: 12 out. 2021.

CARVALHO, E. **Breve estudo sobre corpo e gênero para o canto popular**: Experiências soteropolitanas. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música Popular). Salvador: UFBA, 2015.

CHADA, S. **A música dos Caboclos nos candomblés baianos**. Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2006.

CHAVEZ, Maria Luisa de la GARZA; Aquilar, Cícero. **La música como diálogo intercultura**l: actas del Primer Encuentro de Etnomusicologia. Red Napiniaca de Etnomusicologia, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica - CESMECA/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.,2013.

CURIEL, O. Hacia La construcción de un feminismo descolonizado. *In*: MIÑOSO, Y. E. (org.). **Aproximaciones críticas a laspráctica teórico-políticas Del feminismo latino-americano**. Buenos Aires: En La Frontera, 2010.

CUSICK, S. Feminist Theory, Music Theory, and the Mind/ Body Problem. **Perspectives of New Music**, v. 32, n. 1, p. 8-27, 1994. Disponível em: www.jstor.org/stable/833149. Acesso em: 12 out. 2021.

EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. **Itau Social**, nov. 2020. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/. Acesso em: 12 out. 2021.

GARGALLO CELENTANI, F. **Feminismos desde Abya Yala**: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2012.

GARZA, M. L.; AGUILAR, C. **La música como diálogo intercultural**: Actas del Primer Encuentro de Etnomusicologia. Chiapas: Red Napiniaca; CESMECA; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2013. Disponível em: https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/104. Acesso em: 12 out. 2021.

GOMES, F. R. T**rânsitos musicais e comunicação popular**: Experiências de protagonismo de mulheres negras em cachoeira, BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29100. Acesso em: 12 out. 2021.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, 1988. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773. Acesso em: 12 out. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática libertadora. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

LAGARDE, M. **Genero y Poderes**. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional Autónoma, 1994.

LAGO, J. M. P. **Mestras da cultura popular em Belém-PA**: Ativismos culturais e protagonismos musicais. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27517. Acesso em: 12 out. 2021.

LÜHNING, A. **A Música no candomblé Nagô-ketu**: Estudos sobre a música afro-brasileira em Salvador – Bahia. 1990. Tese (Doutorado em etnomusicologia) – Universidade Livre de Berlim, 1990.

LÜHNING, A. Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: Inquietudes em relação às músicas brasileiras. *In*: TUGNY, R. P.; QUEIROZ, R. C. (org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LÜHNING, A.; TUGNY, R. **Introdução e organização**: Etnomusicologia no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2017.

MARÇALL, X. De: Xan Marçall para Rosita Flores. *In*: ANDRADE, D. F. **Inventário Vermelho**: História de mulheres e contos de tradição oral. Salvador: Ed. das Autoras, 2021.

MELLO, M. I. C. **Iamurikuma**: Música, mito e ritual entre os Wauja do Alto Xingu. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102877/211418.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 out. 12021.

MOGROVEJO, N. Algunos aportes del lesbofeminismo al feminismo latino-americano. **La critica**, 2016. Disponível em: https://www.la-critica.org/algunos-aportes-del-lesbofeminismo-al-feminismo-latinoamericano/. Acesso em: 12 out. 2021.

MOGROVEJO, N. Justicia feminista ¿A qué tipo de justicia feminista aspiramos? **Blog Norma Mogrovejo**, 20 nov. 2019. Disponível em: https://normamogrovejo.blogspot.com/?view=classic. Acesso em: 12 out. 2021.

MOREIRA, I. **Danca Intuitiva**: Corpas em movimento, ciclos lunares e ancestralidade. Bahia: Independente, 2020.

MOREIRA, T. C. **Música, Materialidade e Relações de Gênero**: Categorias Transbordantes. 2012. Dissertação (Mestrado em música, etnomusicologia) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8ZUG4E. Acesso em: 12 out. 2021.

NOGUEIRA, I.; CAMPOS, S. (org.). **Estudos.de gênero, corpo e música.** 1. ed. Porto Alegre: ANPPOM, 2013.
NOGUEIRA, I.; ROSA, L.; TANAKA, H. Documento final – Simpósio A produção musical e sonora de mulheres: Reflexões sobre processos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial. XXVIII Congresso da Anppom - Manaus/AM.27 a 31 de agosto de 2018. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 28., 2018, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ANPPOM, 2018.

OCHOA, A. M. El desplazamiento de los discursos de autenticidad: Una mirada desde la música. **Revista Transcultural de Música Transcultural, Music Review**, v. 6, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/822/82200608.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

OCHOA, A. M. **Musicas locales em tiempos de globalización**. Buenos Aires: Grupos Editoras Normas, 2003a.

OCHOA, A. M. **Entre los deseos y los derechos**: Um ensayo crítico sobre políticas culturales. Bogotá: Insituto Colombiano de Antropologia e História, 2003b.

OYEWÙMÍ, O. Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6579436/mod_resource/content/1/10.c%20Conceptualizando%20el%20género.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

PALOMBINI, C. Música Lésbica e Guei, de Philip Brett e Elizabeth Wood: Notas de tradução. **PER MUSI**: Revista de Performance Musical, v. 8, p. 157-164, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263808137_Musica_Lesbica_e_Guei_de_Philip_Brett_e_Elizabeth_Wood_notas_de_traducao. Acesso em: 12 out. 2021.

REIS, J. Coleção Asè- Angola International. Fashion Show- 2016. Texto curatorial da Coleção. **Acho Digno:** Revista Eletrônica, Ano 3, mar. 2017. Disponível em: https://issuu.com/achodigno. Disponível em: 12 out. 2021.

ROSA, L. **Epahei Iansã! Música e resistência na nação Xambá**: Uma história de mulheres. 2005. Dissertação (Mestrado em Música-Etnomusicologia) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9113. Acesso em: 12 out. 2021.

ROSA, L. A**s juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE)**: Músicas, performances, representações de feminino e relações de gênero na jurema sagrada. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9151. Acesso em: 12 out. 2021.

ROSA, L. **Feminaria musical ou epistemologias feministas em música no Brasil**. Projeto de pesquisa, 2012.

ROSA, L. Poéticas sonoras de dissidências e rexistências: Os (trans) feminicídios e racismos epistêmicos e musicais no Brasil. **CADERNOS DO GIPE-CIT**, v. 22, n. 41, p. 7-33, 2018a. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/article/view/35386. Acesso em: 12 out. 2021.

ROSA, L. Das epistemologias feministas decoloniais ao sagrado feminino em música no Brasil. *In*: CHÁVEZ, M. L. G.; BONFIM, C. (org.). **La música y los mitos**: Investigaciones etnomusicológicas. 1. ed. Chiapas: UNICACH; Bahia: UFBA, 2018b.

ROSA, L. Trânsitos e conexões sagradas, feministas e musicais de Abya Yala entre Brasil e México. **Revista Brasileira de estudos da Homocultura**, v. 2, n. 3, 2019. Disponível em: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh/article/view/307. Acesso em: 12 out. 2021.

ROSA, L. *et al*. Epistemologias feministas e a produção de conhecimento recente sobre mulheres e música no Brasil: Algumas reflexões. *In*: NOGUEIRA, I.; CAMPOS, S. (org.). **Estudos.de gênero, corpo e música**. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

ROSA, L. *et al*. Processos Criativos e Artivimos Feministas Anti-Racistas e Decoloniais de ASÈ. *In*: GOMES, A. M. (*In*) **Subordinações Contemporâneas**: Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

ROSA, L.; NOGUEIRA, I. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: Notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 25-56, 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/223404. Acesso em: 08 jun. 2020

SANTOS, L. M. **Oficinas de bateria da Hi Hat Girs Magazine**: Um lugar de ensino coletivo, engajamento, feminismo e representatividade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em música) – Salvador: UFBA, 2018.

SCOTT, J. História de mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A Escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SEGATO, R. L. **A folk theory of personality types**: Goods and their symbolic representation by members of the shango cult in Recife. 1984. Tese (Doutorado em Música). Belfast: The Queen's University of Belfast, 1984. Disponível em: https://pure.qub.ac.uk/en/studentTheses/a--folk-theory-of-personality-types. Acesso em: 12 out. 2021.

SEGATO, R. L. **La Guerra contras las Mujeres**. Madrid: Traficante de Sueños, 2016.

SHIVA, V. Ecofeminismo. I**nstituto Humanitas Unisinos**, set. 2020. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/602416-ecofeminismo-artigo-de-vandana-shiva. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, L. M. A. O**s Jazes na Salvador dos anos 50**: Uma análise social, cultural e histórica. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26157. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, L. M. A. **Raperas Sudacas**: A poética amefricana e mestiza sapatão na América Latina. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30488. Acesso em: 12 out. 2021.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

TEDLOCK, B. A **mulher no corpo de xamã**: O feminino na religião e na medicina. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

TEIXEIRA, A. G. S. **Mulher no Palco**: Ritos Poéticos Teatrais de Iniciação ao Feminino Sagrado. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes e Ciências) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24367. Acesso em: 12 out. 2021.

THEODORO, H. **Mito e espiritualidade**: Mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: Uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685. Acesso em: 12 out. 2021.

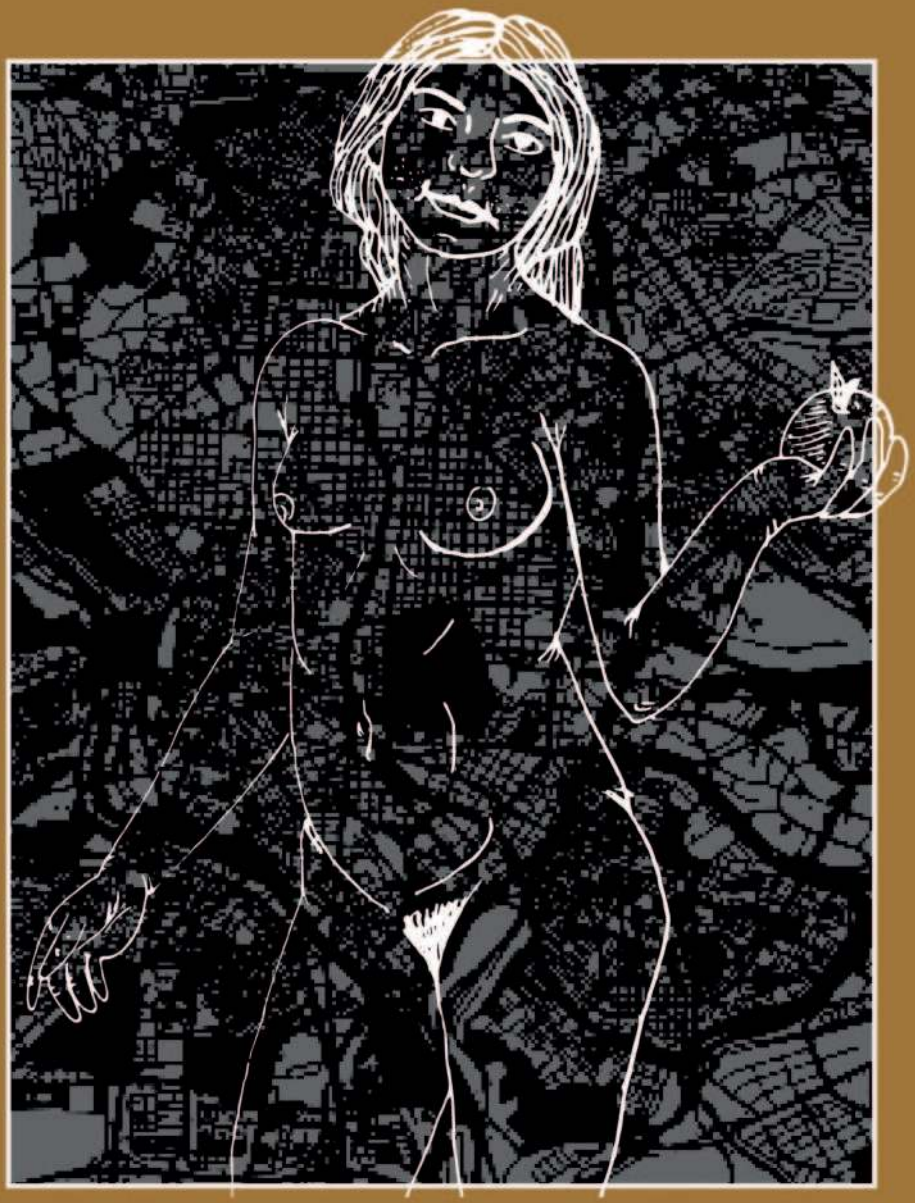
WERNECK, J. P. **O samba segundo as ialodê**s: Mulheres negras e a cultura midiática. 2007. Tese (Doutorado em comunicação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

WHITELEY, S.; RYCENGA, J. **Queering the Popular Pitch**. New York: Routledge, 2006.



Deusas e diabas:
Mitos polifacéticos e forças do feminino

Paola Zordan
Martha Narvaz



099

Introdução

As figuras do feminino no imaginário em torno das mulheres se apresentam como guerreiras, sedutoras, mães, feiticeiras e curandeiras. Os poderes associados à capacidade reprodutiva, à sexualidade e à adivinhação das mulheres eram percebidos como ameaçadores de modo a compor sua figura, endeusada ao mesmo tempo em que execrada, como uma bruxa. Com múltiplas referências que tratam dos mitos enquanto ingredientes vitais da civilização e da psique humana, neste capítulo, pretende-se apresentar ao leitor figuras que perpassam mitos clássicos, destacando as yabás do panteão iorubano e as imagens da pomba-gira. Tais figuras expressam forças associadas a elementos da natureza, papéis na divisão social e sexual do trabalho e características emocionais, temperamentos, tipos de volição e sexualidades variadas. As figuras femininas apresentam complexidades e paradoxos conceituais, situando as mulheres, seus corpos, suas forças e seus modos de existência entre deusas e diabas. O intuito é questionar o imaginário que historicamente aprisiona o feminino em dualismos, buscando dar visibilidade à complexidade polifacética dos diversos modos de habitar corpos e mundos.

Mitos bíblicos e clássicos

Desvendar a origem do mundo, das coisas, dos muitos reinos da natureza - incluídos aí os humanos - e das relações que regem a vida em sociedade são inquietações que perpassam o estudo de várias disciplinas há séculos (PIRES, 2002). Utilizando-se desde os mitos às teorias científicas, diferentes sociedades elegeram inúmeras e criativas justificativas para sua organização social. Para povos originários, tais explicações baseavam-se nos mitos de origem divina, enquanto nas civilizações ocidentais contemporâneas a ciência cumpre a função de buscar explicações para a ordem social existente e, assim, legitimá-la (STREY, 1998). Aqui, antes do que um objeto de pesquisa, o mito, enquanto força figurada de n cerimônias e narrativas, toma o corpo de um deus ou deusa, que também pode ser transformado num diabo, demônio, como queira ser chamada a figuração, por excelência, do mal. Como um dos grandes mitos da civilização, a luta entre o mal e o bem está profundamente entranhada na subjetividade humana, produzindo, ainda hoje, identidades. O que se compreende como entidade,

personificação mítica, apresenta a figuração de valores, potências, habilidades e elementos da natureza que condizem ao mundo em que vivemos e que nos tornam um ente que se conecta e se distingue da natureza e que, de algum modo, identifica características subjetivas. No presente ensaio, apresentamos figuras míticas e literárias, mítico-literárias, dada a imanência entre ficções de tipos distintos que, ao mesmo tempo, tem sempre a mesma origem e a mesma função: traduzir, por formas e nomes, forças que nem sempre o conhecimento racional capta.

Figuras míticas de culto auxiliam a compreender diferentes formas de relação vividas ao longo da história pelo/as humano/as. Não se trata de buscar origens universais ou mitos monolíticos contemplados apenas via uma face. Escapa-se de uma perspectiva evolucionista para a compreensão das relações humanas via o perspectivismo. Como método de exploração de todas as facetas de um objeto ou plano, perspectivar é escolher o movimento e analisar todas facetas possíveis. O estudo dos mitos requer análise das figuras que por sua narrativa tomam corpo ao se apresentarem em muitos territórios e povos, em vários momentos da história. Trata-se de resgatar a historicidade destas relações entre corpos, sexos, gêneros e figuras a fim de compreender seu engendramento, em especial no que concerne aos processos de subjetivação feminina (NARVAZ, 2020).

Porém, ao invés de nos determos em fatos históricos, apresentaremos figuras que expressam amálgamas em identidades constituídas. Apesar da disseminação de novos discursos sobre pluralidade, multiplicidade e diversidade, a insistência dos antagonismos nas narrativas reproduzidas no imaginário social contemporâneo tem reforçado o velho maniqueísmo dos sistemas simbólicos ocidentais, sendo tal dualidade o que o presente texto, com figuras afrobrasileiras, intenciona quebrar. “Se a sociedade patriarcal não assumiu o conflito entre os sexos e as anomalias sociais, o candomblé os absorve” (CARNEIRO; CURY, 1993, p. 26). Embora não se pretenda, aqui, discorrer acerca do candomblé, figuras advindas de seu panteão multifacetado são apresentadas para dar corpo a questionamentos sociais e civilizatórios acerca dos modos de subjetivação pelo feminino.

Para Balandier (1997) o mito aborda, em sua linguagem própria, a ambiguidade do social e o aleatório que o afetam: ele resulta de uma oscilação necessária entre aliança e enfrentamento, ordem e desordem. Mircea Eliade afirma que o mito é um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fábula vã, o mito é ao contrário uma realidade viva, à qual se recorre incessantemente; não é absolutamente uma teoria abstrata ou uma

fantasia artística, mas verdadeira codificação da religião dita "primitiva" e da sabedoria prática:

> É a irrupção do sagrado no mundo, irrupção contada pelo mito, que nada realmente o mundo. Cada mito mostra como uma realidade veio à existência, seja ela a realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, uma instituição humana (ELIADE, 1992, p. 51).

A mitologia de Roland Barthes (1993) possibilita estudar os deslocamentos e as incongruências de ordem cultural e estética no que, por sua recorrência, se torna um mito. Aqui, usamos a perspectiva de Barthes para pensar o mito em suas figurações populares, imiscuídas na tradição oral e na iconografia de deusas, entidades de culto e figuras demonizadas que dão a ver o problema de aceitação e propagação do feminino no Brasil hoje. Mitos e tragédias gregas (BULFINCH, 2001; KOLTUV, 1997; PIRES, 2002; RINNE, 1988) contam que, na origem do Universo, as primeiras deusas eram polifacéticas, criativas e destrutivas, boas e más ao mesmo tempo.

Ao estudar o feminino através dos tempos, Martha Robles (2019) traz diversas figuras para mostrar múltiplas facetas da mulher em figuras míticas, literárias e históricas, numa compreensão civilizadora de que há um feminino integrado e um feminino que arrasta o poder da mulher para queda. Aqui, ressaltamos forças independentes dos poderes masculinos, não circunscritas apenas à fecundidade. Hécate, encontrada nas encruzilhadas, entidade misteriosa, apresenta tanto as trevas e os horrores, quanto o esplendor da noite de lua cheia (BULFINCH, 2001).

Tragédias clássicas como "*As Bacantes*" e "*Medéia*", de Eurípedes, falam em mulheres independentes e poderosas, que integravam sexualidade e maternidade, bondade e maldade em uma só figura, a exemplo de Hera (ROBLES, 2019). Medéia, que matou por ciúme os próprios filhos ao ser traída pelo marido, encarna ora a imagem negativa de mãe má, ora a imagem de sabedoria, poder e força da mulher que não se submete à infidelidade masculina legitimada pela ordem patriarcal. As "*Bacantes*" são mulheres de Tebas que abandonam seus lares à noite e celebram orgias, a ponto de uma delas matar o próprio filho sem o saber (RINNE, 1988). Em "*Antígona*", tragédia de Sófocles, Electra e Antígona, filhas de Édipo, apresentam mulheres que, mesmo vivendo sob a égide paterna, ousam desafiar a dominação masculina reinante em Tebas (PIRES, 2002). O po-

der feminino é também apresentado pelas sacerdotisas, que conhecem a arte do amor e da adivinhação. Em "*O Banquete*", Platão atribui tudo o que aprendeu sobre o amor à sacerdotisa Diotima de *Mantinéia*. A palavra Mantinéia "relaciona-se com a mântica, a arte da adivinhação e do delírio. O dom de ler sinais é poder dado a poucos. Sacerdotisa dos mistérios, tudo o que diz ou ensina Diotima (ROBLES, 2019, p. 21) liga-se estreitamente à 'doença sagrada', o amor" (MATOS, 2002, p. 115). Os poderes femininos, associados à capacidade reprodutiva, à sexualidade e à adivinhação eram percebidos, no entanto, como ameaçadores. Aparece, então, o mito do domínio do Universo por Zeus, que toma para si a capacidade reprodutiva e engrandece a paternidade, destituindo as imagens femininas de seus poderes. Em outros mitos, como os de Pandora, Perséfone e Psique, as mulheres são apresentadas como curiosas, frívolas, dependentes e feitas apenas para agradar aos deuses masculinos (BULFINCH, 2001; RICHLIN, 1991).

As origens do mundo e da humanidade, segundo o 'Gênesis', revelam um Deus-Pai-Criador severo e autoritário. Dominar a natureza, extrair dela seus recursos, conquistar outros povos e submetê-los para construir a civilização estão presentes desde o Adão bíblico. Criado à imagem e semelhança de Deus, o homem é dotado do privilégio de dominar todos os seres vivos, ao qual é prescrito que subjugue a terra, o céu, o mar e todas as suas criaturas. A mulher é criada a partir do homem, como produto dele. Não tolerando a desobediência de Adão e Eva, que outorgam a si o direito ao saber e à autonomia, Deus os castiga com o sofrimento do trabalho e a dor do parto (DADOUN, 1998).

O mito de Lilith, a deusa diaba, que apresenta a outra face de Eva, conta que esta mulher feita do húmus juntamente com Adão feito do barro, foi expulsa do paraíso por reivindicar prazer sexual. Não querendo se submeter a Adão e nem a Deus, Lilith é condenada pelo Deus-Pai-Criador. Quando Eva, primeira mulher gerada não de matéria própria, mas do corpo de Adão, prova o fruto do conhecimento do Bem e do Mal, Deus lhe castiga com as dores do parto e com a submissão ao homem a quem "pertence". Lilith se torna um demônio popular, um mito aterrorizante, e Eva, a pecadora por excelência. Na iconografia, Lilith, essa que se mostra indomável, se mistura à imagem da deusa Astarte, aparecendo com pés de ave. Enquanto Lilith é castigada, a Virgem Maria é venerada, não como deusa, mas enquanto mãe do Senhor-Jesus-Deus. Maria é a Serva do Senhor, mediadora do 'Deus Criador', uma vez que concebe a partir do 'Espírito Santo'. A imagem da mulher ideal passa a ser a de Maria, que não é

mulher, visto ser figurada como a mãe que sofre, adorada por sua condição de humildade, resignação e subordinação. Idealiza-se, a partir daí, a representação feminina da boa mãe, nutridora, protetora, santa e assexuada.

Na Inquisição, durante a Idade Média, a força ameaçadora das mulheres é simbolizada na figura da bruxa e condensada numa figura ainda mais poderosa, a do diabo, figura masculina (KOLTUV, 1997). Tal imagem, mito que atribui o poder da bruxa ao diabo, destitui a força feminina, pois sua condensação mágica num corpo e psiquismo diferenciados, feiticeira, não está isenta de machismos e estereotipias. Neste sentido, busca-se compreender os mitos para que não nos tornemos submissas aos traços mitificadores das forças que nos compõem.

Para o medievalista norte-americano Jeffrey Russel, em seus estudos sobre as figurações do mal na história do pensamento, o conceito de mal não possui nenhuma precisão, tampouco coerência. O mal, antes de ser conceito, é uma abstração: "devemos considerar que o mal é sentido imediata, direta e existencialmente, em lugar de ser definido categoricamente" (RUSSEL, 1991, p. 3). Descrições de experiências que envolvem o "mal", como crianças sendo cruelmente castigadas, são usadas pelo autor para definir o mal como percepção: "experiência direta e imediata de algo feito a um indivíduo" (RUSSEL, 1991, p. 3). Russel trata do mal em termos de dor e sofrimento e, embora seus exemplos tragam situações concretas nas quais o mal é exercido sobre o físico, também aborda o mal em suas formas incorpóreas. Porém, o mal não é uma abstração, pois é sentido e conhecido. Compreendemos o mal porque fazemos analogias com nosso próprio sofrimento: "Embora a dor esteja a 15 mil quilômetros ou a cinco mil anos de distância, isso não importa. A voz grita, é ouvida e sabemos do que se trata" (RUSSEL, 1991, p. 3). Estas considerações são apenas o princípio da obra de Russell, que não intenciona tratar do problema do mal, mas pesquisar as formas pelas quais a demonização se figura a ponto de poder afirmar que "Diabo é o conceito de Diabo" (RUSSELL, 1991, p. 29).

Giras poderosas

Uma reversão do caráter mitificador das figuras clássicas, em especial a bruxa, pode ser observada no paradoxo da "prostituta sagrada" (QUALLS-CORBETT, 1990), a qual, em nossas pesquisas (ZORDAN,

2021) se imiscui a figuras sincréticas, destacando aqui a entidade Pomba-Gira, Pompogiro ou Pombagira. Esta é amaldiçoada ao mesmo tempo em que bendita; amada e odiada; temida e venerada. Ainda que carregue uma representação cultural, numa perspectiva outra, na qual as figuras apresentam forças e trazem essências que, mais do que simbólicas, são efetivas composições de modos de existência, esta figura que gira faz uma reviravolta nas representações mitológicas e literárias que a civilização ergue e cultua como mito. Ela não se representa facilmente, ela se apresenta.

A Pombagira "pede passagem" nos terreiros das religiões afro-brasileiras para lutar contra o 'mal', tomado como proibição de desejos legítimos, contra a castração e opressão para vencer a desigualdade, o preconceito, a discriminação. Trata-se de uma figura que rompe com os papéis instituídos, não aceitando que as mulheres fiquem na condição de subalternas, de submissas ao domínio masculino. Para essa entidade, todo tipo de dominação caracteriza-se como um 'mal', que aniquila os oprimidos, por isso, ela se coloca à disposição para desconstruir esses conceitos estabelecidos, social, política, cultural e religiosamente, conforme é exteriorizado por meio de pontos cantados destinados a exaltar a Pombagira.

Oli Costa, em sua tese de doutorado (2015), analisa a Pombagira como uma ressignificação mítica da deusa Lilith. A Pombagira surgiu no Brasil colonial, imiscuindo-se com as bruxas da imagética do Renascimento (ANCHIETA, 2021) e perpassou o período imperial por meio do imaginário popular. Sedimentou-se ao longo do tempo através das crenças religiosas europeias, africanas, ciganas e indígenas, expressando uma figura popular de grande interesse aos estudos feministas e para antropologia da imagem. A Pombagira apresenta-se de forma sincrética e com muitos nomes. A mais conhecida alude à figura de uma rainha espanhola com traços ciganos, identificando-se como Maria Padilha de Castela e expressando-se nos rituais dos terreiros das religiões e cultos afrobrasileiros.

A partir de pesquisas efetuadas sobre o mito primordial de Lilith, Costa (2015) observa as semelhanças míticas e comportamentais presentes na entidade Pombagira com a deusa-diaba Lilith no que tange a sua rebeldia e sua ânsia pela liberdade. Interessam as figuras míticas, presentes em imagéticas de muitos povos e nações, que não aceitam o cerceamento advindo das instituições religiosas e culturais, as quais, por meio da dominação masculina, tentam controlar o sexo feminino, inibindo e colocando a mulher como um ser objetal, negando a sua condição de sujeito na história.

A Pombagira, em sua controversa atuação, figura a libertação das mulheres que se encontram em desigualdade perante os homens ou estejam na condição de propriedade dos mesmos com a legitimação da sociedade e da Igreja.

> As Pombagiras, assim como os Exus, são porta-vozes dos oprimidos, as vozes das ruas, das denúncias do sistema, dos condenados, dos que estão à margem da sociedade, dos excluídos, dos desprezados, daqueles que são estereotipados, tais como, por exemplo, as prostitutas, os gigolôs, os homossexuais, os michês, os malandros e os amantes; todos esses que carregam os estigmas do pecado original, do ilícito, vivenciado nos amores proibidos pelos padrões convencionais e legais. Destacamos que a Pombagira exerce forte domínio, nos casos amorosos, unindo ou separando os casais, conforme for solicitada. De modo geral, é a protetora das prostitutas, que recorrem aos seus serviços, a fim de conquistarem o amor ilícito, de um cidadão que as desprezam, favorecendo os meios financeiros para o alcance de tal objetivo. A mulher que ousa romper com o estabelecido corre o risco de ser estereotipada como devassa ou prostituta, ou seja, uma Pombagira (COSTA, 2015, p. 104).

Essas entidades estão vinculadas à figura do Exu, ancestral iorubá que preside a comunicação e toda transmissão, ligado diretamente ao corpo, daí sua associação à alegria, ao gozo e ao prazer (PRANDI, 2001). As figuras de Lilith e de Pombagira, transgressoras da própria figuração esperada em relação a uma deusa ou figura demonizada em livros sagrados e tradições, correspondem à inversão dos valores que a sociedade estima. A estigmatização da sexualidade feminina, em especial a possibilidade de seu livre prazer, assim como da liberdade que o gozo de seu corpo apresenta ao mundo, condensa-se nessa figura, encarnação de conceitos feministas, que se chama Pombagira. Pode-se compreender que "o vocábulo genérico de Pomba Gira deu origem a uma nova categoria de entidades" (AUGRAS, 2001, p. 295) que dão corpo à liberdade dos corpos fora do binarismo feminino-masculino, tanto de homens como de mulheres, cis ou trans.

Conforme Dravet (2013), na mitologia Yorubá, antes dos homens dominarem as mulheres, eram elas que os humilhavam e dominavam, zombavam deles e determinavam a ordem social do culto. Várias sociedades de

mulheres ocupam o imaginário relativo a um tempo mítico, a-histórico, em que elas detinham o poder. E, de fato, há relatos de sociedades femininas, inclusive de guerreiras em todos os lugares do planeta. Na história Yorubá, contam que houve duas sociedades secretas de mulheres poderosíssimas: a sociedade Elekô, conduzida por Obá e a Sociedade Geledê, associada ao culto das grandes mães. Assim, no começo do mundo, a mulher intimidava o homem desse tempo, e o manejava com o dedo mindinho. É por isso que Oyá (conhecida mais comumente nos cultos afro-brasileiros sob o nome de Yansã ou Iansã) foi a primeira a penetrar no segredo dos Egúngún (ancestrais masculinos desencarnados). Assim, quando as mulheres queriam humilhar seus maridos, reuniam-se numa encruzilhada sob a direção de Yansã, deusa que, por muitas vezes, confunde-se com pombagiras e ciganas. Na encruzilhada em T ou Y (encruzilhadas em forma de útero), nesse encontro de caminhos, contam que Yansã encontrava as mulheres com um grande macaco domado, domesticado, o qual usava roupas e ficava ao pé do tronco de um igi (árvore). Depois de cerimônia especial, o macaco seguia as ordens de Yansã, fazendo o que por ela fosse determinado. A doma se dava por meio de uma vara que ela segurava, conhecida como ísan. Esta cerimônia acontecia diante dos homens que, assustados com a aparição, fugiam. A tradição oral relata que os homens resolveram "acabar com a vergonha" de estarem sendo dominados pelas mulheres e, então, assumiram formas terrificantes a fim de fazerem as mulheres fugirem. Dizem que Yansã foi a primeira a escapar e desapareceu para sempre da face da terra. Mesmo assim, com a força e o poder que tinha, o poder feminino se manteve preservado e sua continuidade assegurada. Depois disso, sabe-se que os homens dominaram as mulheres e são senhores absolutos do culto aos Egúngún, proibindo às mulheres penetrarem no segredo de toda sociedade secreta. Contudo, sociedades secretas femininas autorizadas a participar em território Yorubá continuaram a existir em circunstâncias especiais. Isso explica por que Yansã-Oyá é adorada e venerada por todos na qualidade de Rainha e fundadora da sociedade secreta dos Egúngún na terra. Com a fuga, são sete pássaros que se escondem na noite: três pousaram na árvore do bem, três na árvore do mal e o sétimo permaneceu voando entre uma e outra.

Esta lenda se mistura à da orixá Iyami Oxorongá, bruxa e pássaro, uma espécie de mãe primordial, dona das barrigas, tão assustadora quanto Lilith, cujo termo traduz toda feitiçaria possível, pois as Iyá mi, ancestrais míticos femininos, falam dos poderes femininos em seus aspectos mais

perigosos e destrutivos, bem como criativos e geradores de vida. Personificam os poderes ligados ao cultivo da terra e à sensibilidade ligada à natureza. Essas ancestrais também são chamadas de *Ajé*, o que em iorubá significa bruxa ou feiticeira, embora não sejam realmente bruxas, mas as avós, ou as mães em cólera que, sem sua boa vontade, as sociedades se desintegrariam e a vida não poderia continuar (CARNEIRO; CURY, 1993; DRAVET, 2013; REIS, 2020; VERGER, 2018). Iyami Oxorongá tem a coruja, pássaro noturno, como efígie. Seus mitos são poucos conhecidos, mas sabe-se que homens só podem se aproximar aos locais de culto desta Senhora se for convidado e, mesmo assim, terá de se apresentar de saia e cabeça coberta. Os mistérios em torno dessa Senhora dos Pássaros, que aqui arriscamos ligar ao mito de Lilith, envolvem castigos por ousadia de aproximação, temor de que o pássaro pouse na cabeça dos praticantes, possível sinal de mau agouro. Aquilo que se oculta na noite é mistério, arcano, arcaico, de algum modo precisa ser temido.

O fato dessas entidades se esconderem garante a manutenção do que só o segredo pode assegurar. Paradoxalmente, é no oculto e no silêncio que o saber dos fundamentos se preserva. Salienta-se que o segredo e o voto de silêncio sempre preservaram saberes que os livros, tal como as civilizações de semiótica abstrata os concebe, não conseguem fornecer. Parece que as senhoras dos pássaros, feiticeiras, são as responsáveis por preservar as conexões entre homens, mulheres e os que não participam desta dualidade.

Yabás: forças femininas

Além da Senhora dos Pássaros, a cosmogonia afrobrasileira também apresenta mitos de vários Orixás femininos. Na Umbanda, cultuam-se seis: Nanã, Yewá, Obá, Yemanjá, Yansã, Oxum, sendo a sétima, Otin, uma entidade demiúrgica controversa. Um olhar em torno de como são caracterizadas e cultuadas essas deusas também traz elementos sobre a construção do poder feminino nas religiões de matriz africana do Brasil e seus desdobramentos no imaginário coletivo. Guardado o mistério dos Pássaros na escuridão, Orixás manifestam alguns de seus aspectos nas suas aparições e atuações nos corpos e na terra. O termo orixá relaciona *ori* (cabeça, conhecimento, força interna) com ésas (espírito ancestral). Os poderes guardados e simbolizados pelos Orixás femininos, *yabás*, Mães (ya) Rainhas, se sintetizam em poder matricial original (Nanã), poder selvagem, ordeiro

e guerreiro (Obá e Yansã), poder de geração e conhecimento (Yemanjá e Oxum), poder de sedução (Oxum e Yansã) e poder mágico (Ewá e Otin). Embora possamos determinar o tipo de poder correspondente a cada Orixá, todos se encontram reunidos nas Orixás femininas, constituindo uma só força que poderíamos chamar de força matriz do universo, força que dá a vida, gera, transforma, ama e cria. Os orixás apresentam elementos e forças da natureza, estando, cada orixá, associada a determinados elementos tais como plantas, animais, cores, atmosferas, situações climáticas e emoções (CARNEIRO; CURY, 1993; COSTA, 2015; DRAVET, 2013; REIS, 2020; VERGER, 2018).

A existência de orixás femininos, masculinos e ambivalentes ou andróginos, expressa uma compreensão profunda da própria sexualidade humana, apresentada desde os mitos de origem. As diferentes modalidades de incorporação expressam isso. Nanã Buruku, cuja origem localiza-se no Daomé, é a grande deusa da fertilidade, a mãe-terra, também conhecida como a vovó ou a grande ancestral. Faz-se presente, como Lilith, na lama. Sua força é a dos rios lodosos, seu axé está no fundo dos lagos e nos ambientes encharcados, apresentando a mistura da terra com a água, lócus de fertilidade. Enquanto ancestral original, Nanã apresenta o próprio princípio da fertilidade, pois ela mesma foi autogerada. Procriadora, trata-se de um ente que dá a vida. Nanã não gosta de homens, anciã, é quase assexuada. Contam nos terreiros que foi rejeitada por Oxalá, por gerar seres "anormais": dela veio Omulú ou Obaluaiê, que carrega todas as doenças contagiosas e traz as epidemias e Oxumaré, tanto homem quanto mulher, que se transmuta na serpente mítica que também é o arco-íris, o qual liga o céu e a terra. Deusa das águas paradas, lagoa onde está todo o profundo mistério do mundo, Nanã talvez seja o orixá feminino mais arcaico, certamente a divindade mais velha ligada aos mistérios das águas. Nanã figura os mistérios da vida e da morte, protegendo os órgãos reprodutores da mulher. A percepção de infinitas potencialidades humanas se personifica em Nanã. Todas as potências da natureza, encarnadas humanamente, se expressam no resto do panteão iorubá, apresentadas pelos demais orixás. Na iconografia, se mistura com Sant'Ana, a avó.

As yabás, por pressão colonizadora, de um modo ou de outros, são sincretizadas com a Virgem Maria, quando não sua mãe, Ana, como no caso de Nanã. Yemanjá, orixá do mar, a mais popular das yabás, se torna Nossa Senhora dos Navegantes, enquanto Oxum, senhora do ouro, orixá das águas doces, Nossa Senhora da Conceição, em sua precipitação como

cascata, Nossa Senhora das Graças. Embora não se ignore o problema do embranquecimento das forças ancestrais africanas, o presente texto trabalha a partir do pluralismo que se imiscuí de modo que oposições deixem de ser a impossibilidade de se enxergar outra faceta e permitir o circular amplo dessas entidades. Na umbanda, religiosidade sincrética brasileira, as potências cósmicas se exprimem nos Erês e Caboclos, que qualquer iniciado, homem ou mulher, poderá pertencer ou "carregar", de modo a outros panteões, orientais e indígenas, participarem dos cultos. Se pensarmos em termos de arcanos, elemento que extrapola os mitos, uma vez que suas múltiplas variações de imagens traduzem uma polivocidade de forças, concretas, empíricas, vividas, ainda que, por sua ancestralidade, tais deusas, um tanto demonizadas em alguns segmentos sociais, especialmente em igrejas neopentecostais não esclarecidas, trazem em suas figuras potentes efígies de resistência, mesmo quando sincretizadas.

Tais deusas manifestam forças inevitáveis da vida e da natureza, Otim, que quando mulher tinha quatro seios e contam que virou um rio, o trabalho da dor com a cortadeira Obá, a relação com os mortos (eguns) com as movimentações da intrépida Iansã ou Oiá e, ainda, as brumas e segredos que sussurra Ewá, a única verdadeiramente virgem, que não se envolve e nem pertence aos homens e que é o campo, o fundo, o plano imperceptível por onde as orixás que aparecem surge. Os dois Orixás femininos mais relacionados à luta, ao trabalho pesado e à guerra, as portadoras de faca e espada, são Obá e Yansã. Oxum, que tem múltiplos aspectos, muitas faces, muitas idades, também aparece como guerreira. São as Orixás que mais se aproximam da força feminina original em seu aspecto selvagem, na manipulação e entendimento, do manejo de instrumentos e, no caso de Oxum, a leitura de oráculos. Todas essas deusas, mesmo na doçura e suavidade, apresentam agressividades animais. A força bruta – mesmo que a da névoa – faz-se sentir em seus elementos, derrames, expansões. Ninguém consegue ficar indiferente ao vento, a neblina densa, as correntezas violentas e a um feitiço ao qual somente o destino, conhecido como Ifã, pode responder. Obá, honra à própria palavra em sacrifício, devoção e serviço. Yansã, guerreira inquieta, impulso e movimento, dança como a hindu Kali, numa ação recíproca entre o que destrói e o que proporciona a reconstrução. Oxum, que joga um facho protetor com seu espelho, trabalha na defesa, responde a um grande instinto protetor afastando o mal dos próprios filhos. Esse aspecto que impede a aproximação do inimigo se faz presente primeiramente em Nanã, aquela que absorve o pútrido e torna fértil o pior, não admitindo

o elemento agressor em sua proximidade.

Yemanjá, embora muito ameace, protege multidões de filhos seus e os filhos de todas as outras. Sua popularidade, Rainha do Mar, a torna uma entendida quase suprema no imaginário brasileiro. A força feminina é ativa, quando unida se torna quase invencível, portanto, perigosa. Nada de fragilidade, vulnerabilidade, fraquezas associadas ao feminino. Ninguém pode se aproximar indevidamente. A mulher guerreira é uma imagem de destaque porque muitas mulheres, não raro, têm que lutar sozinhas para manter suas famílias, criar seus filhos, pagar suas contas. Mais que a figura da mãe, a da guerreira é certamente hoje uma figura emblemática da feminilidade brasileira.

O povo de santo diz que "com as filhas de Iansã", essa que manda e desmanda, que tem a força de um búfalo, a única que dança com Omulu, "ninguém pode". Filhas e filhos dela são temidos e respeitados. Os mitos falam de Iansã, senhora dos raios e das tempestades, com Xangô, Iansã com Ogun, Iansã com Oxóssi ou Odé. Mulher ardente, ela passa por todos. Se, na sociedade de moral patriarcal a insubordinação feminina não é aceita, ela é venerada no candomblé, na umbanda e em outras expressões de fé afro-brasileiras. Iansã e Obá, mesmo que exemplos de entrega amorosa e física, é expressão de uma diligência que, em parte, o cristianismo apresenta na "serva de Deus" que Maria declara ser, no Evangelho de São Lucas, único que a menciona. Essa fortaleza, fruto de uma disciplina das ações e passe certeiro, de algum modo também é observada nas heroínas do Antigo Testamento, de acordo com Robles, em Dalila, acrescentando-se Débora, Ruth, Ester, Judith e Dina. Todavia, muito distante da figura da Mulher Forte (ESTÉS, 2012), o grande estereótipo da mulher brasileira é o da sensualidade e da beleza. Oxum, aquela a quem Exu deu canal para Orunmilá, Aquele que tudo sabe e dá pistas para que Oxum desvende e Yansã, aquela que subjugou os homens em seus próprios caminhos, encarnam as grandes sedutoras. Contam os Babas, Pais de Santo, que todos os Orixás são apaixonados por elas. Oxum, aparentemente, é mais passiva, não se mexe, chora muito, é toda de cafunés e mel. Yansã, impulso que conduz à ação, é sempre ativa. Enquanto a sedução de Oxum se dá pela graça física, sabores e adornos, o poder de Yansã está nas atitudes, no seu movimento, na sua coragem e luz. Deusa do fogo e das tempestades, assim como seu marido e Rei, Xangô, tem domínio sobre os trovões, ela controla ventania e tem, em si, os raios. Carrega uma reluzente espada e o eiru ou eiroxim, uma arma espiritual de crina de cavalo com a qual Iansã espanta os espíritos dos mor-

tos. Por isso, há relatos em terreiros que dizem que Iansã é a única a entrar nos ritos secretos dos homens.

Há raros exemplos de presença feminina em sociedades secretas, poucas eram autorizadas a participar; "A chefia da Sociedade Secreta Feminina Geledé, existente na África e que alguns dizem ter existido no Brasil, é atribuída à Obá" (CARNEIRO; CURY, 1993, p. 25), orixá dos mistérios e das paixões. Obá, não temos certeza, parece ser uma destas sibilas iniciadas, não por ter cortado a própria orelha, mas por ser conhecida como iyabá guerreira, que tem por armas um escudo, por vezes uma adaga, que também é a faca sacrificial e o instrumento de corte na preparação de ebós (oferendas). É uma das mulheres de Xangô, para quem se sacrificou. Por isso, protege a orelha que não tem.

Magia e transformação

Yewá, aquela que pouco se define entre a água e o ar, assim como Otim, espécie de Dafne masculina, ninfa tanto da água quanto da mata, assim como Oxumaré, homem e mulher ao mesmo tempo, são forças ligadas à magia e a transformação. Magia, uma espécie de bori, conhecimento, arte, ciência, um saber de si e das forças, é o que possibilita, via instrumentos, figuras, cânticos, danças, conexão com o que não é dado simplesmente aos cinco sentidos, e sim, ao que, sem deixar de se relacionar com estes sentidos, se liga a um tipo de sentido outro, que nem sempre a palavra ou a coisa exprime. Ewá ou Yewá se estende a toda atmosfera, aquela que também é orvalho, aurora, que se mostra em transições e na variação colorífica dos fundos míticos. Sua força é um elemento etéreo, que mostra a passagem entre a escuridão e a luz, diluindo os contastes presentes em toda criação.

Como nas Escrituras, as tradições africanas da Costa da Guiné contam que o que se cria advém de um fundo escuro infinito, no qual se distingue a luz, que se conduz por uma vida como um raio ou astro luminoso e quando for seu destino, volta daquilo que brilhou em vida ao ambiente escuro da morte. Intuição, vidência e escuta além do audível tornam essas figuras bruxas, no sentido colonial e barroco do termo. Mulheres que podem ver o que ninguém percebe, conhecem o bem e o mal para além das atitudes que ferem os seus corpos. Sabem daquilo que os outros não podem saber, pois saber que bem e mal são ilusões necessárias para conter a crueldade da existência, as faz trabalhar com o poder oculto, dos pássaros

da noite, daqueles que se guiam na escuridão, que pressentem ameaças e transpõem obstáculos. São o sétimo pássaro, aquele que voa entre a árvore do bem e a árvore do mal: a feitiçaria é o próprio conhecimento das árvores e impede que caia em armadilhas.

A sabedoria feminina, relegada a figura da bruxa, é considerada nos terreiros, entre os tantos mistérios dos Orixás - mesmo frente os de Osanha, aquele que faz as poções e maneja com as ervas - o aspecto mais perigoso, fascinante e assustador das práticas e ritos afro-ameríndios brasileiros. Diante de mistérios, figurados em arcanos, se requer grande cuidado. Uma vez sentidas as suas forças, não se pode ficar indiferente. Trata-se de forças naturais, por vezes microscópicas, quase imensuráveis, que, se não as respeitarmos, acabam com a humanidade.

A aparição da Pombagira gera efeitos sociais e culturais no feminino, operando nas de-formações e amálgamas quanto à compreensão da figura mulher-feiticeira no imaginário brasileiro. O fascínio das deusas, em qualquer que seja o aspecto que sua figura apresente, é o conhecimento em torno do que vem a ser uma força feminina. O desconhecimento deixa humanos profundamente crédulos, inseguros, manejáveis, certos de que existem malefícios. Palavras incompreendidas regem atos dos que não conseguem enxergar as consequências daquilo que reproduzem. Se há receio e preconceito em relação a seus cultos, gerando inúmeras reações pejorativas perante sua devoção e ainda rejeição aos ensinamentos práticos que a ritualística apresenta, seja na história, seja na atualidade, é porque os dualismos que regem a humanidade entre os que se consideram do "bem" e os que são apontados como "maus" ainda não foram superados. Personifica-se este problema na figura da bruxa no Ocidente, observando a repressão a que foram submetidas aquelas associadas a tais conhecimentos, segredos e mestrias.

A História, especialmente a que marca o início do mercantilismo global que vivemos até hoje, que trata da perseguição a mulheres tidas como "bruxas" (FEDERECI, 2017), constitui indício do quão difícil é para a sociedade aceitar mulheres sábias e livres. Outro indício são as caricaturas e demonizações que o elemento selvagem, acrescido do poder feiticeiro do conhecimento da vida, da morte, das curas e das artes, suscita ao imaginário coletivo. A mulher é tomada como louca, histérica, endemoniada, indomável, desgraçada, víbora. Mesmo que este poder seja reverenciado, por outro lado, quando ele se manifesta na vida terrena, as reações daque-

les que não o compreendem podem ser violentas e destruidoras.

Na umbanda sincrética são Exus e Pombagiras, guias de defesa e transformação, forças que abrem, trancam, influenciam e amarram os acontecimentos de modo que todos cumpram seus destinos e desígnios da melhor forma possível. A força feminina básica, ao ser figurada nas Pombagiras, associa-se, mais do que um princípio mágico de conexão, ao imaginário da prostituta, mulher sedutora, perigosa, "mulher da vida", de vida livre, mulher de vários homens. Ela é a que, de bom grado, levanta a saia. Essa figura é temida por seu poder, dizem que permite tudo na obtenção de prazer, que age no amor e relacionamentos. Tem muitos nomes e aspectos: Maria Molambo, Maria Padilha, Sete-Saias, Mirongueira, Pomba-gira da Praia, Maria da Praia, Dona da Lira, Rainha do Cabaré, Rainha da Encruza, Pomba-gira Menina, Dama de Preto, Rosa Caveira, Maria Quitéria, Maria Bonita, Maria Navalha, da Lua, da Figueira, A dos Sete Cruzeiros, Pomba-gira Cigana, Diaba, Madame Satã, Rainha da Noite, Rainha dos Infernos, Senhora das Feras, Pomba-gira das Almas, Mulher de Branco, a da Calunga, Filha de Omulu, Senhora das Trevas, entre outros (COSTA, 2015). Explicam nos terreiros que cada uma dessas tem uma história, cada uma tem um poder, qualidades diferentes nas mãos, uma maneira de se portar e se movimentar. Cada qual expressa uma força, para cada caso invoca-se uma pomba-gira diferente. Tanto homens como mulheres incorporam a pomba-gira, as forças femininas estão em todos, e a força está além da diferenciação de gêneros, ou seja, trata-se do feminino e não necessariamente de mulheres. Esse feminino, na cosmogonia afrobrasileira, é força emotiva, intuitiva, instintiva e vinculada ao selvagem. Desdobra-se em poder de geração, poder guerreiro, poder de sedução e poder de feitiçaria.

Os poderes presentes nos Orixás preservados pelo segredo de uma liturgia mágica, calados pela dominação masculina e supremacia branca, quando aparecem, incomodam. A pomba-gira não é uma figura isolada, oculta na noite, de modo estritamente profano. Transcendente entre o que é mais caro e sagrado ao espírito que agrega a humanidade e as divisões sociais, ela porta de todas as forças do feminino autogeradas com Nanã, nas manifestações de força, belezas e atitudes de Yansã e Oxum, no espiritual inabarcável dos oceanos de Yemanjá, na transubstanciação de Yewá, nos sacrifícios de Obá, nos segredos de Otim e em todos os mistérios que, por ignorarmos a amplitude desta cultura, desconhecemos. Essa pomba-gira que gargalha, canta, xinga, quebra tabus, expressa o que não se ousa, dança e gira no corpo palpável, em força imanente. Sua presença na vida brasi-

leira vem tirar o corpo da imobilidade, incitando ao movimento e à ação. Gosta de zombar, debochar, rir de tudo aquilo que as civilidades impõem como limitação aos homens e às mulheres, atuando diretamente nos corpos. "Os sábios percebiam o espírito da deusa como imanente ao corpo de todas as mulheres" (WALKER, 2001, p. 70), de modo a poder se dizer que a pomba-gira trata de um tipo dionisíaco do feminino. Essa figura trabalha nas regiões em que residem os maiores tabus: amor, morte e sexualidade. Se ela gosta de brincar, faz pouco caso das civilidades e prefere a liberdade; se ela é movimento e ação, não surpreende que a Pombagira jogue e ria com aquilo que mais desestabiliza a ordem social. Pode-se dizer que Ela, a Demônia, tão próxima das Deusas, bagunça, literalmente, com os binarismos, com papéis definidos e marcações que determinam corpos, almas e pessoas como parte de algo.

Quebra do dual

Desconstruir a lógica binária, partidária, de cunho opositório, implica romper com lugares marcados. Não se trata de reproduzir classificações entre dominantes e dominados, excluídos e incluídos, mas localizar as posições dos sujeitos nos discursos por meio do que Foucault apontou como "sinais de pertencimento". Essa breve análise mostra, pelas entidades aqui descritas, as fugas das marcações sociais frente a um sistema moral estabelecido pela lógica dualista. Neste aspecto, os limites das possibilidades de posicionamento entre ser "do bem" ou ser "do mal" funcionam como mecanismos de controle na agência dos processos de identificação. Em uma de suas entrevistas em *Microfísica do Poder*, Foucault lamenta, após mais de uma década de trabalho incansável, que sua obra funcione "para alguns como sinal de pertencimento", como se ao tratar dos loucos, dos doentes e dos detentos, estivesse estabelecendo um "lado correto".

Fazendo uma forma de história sobre a ótica dos excluídos, dos infames, dos execrados, dos diferentes, Foucault não estava promovendo nenhum lugar, tampouco inscrevendo os sujeitos de seus estudos neste ou naquele "lado": "é preciso passar para o outro lado – o "lado correto" – mas para procurar se desprender destes mecanismos que fazem aparecer dois lados, para dissolver esta falsa unidade, a natureza ilusória deste outro lado que tomamos partido" (FOUCAULT, 1996, p. 239). Não há Deus tampouco Demônio quando a Figura é analisada em todas as suas facetas. Imagem

do mal por excelência, figuras diabólicas, merece atenção porque é por meio de sua iconografia que alguns elementos relativos ao mal se estabeleceram: predominância do preto e do vermelho, guampas, asas de morcego, hibidrismo animal, pupilas verticais, caninos afiados, entre outros. Entretanto, é fácil constatar que diabos e demônios não são as figuras maléficas mais recorrentes nas narrativas atuais, sendo preteridos por alienígenas ou vampiros. Apesar de não serem os malvados "da ocasião", as figuras do diabo e de seus demônios legaram suas roupagens na construção de muitos vilões e, quando femininos, não passam indiferentes e causam reações.

As tentações diabólicas e sua ameaça de danação eterna cumpriram um papel de extrema importância histórica: a disseminação do medo. Se hoje em dia não é mais o diabo que assusta, mas sim a violência e a criminalidade anunciadas diariamente pelos noticiários, a função do medo é sempre a mesma: acuar e retrair os sujeitos que por ventura ousem ultrapassar os limites do perigo. Eficiente mecanismo de controle, o medo funciona na linha limítrofe na qual paradoxalmente trafegamos. Na ameaça dos perigos que colocam em risco nossas almas e nossas vidas, o discurso da salvação é efetivado juntamente com a danação daquilo que, por desconhecimento, o ignoto figura como o Mal. A busca de um "lugar seguro", espaço subjetivo no qual o "si" pode existir sem ameaças é sempre um eficiente mecanismo para o estabelecimento de regimes discursivos tomados como "verdade". Senhor das mentiras, mestre do engano, personificação da destrutividade deliberada (RUSSEL, 1991, p. 16), o diabo, Satanás, o acusador de Deus, é o agente fundante das contradições. A verdade absoluta é questionada.

Conhecemos a bipartição do absoluto e a dissolução do que se tinha como "verdadeiro" porque a serpente, animal das Grandes Mães arcaicas, uma das figurações do demônio, nos incitou a experimentá-lo. O mito do paraíso, no qual o homem prova o fruto do conhecimento do bem e do mal, ilustra o papel do diabo como agente da dualidade que cindiu a humanidade, nos afastando da unidade criador/criação experimentada no paraíso. Dividido e descentrado, o sujeito trará até os dias de hoje as marcas do que as religiões cristãs e judaicas denominam "pecado original": nossa atração por outra verdade, pelo contra-discurso que nos seduz.

As figuras – sejam elas personificações conceituais ou apresentações visuais e literárias de forças – tanto as sagradas quanto as tomadas pejorativamente, têm a capacidade de contrapor os ditos que levam à mentira total. O que mente é o que impede de vermos o outro lado das coisas,

os muitos lados de algo, o que nos faz pensar para além da perspectiva que nos é oferecida. Para o racionalista, cuja redenção é o pensamento, o mal é força desconhecida e selvagem, o instinto que não se deixa levar pela razão. O mal é tudo aquilo que, em menor ou maior intensidade, denota furor animal ilimitado. Incontrolável, o mal foi compreendido no alvorecer das ciências, como o inconsciente dominando a consciência. Por outro lado (até mesmo o mal tem dois lados), a consciência é o próprio conhecimento do mal. Do ponto de vista psicanalítico, uma vez controlado o mal origina o recalcamento: a visão ascética do mal como desejo. Mesmo vencido e exilado para os confins da inconsciência, o mal está sempre presente e a consciência precisa abstraí-lo sob alguma forma, determinando um modo de relação. Sem detectar onde tal opositor impede o movimento, de modo a nunca o conhecermos sem castigos e sem temor, pouco se avança.

Para Foucault, a sociedade é um campo de lutas em que as forças opositórias dinamizam relações de poder onde posições, mesmo quando há subjugações, são negociadas e intercambiadas. O poder não comporta neutralidades, sua imposição sempre compreende certos antagonismos, mas sempre num embate de forças. Nesse sentido, o mito do herói versus vilão, o do amor sacro versus o profano, figura uma luta pelo poder que mostra o quanto as posições de sujeito nunca são imparciais. A busca de identificação com o herói, a linda princesa, a luz, é o desejo, problemático, de estarmos do "lado correto". O problema é que esse "lado bom" é infinitamente mutável e depende dos múltiplos fatores que definem as subjetividades.

Apesar da complexidade que envolve os processos de subjetivação, somos ensinados a pertencermos ao "bem" e lutarmos por ele sempre que necessário, mesmo quando suas convicções estejam aniquilando outros e nitidamente fazendo "mal" a quem aos "bons" identifiquem como "maus". Aprendemos que o "bem" sempre vence, pois os poderes de "Deus", da ciência ou da moral predominante, tomados como o Poder de todos os poderes, sempre estão "certos". As implicações desta mitificação, independentemente da posição identitária em que nos colocamos, envolvem a defesa de nossas verdades e uma postura ética quase sempre dualista: "afinal, de que lado você está?". Por isso é que estamos constantemente procurando alguma coisa para culpar, para servir de bode expiatório e cumprir com a função de "mau". Detectar o mal em alguma coisa, sujeito ou sistema é um recurso para aliviar a complexidade dos problemas que nos circundam e a impossibilidade de resoluções que a maquinaria civilizatória

pode apresentar. Desmitificar o mal e torná-lo inexistente é como arrancar a mola propulsora de todo o processo e não ter como justificar a barbárie, o erro, a ignorância, a estranheza, a selvageria, a anormalidade, a desordem. A educação perderia todo o seu sentido, tudo seria "bom" neste universo indistinto no qual não temos nada a vencer, mais nada para ensinar e tampouco aprender, onde não existe a necessidade de combatermos e fazermos nossas verdades preponderarem. Orixás e yabás são figuras polifacetadas que rompem com tais preponderâncias.

Mitos, mesmo quando aparatos difusores de "verdades", traçam este campo no qual todo mal é ilusório, espetacular e, por vezes, indolor. Nosso mundo "real" está intimamente imbricado com figurações míticas, figuras cujo impacto em nossas vidas tem sido cada vez maior. Ao mesmo tempo em que a cultura visual midiática, com sua enunciação contundente e breve, dissemina as clássicas posições antagônicas das velhas narrativas, aprende-se que as verdades são extremamente relativas e que podemos nos servir delas de acordo com os interesses da ocasião, sem deixarmos de ser corretos e do "bem". Sobre esta incoerência ética se constitui um modo de existência restritivo e belicoso, perpetuado nas formas binárias de compreender o mundo, dividindo-o entre mocinhos e bandidos, santas e putas.

Os panteões multifacetados, com diversidades de forças, deidades e entidades com ensinamentos vários, Pombagiras, Macunaímas, Estamiras, Zés Pelintras e Ciganas do Pandeiro aludem a identidades não mais instituídas sobre o que se é e o que não se é, entre ser isto e ser aquilo, mas sim sobre isto e mais aquilo, sobre nem isto e nem aquilo, sobre outra coisa, diferente. Não mais a diferença entre Bem e Mal, mas singularidades de devires que escapam a qualquer aprisionamento. Uma subjetividade além dos processos identificatórios na qual a ética, ao invés de ser construída sobre conceitos opostos e excludentes, que aceitam somente um único mito, se pautará na impossibilidade de uma só versão. Produzida por afetos intercambiáveis, existe aquela versão que dá pistas para todas as demais e que compreende manifestações variadas da verdade. Em nossas pesquisas em torno do feminino (ZORDAN, 2005, 2017, 2019, 2021; NARVAZ, 2005, 2009, 2021), especialmente quanto ao tema do presente ensaio, o qual descreve relações que ancoram mitos de tradição oral em imagens, uma composição multirreferencial de autores possibilita trabalhar com pontos estratégicos nunca reduzidos à lógica dual.

Nesse sentido, temos investigado o que as figuras e narrativas míti-

cas têm a nos dizer sobre o feminino, que modos de subjetivação nos oferecem, com suas pedagogias, seus rituais, suas magias e bruxarias, suas danças, suas músicas, seus gestos. Invocar suas forças possibilita a invenção de novos modos de habitar o corpo, a Terra, fazer mundos, descolonizando o pensamento e desconstruindo as formas binárias hegemônicas de pensar corpos, sexos, gêneros, sobretudo sobre as mulheres e sobre o feminino, com suas forças e magias.

Referências

ANCHIETA, I. I**magens da mulher no Ocidente Moderno 1**: Bruxas e tupinambás canibais. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2021.

ANCHIETA, I. **Imagens da mulher no Ocidente Moderno 2**: Maria e Maria Madalena. São Paulo, EDUSP, 2020.

AUGRAS, M. Maria Padilla, reina de la Magia. **Revista Espanõla de Antropologia Americana**, Buenos Aires, n. 31, p. 239-319, 2001. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA0101110293A. Acesso em: 17 ago. 2021.

BALANDIER, G. **Antropológicas**. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Tradução: David Jardim. São Paulo: Ediouro, 2001.

CARNEIRO, S.; CURY, C. A. **O Poder Feminino no Culto aos Orixás**. São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 1993.

COSTA, O. S. **A Pombagira**: A ressignificação mítica da deusa Lilith. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/781. Acesso em: 18 ago. 2021.

DADOUN, R. **A Violência: Ensaio acerca do homo violens**. Tradução: Pilar Ferreira de Carvalho e Carmen de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DRAVET, F. A formação das imagens do feminino na cosmologia da umbanda e sua manifestação no imaginário brasileiro. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 22., 2013, Bahia. **Anais** [...]. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013. Disponível em: http://encontro2013.compos.org.br/anais/imagem-e--imaginarios-midiaticos/. Acesso em: 15 nov. 2020.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ESTÉS, C. P. **Libertem a Mulher Forte**. Tradução: Wáldea Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

KOLTUV, B. B. **O livro de Lilith**. São Paulo: Cultrix, 1997.

MATOS, O. Benjamin e o feminino: Um nome, o nome. *In*: TIBURI, M.; MENEZES, M. M.; EGGERT, E. (org.). **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

NARVAZ, M. **Submissão e resistência**: Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal. do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5442. Acesso em: 17 ago. 2021.

NARVAZ, M. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica**: Onde os discursos fazem(se) política. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18884. Acesso em: 13 jul. 2021.

NARVAZ, M. **Mulheres, Forças e Magias**: Feitiçarias e arte para inventar corpos e mundos. Projeto de Pesquisa. 2021. Projeto de pesquisa (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/project/Mulheres-Forcas-e-Magias-Feiticarias-e-arte-para-inventar-corpos-e-mundos. Acesso em: 17 jul. 2021.

PIRES, C. Antígona: Hermenêutica do público e do privado. *In*: TIBURI, M. M.; MENEZES, M. M.; EGGERT, E. (org.). **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

PRANDI, R. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP,** São Paulo, n. 50, p. 46-63, jun./ago. 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35275. Acesso em: 20 ago. 2021.

QUALLS-CORBETT, N. **A prostituta Sagrada**: A face eterna do feminino. Tradução: Isa F. Leal Pereira. São Paulo: Paulus, 1990.

REIS, L. **A figura da Pombagira**: Transgressão e empoderamento. Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 109-126, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/30810. Acesso em: 23 ago. 2021.

RICHLIN, A. **Zeus and Metis**: Foucault, feminism and classics. Helios, v. 18, p. 160–180, 1991.

RINNE, O. **Medéia**: O direito à ira e ao ciúme. São Paulo: Cultrix, 1988.

ROBLES, M. **Mulheres, mitos e deusas.** Tradução: Willian Lagos e Débora Dutra Vieira. São Paulo: Aleph, 2019.

RUSSEL, J. B. **O Diabo**: As percepções do mal da antiguidade ao cristianismo primitivo. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

STREY, M. N. Gênero. *In*: JACQUES, M. G. C. et al. (org.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VERGER, P. **Orixás**: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

WALKER, B. **A Velha**: Mulher de idade, sabedoria e poder. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. Lavras, MG: A Senhora, 2001.

ZORDAN, P. **Bruxas**: Figuras de poder. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 331-341, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/HqZwyqV5PwdyYL5Pz5bnLBG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 jul. 2021.

ZORDAN, P. **Virgem Senhora Nossa Mãe Paradoxal. História**: Questões & Debates, Curitiba, v. 65, n. 2, p. 239-263, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/47241. Acesso em: 12 jul. 2021.

ZORDAN, P. **Princesas**: Produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Curitiba: CRV, 2019.

ZORDAN, P. **Mulher Tornada**: Segredos de um astroblema. Porto Alegre: Nota Azul, 2021.

Territorialidades da docência:
Um olhar para o arquivo do Projeto Objetos de Pensar

Angélica Vier Munhoz
Inauã Weirich Ribeiro
Jeferson Cristian Zick Camargo



Este texto, que conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), está atrelado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), existente desde 2013 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Tem como objetivo apresentar uma pesquisa que vem sendo produzida com o material empírico criado pelo Projeto Objetos de Pensar nos anos de 2019 e 2020. O referido projeto foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa CEM, em parceria com o Projeto de Extensão Pensamento Nômade e a Área de Artes da Univates. Teve como objetivo propor a criação de perguntas/questões/indagações/problematizações que não necessariamente precisem de respostas e que coloquem o pensamento a se mover, saindo dos lugares comuns, dos clichês, das coisas já ditas e pensadas no campo educacional.

A partir desse objetivo, foi publicado um livro, *Objetos de pensar: exercícios para a docência* (MUNHOZ *et al.*, 2020), com cinquenta objetos de pensar. Desses objetos, dezesseis foram experimentados em trinta e duas oficinas. Essas oficinas foram desenvolvidas em escolas e Universidades, com estudantes e professores de ensino básico, ensino superior e pós-graduação. Além das oficinas, foi realizada uma exposição com seus resultados e objetos na Galeria Sesc Lajeado, no período de 16 de outubro a 1 de dezembro de 2019. Todas as atividades e materiais produzidos no projeto – objetos de pensar, diários de oficinas, exercícios realizados nas oficinas e exposição – passaram por um processo arquivístico. Destaca-se que, no contexto pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2, foi lançado um segundo projeto, intitulado Objetos de Pensar na Pandemia. Os 40 objetos inscritos foram publicados no livro "*Objetos de pensar na pandemia: exercícios para indagar/perdurar a docência"* (MUNHOZ *et al*., 2020).

O processo arquivístico realizado com o material do primeiro Projeto Objetos de Pensar será apresentado nas próximas seções. Iniciamos abordando o método de arquivo de Michel Foucault (2020) sob a perspectiva topológica dos enunciados (DELEUZE, 2005). Nessa via, tomamos o arquivo como um território onde os enunciados se movimentam por meio de ações verbais. Seguimos com a apresentação dos procedimentos de arquivamento e arquivização desenvolvidos por Aquino e Val (2018). Posteriormente, expomos o processo de arquivização de imagens de docência, cujo arquivo se desdobrou em um novo processo de arquivização dos verbos que traçam movimentos, produzindo territorialidades em torno de "docência", "docente", "professor(a)" e "prof(a)". Na última seção,

descrevemos os principais movimentos da docência traçados no arquivo criado.

Arquivo-Corpo-Território

Nesta seção, apresentamos o modo como compreendemos o arquivo em Michel Foucault, a partir da obra *A arqueologia do saber* (2020). O arquivo pode ser entendido como "a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares" (FOUCAULT, 2020, p. 158); em outras palavras, o arquivo pode ser um conjunto de materialidades, mas também aquilo que faz funcionar determinados discursos. Os discursos, por sua vez, compõem determinadas territorialidades, as quais demandam um mapeamento das repetições enunciativas, dos traços, das fronteiras, das linhas do arquivo.

Essas territorialidades compostas em um arquivo expressam-se performativamente por mínimos movimentos. Os movimentos das territorialidades exprimem intensidades por meio de gestualidades enunciativas, que acabam por dar margens a um espaço intensivo. Assim, podemos compreender o arquivo como um território onde os enunciados passam a ser tomados como intensidades que ali se movimentam, em uma heterotopologia (FOUCAULT, 2013).

Nessa abordagem arquivística, o arquivo funciona em uma perspectiva topológica dos enunciados; uma "topologia dos enunciados, que se opõe à tipologia das preposições e à dialética das frases" (DELEUZE, 2005, p. 18). Os enunciados, nesse sentido, passam por um processo de localização no território do arquivo. Ao descrevê-los, buscamos desenhar "as margens povoadas de outros enunciados" (FOUCAULT, 2020, p. 118), compreender as intensidades que produzem um território-arquivo.

No território de um arquivo foucaultiano, há um front de análise (FOUCAULT, 2020), em que é preciso haver estratégias de rastreamento dos enunciados. Para tal tarefa, tomamos os procedimentos de arquivamento e arquivização de Aquino e Val (2018). Esses procedimentos permitem que nos apropriemos do material empírico do Projeto Objetos de Pensar como um território e localizemos os enunciados-intensidades que nele se expressam. Enquanto território, o arquivo também é corpo que, permeado por discursividades, se faz lugar (FOUCAULT, 2013).

O procedimento de arquivamento (AQUINO; VAL, 2018) possibilita o rastreamento dos enunciados no território-arquivo, de maneira que "corresponde, portanto, à tarefa de reordenação transversal das fontes, por meio das (re)montagens das lacunas discursivas em torno de determinados problemas concretos abrigados no e pelo arquivo" (AQUINO; VAL, 2018, p. 49). O arquivamento atua como uma espécie de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1992) dos discursos, tomando a posição dos enunciados e criando, assim, um novo mapa.

Esse processo de arquivamento funciona a partir dos problemas demarcados pelos pesquisadores, cujo interesse varia no encontro com o arquivo. No caso do Projeto Objetos de Pensar, o material empírico foi reorganizado, desterritorializado, a partir dos objetos de pensar utilizados nas oficinas. Dessa forma, criamos um arquivo em que foram indicadas as materialidades repetíveis (FOUCAULT, 2020), tais como: os próprios Objetos aplicados, anotações capturadas por foto, fotos das oficinas, fotos do material produzido pelas/os participantes, desenhos, diários de campo produzidos pela equipe do projeto, minicartazes, cartazes, post its, vídeos, cartas e tirinhas com frases utilizadas em dinâmicas.

Esse processo de arquivamento possibilitou desterritorializar os enunciados das materialidades repetíveis, o que culminou em uma reterritorialização de um arquivo de imagens de docência. O arquivamento funcionou como uma desterritorialização dos discursos e possibilitou uma reterritorialização arquivística, visto que uma "desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização." (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 131). Com a desterritorialização-arquivamento, pudemos reterritorializar o arquivo a partir de imagens de docência, por um procedimento de arquivização (AQUINO; VAL, 2018).

A arquivização funciona como uma díade de imaginação-montagem (AQUINO; VAL, 2018) e reterritorializa os discursos do arquivo. A "arquivização oportuniza o encontro não somente com os papéis inertes da história, mas com potências ativas, na qualidade de pontos de inflexão que mobilizam e produzem ressonâncias, dada sua capacidade de produzir desvio" (AQUINO; VAL, 2018, p. 50, grifo nosso). Em um primeiro movimento de arquivização, tomamos o desvio das "imagens de docência".

As "imagens de docência" foram utilizadas como um princípio organizador, de modo que compomos um novo arquivo de enunciados, que produziram um novo território arquivístico. "A desterritorialização de um

tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 117). A arquivização-reterritorialização permitiu uma dobra do arquivo, uma nova terra, com a qual produzimos um artigo já submetido em revista científica[53].

Esse novo território tornou possível a criação de mais um processo de arquivização. Em outras palavras, este texto é um terceiro movimento arquivístico, criado a partir do desvio mobilizado pelas potências ativas (AQUINO; VAL, 2018) que se movimentam no arquivo. O arquivo das imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar foi reorganizado com base nos enunciados que continham imagens de docência, docente, professor(a), prof(a).

Quadro 1 - Arquivo das imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar.

Objeto/Oficina	Imagem de docência
1.2 Descrição oficina	Todos os professores muito prestativos durante o vídeo; Uma profa disse: "Para, não fica olhando. Não gosto que me olhem enquanto escrevo", e foi escrever em uma sala ao lado;
1.3 Carta 3	Durante a nossa jornada, aprendemos que o professor auxilia na construção do conhecimento. O professor é um intermediador desse conhecimento.

Fonte - Elaborado pelos autores, 2021.

Como é possível observar no quadro acima, o arquivo ganhou outro território, onde as imagens de docência reordenaram o material empírico. A partir dessa desterritorialização, produzimos uma nova arquivização, que será descrita na próxima seção.

Arquivização no território das imagens de docência

No corpo, experimentamos e arquivamos os acontecimentos – o continuum variável de nossas existências –, traduzidos em ações de com-

53 - O título do artigo submetido foi "Arquivamento e arquivização de imagens poéticas de docência no arquivo do Projeto Objetos de Pensar".

bate contra o pensamento representacional, a autodestruição, as subjetivações instituídas. Porém, ao arquivarmos no corpo os acontecimentos e nossas experimentações, também o tornamos um vetor de exploração dos limites e das possibilidades gestuais. Então, como experimentadores que somos, o que nos interessa é o verbo. Como diz Deleuze (1998, p. 77), "os verbos no infinitivo são devires ilimitados".

Em cada configuração espaço-temporal, o corpo pode arquivar e, simultaneamente, pôr em movimento determinadas ações verbais, que também podem ser gestualidades. Nesse sentido, ao arquivar o corpo se torna, ele mesmo, arquivo de gestualidades. "O corpo, em suma, como arquivo e arquivista de gestos instauradores da existência" (MUNHOZ; AQUINO, 2020, p. 45). Tal como afirma Lepecki (2015, p. 35, tradução nossa): "há uma vontade de arquivar, e arquivar também pode ser experimentar".

A partir da arquivização das imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar, buscou-se suspender os verbos que giram em torno das palavras "docência", "docente", "professor(a)" e "prof(a)". Essas palavras funcionaram como territorialidades no arquivo, as quais se movimentam por meio de verbos. Assim, enquanto territorialidades, não abordamos essas imagens (docência, docente, professor/a, prof/a) como sujeitos, visto que, em uma perspectiva nietzschiana, este tal substrato – "sujeito" – não existe; "não existe 'ser' por trás do fazer, do atuar, do devir; 'o agente' é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo." (NIETZSCHE, 2009, p. 33). Nesse modo de pensar, os nomes, substantivos, sujeitos, são posições (FOUCAULT, 2020), e não "essências" de um ser.

Ao localizarmos as posições no território do arquivo, o que passa a interessar-nos são as intensidades que as territorialidades expressam. Com isso, identificamos os verbos colados às palavras "docência", "docente", "professor(a)" e "prof(a)", e não qualquer verbo expresso nas imagens. Essas quatro palavras são ficções acrescentadas aos diversos verbos que se reterritorializam nas imagens. Os verbos, portanto, falam dos movimentos de docência enquanto territorialidades que se des-re-territorializam em meio ao arquivo de imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar.

Tomando o arquivo como território, perguntamo-nos: de que modos a docência se des-re-territorializa no arquivo de imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar? Procedemos, então, a uma leitura de todas as imagens de docência, a fim de localizar os verbos que faziam a docência, o docente e o(a) professor(a)/prof(a) se movimentarem. Buscamos mapear

esses verbos, utilizando o seguinte critério: excluir imagens cujos enunciados não continham verbos associados com os termos – "docência", "docente", "professor(a)" e "prof(a)". No quadro abaixo, por exemplo, podemos observar que na imagem excluída havia a nomeação do termo "professores", contudo, o verbo da oração não se refere a um movimento da docência. Já na imagem incluída, o termo "professor" não é o sujeito da oração, mas o verbo "solicitado" denota uma ação executada pelo professor.

Quadro 2 - Exemplo de critério de exclusão de imagens.

Imagem excluída	Imagem incluída
Havia empatia entre alunos e professores? (1.3 Carta 1).	Quantos estudantes conseguem ler durante o final de semana? Férias ou menos um livro solicitado pelo professor? (1.3 Carta 13).

Fonte - Elaborado pelos autores, 2021.

Em alguns casos, havia "dobradinhas verbais", ou, gramaticalmente falando, locuções verbais. Nesses casos, tomamos o verbo principal da locução para traçar a linha do movimento realizado pela docência.

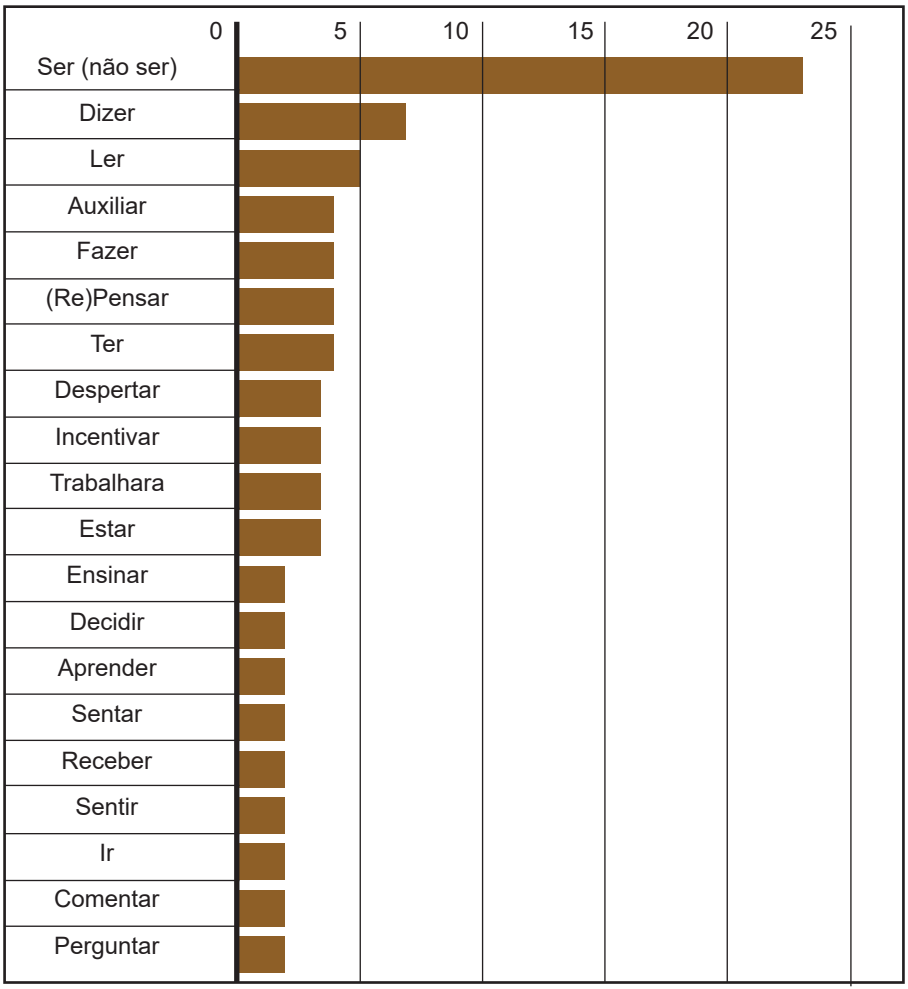
Quadro 3 - Arquivo dos verbos localizados.

Dizer	Preocupar	Esforçar	Despertar	Invcentivar
Decidir	Falar	Escrever	Prestar	Auxiliar
(não) Ser	Mexer	Acreditar	Mudar	Solicitar
Fazer	Interessar	Usar	Resgatar	(Re)Pensar
Mediar	Aprender	Refletir	Oportunizar	Sentar
Perguntar	Saber	Cochichar	Exibir	Apresentar
Enxergar	Absorver	Ter	Chamar	Aderir
Ensinar	Trabalhar	Desistir	Motivar	Seguir
Revolucionar	Promover	Modificar	Sentenciar	Censurar
Entrosar	Participar	Compartilhar	Assinar	Analisar
Buscar	Desacomodar	Conformar	Dirigir	Ler
Estar	Variar	Receber	Virar	Conseguir
Explicar	Pegar	Polinizar	Sentir	Trançar
Sonhar	Marcar	Carregar	Ir	Comentar
Dedicar	Chorar	Demorar	Pedir	**74 verbos**

Fonte - Elaborado pelos autores, 2021.

Conforme o quadro acima, foram identificados 74 verbos diferentes que traçam linhas dos movimentos da docência no território do arquivo do Projeto Objetos de Pensar. Desses verbos, alguns se repetiram muitas vezes, enquanto outros apareceram uma única vez. Os verbos que não se repetiram foram um total de 54: *mediar, enxergar, revolucionar, preocupar, falar, mexer, interessar, saber, absorver, promover, esforçar, escrever, acreditar, usar, refletir, cochichar, desistir, modificar, prestar, mudar, resgatar, oportunizar, exibir, chamar, motivar, sentenciar, solicitar, apresentar, aderir, seguir, censurar, entrosar, buscar, explicar, sonhar, dedicar, participar, desacomodar, variar, pegar, marcar, chorar, compartilhar, conformar, polinizar, carregar, demorar, assinar, dirigir, virar, pedir, analisar, conseguir e trançar*.

Tabela 1 - Verbos que se repetem nas imagens.



Fonte - Elaborado pelos autores, 2021.

Já os verbos que se repetiram foram um total de 20, como podemos observar no gráfico acima. São eles: *ser (não ser), dizer, ler, auxiliar, fazer, (re)pensar, ter, despertar, incentivar, trabalhar, estar, ensinar, decidir, aprender, sentar, receber, sentir, ir, comentar, perguntar.* O verbo *(não) ser* é o que mais se repetiu: 22 vezes. O segundo verbo que mais se repetiu foi *dizer*, que apareceu sete vezes. O verbo *ler* apareceu cinco vezes. Os verbos *auxiliar, fazer, (re)pensar e ter* apareceram quatro vezes. Os verbos *despertar, incentivar, trabalhar e estar* apareceram três vezes. Os verbos *ensinar, decidir, aprender, sentar, receber, sentir, ir, comentar e perguntar* se repetiram apenas duas vezes.

Intensidades de Docência ou des-re-territorialização?

Após identificarmos as intensidades que se expressam no arquivo, perguntamo-nos: se ação e ficção não são duas coisas separadas, não funcionam em uma relação de causa e efeito, de que modo as intensidades de docência são expressas no território do arquivo? Essa pergunta permitiu-nos, em um primeiro movimento, observar uma diferença entre "docência/docente" e "professoras(es)". No arquivo das Imagens de Docência do Projeto Objetos de Pensar, a territorialidade docente que mais é investida é a de "professor(a)". Podemos afirmar isso porque, para 161 repetições do descritor "prof" (prof, professor, professores, profe, professora, psico-profe, profa), há apenas sete repetições do descritor "doc" (docente, docentes e docência).

Antes de continuarmos a pensar sobre as diversas intensidades de "professores(as)", gostaríamos de olhar para a territorialidade da "docência/docente", uma vez que essas territorialidades se repetiram poucas vezes. Observam-se, no quadro abaixo, as sete imagens que mostram movimentos a partir do termo "docente" ou "docência". No quadro, dividimos as imagens que emergiram junto a "docente(s)" e "docência", sendo que, para o primeiro, temos cinco imagens e, para o segundo, apenas duas.

Ao buscar a repetição "doc" no arquivo, a primeira imagem do quadro acima se reagrupou junto da territorialidade "docente"; entretanto, essa imagem foi eleita no arquivo em virtude do termo "psico-profe", que está associado ao verbo "ser". Observa-se que aqui o "docente" está associado a um movimento de "encontro-inspiração", sendo que o sujeito da imagem, "eu", se encontra associado à ficção de "ser uma psico-profe". Sobre

o tema do verbo "ser", haverá uma seção mais adiante na qual se pode observar que o "ser", nesse procedimento arquivístico, toma um caráter de movimento, não de essência, de forma que "psico-profe" é uma territorialidade de docência no corpo-arquivo. A segunda e a terceira imagens do quadro também remetem ao verbo "ser", e há um "jeito de ser" docente, uma possibilidade de "ser" a(o) docente, coisa que discutiremos mais adiante.

Quadro 4 - Territorialidade de docência/docente.

Docente(s)
Do encontro – inspiração docente afinal, você é a 'culpada' de eu ser uma psico-profe hoje. (3.3 Carta 2).
Seu jeitinho quieto foi me cativando, e seu modo de olhar o mundo e, principalmente, encarar os processos de ensino e aprendizagem me mostraram outro jeito de ser docente (3.3 Carta 2).
Na cadeira da sua frente, convide para sentar a pessoa que te inspirou a ser a(o) docente que és hoje. (3.1 Objeto).
Após a leitura individual, os docentes recebem a segunda folha, contendo a primeira sentença, decorrendo dez minutos para a escrita, o segundo relato é entregue, acompanhado de mais olhares desconfiados. (2.2 Descrição oficina).
É essa escuta e cuidado ao (à) outro (a) que carrego comigo – ou tanto – na minha prática docente (3.3 Carta 2).
Docência
O que a docência faz também pode ser arte. (4.1 Objeto).
Como a sua docência trança linhas? (6.1 Objeto).

Fonte - Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, 2021.

A quarta imagem coloca a territorialidade docente em um lugar de recebimento, pois o docente estava em uma posição de participante da oficina. Percebe-se que esta posição de sujeito é dada pelo oficineiro que descreveu a oficina (característica do tipo de materialidade repetível: 2.2 descrição oficina, na qual a imagem emergiu). O docente aqui recebe uma folha em que há uma sentença, tendo ele 10 minutos para escrita. Esse docente, ao receber uma folha, põe-se a escrever depois de ler; é recebedor e escritor e leitor. A quinta imagem, por sua vez, coloca o docente em uma posição da prática, uma prática carregada com um "eu" que escuta e cuida. O docente é uma territorialidade que tem uma prática e que escuta e que cuida.

As duas imagens de “docência” estão associadas aos verbos “fazer” e “trançar”. Interessante notar que a forma “docência” emergiu apenas na materialidade de “objeto”, ou seja, não foi produzida pelos participantes das oficinas do Projeto, mas por autores de dois objetos diferentes. Essa forma emerge junto de imagens com arte. O primeiro enunciado, na forma afirmativa, põe o fazer da docência como arte, enquanto o segundo enunciado, na forma interrogativa, trata a docência como uma intensidade artesanal que “trança linhas”.

A “docência” ou “docente”, enquanto territorialidades, foram expressas como “inspiração”, “jeito de ser”, “ser”, “recebem folhas”, “prática”, “arte” e algo que “trança linhas”. Nas poucas vezes em que emergiram, não houve repetições enunciativas. Entretanto, ao serem colocadas junto dos descritores “prof, professor, professores, profe, professora, psico-profe, profa”, a repetição enunciativa do verbo “ser” reaparece. Na próxima seção, descrevemos os modos pelos quais a intensidade do “(não) ser” emergiu no arquivo de imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar.

“Ser” ou “Não ser”: Eis o (a) professor (a)

No texto “Geofilosofia”, de Deleuze e Guattari (1992), os filósofos apresentam uma similaridade entre Hegel e Heiddeger ao abordarem a origem da filosofia ocidental: a Grécia Antiga. Nessa origem, a diferença grega que permite o emergir de uma filosofia ocidental seria o verbo *ser*.

> Desterritorializado, o grego se reterritorializa sobre sua própria língua e seu tesouro linguístico, o verbo ser. Assim, o Oriente não está antes da filosofia, mas ao lado, porque ele pensa, mas não pensa o Ser. E a filosofia mesma passa menos por graus do sujeito e do objeto, evolui menos do que habita uma estrutura do Ser (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 124)..

O “ser” como verbo em uma estrutura linguística aparece na história ocidental desde a Antiguidade; ao usarmos este verbo, fazemo-nos ocidentais. Não obstante, “não existe absolutamente o ‘ser’ e depois a relação. Existe o ‘ser’, o verbo cujo ato cuja transitividade se formam em relação(ões), e somente dessa maneira” (NANCY, 2017, p. 25). Mesmo que ocidentais, ao distanciarmo-nos de uma imagem de pensamento dog-

mática do ser, este ser deixa de ser "ser em-si". "A copresença e a aparição desviam juntas o em-si e a construção: 'ser' não é mais em-si, mas contiguidade, contato, tensão, torção, cruzamento, agenciamento." (NANCY, 2017, p. 40).

Esse verbo "ser", que não é compreendido aqui como dotado de uma essência, passa a ser entendido como intensidade que se expressa no arquivo, uma intensidade de um corpo-território, um enunciado que se movimenta por meio de discursos. Dos enunciados-intensidades que emergiram no território do arquivo das Imagens de Docência do Projeto Objetos de Pensar, o verbo "ser" e sua forma negativa "não ser" repetiram-se 22 vezes em 20 imagens diferentes. Foi o verbo que mais se repetiu em torno das territorialidades "docente", "docência", "professoras(es)". O segundo verbo que mais se repetiu foi "dizer", aparecendo sete vezes somente.

Essa disposição verbal chamou-nos a atenção, visto que tomar o verbo apenas como uma ação nos faria, gramaticalmente, ignorar o verbo "ser", já que este não é considerado um verbo de ação. Porém, tomado como intensidade que se expressa no território do arquivo, emerge como a força mais expressiva. "Será que justamente nisso não somos – gregos?" (NIETZSCHE, 2016, p. 31). Segue abaixo quadro com as imagens de docência nas quais o verbo "ser" emergiu.

Quadro 5 - As formas do verbo ser que emergiram no arquivo.

O professor é um intermediador desse conhecimento, (1.3 Carta 3).
Assim acredito que o professor não é o dono do saber, (1.3 Carta 6).
No ambiente escolar, deve ocorrer a troca de conhecimentos entre professor e aluno, estes constroem juntos. O professor não é o dono do saber! (1.3 Carta 19)
.
Quem sou eu como professora? (1.3 Carta 53).
A primeira inquietação diz respeito a um fazer pedagógico pautado em uma escuta qualificada e a partir disso pergunto para vocês, é possível uma escola onde o aluno seja o professor? (1.3 Carta 60).
Este pedido, súplica e angústia me despertou para o tipo de professor que tenho sido. (1.3 Carta 60).
Sou professor de Língua Espanhola, do Instituto XXXXXXXXXX, pertencente à Universidade XXXXXXXXXX, localizado no interior do estado do Amazonas. (1.3 Carta 66).

O professor não é o dono do saber (1.4 Tirinha 1).

A partir disso, comecei a me questionar sobre a função de ser professor, e ser mesmo, com letra maiúscula, se meu papel realmente era só ensinar a minha disciplina e não perceber as situações/problemas encarados por ele. Sabe, ser professor é ser pai e mãe também, é abraçar, conversar, interagir sobre os medos do futuro, é ACOLHER, [...] (2.3 Carta 13).

Na cadeira da sua frente, convide para sentar a pessoa que te inspirou a ser a(o) docente que és hoje. (3.1 Objeto).

É aquele que, por anos, de muitas pessoas, se tornou a referência de sabedoria, da descoberta, do questionamento que leva ao movimento. (3.1 Objeto).

(professor) É o condutor de muitas viagens. (3.1 Objeto).

“vou ser tudo, menos professora”, e acaba sendo professora; (3.2.1 Descrição oficina).

prática de hoje - quem estou sendo como professora?; (3.2.1 Descrição oficina).

Por que acreditamos que o professor é um inventor da sua prática. (3.1 Objeto).

Talvez, o meu percurso de hoje, professora que trabalha com direitos e diferenças, só tenha sido assim por aquele encontro potente e de afetos revolucionários que fez e faz pulsar a professora que posso ser, afinal, estamos sempre transformando aquilo que somos (3.3 Carta 1).

Depois não quis mais ser professora, tive outras professoras inspiradoras e outras nem tanto, principalmente aquelas que me diziam que “éramos todos iguais” e que “os direitos e deveres eram iguais”. (3.3 Carta 1).

“serei tudo, menos profe” (3.3 Carta 2).

Seu jeitinho quieto foi me cativando, e seu modo de olhar o mundo e, principalmente, encarar os processos de ensino e aprendizagem me mostraram um outro jeito de ser docente (3.3 Carta 2).

independentemente do curso que eu faria, eu seria profe. (3.3 Carta 2).

Do encontro – inspiração docente, afinal, você é a “culpada” de eu ser uma psico-profe hoje. (3.3 Carta 2).

Fonte - Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, 2021.

Como podemos observar acima, o verbo “ser”, associado às territorialidades indicadas mais acima, emergiu nas materialidades de carta, objeto, tirinha e descrição da oficina. Das 20 imagens que emergiram do arquivo; 14 são da materialidade carta; uma imagem emergiu na materialidade de tirinha; quatro imagens em materialidade objeto de pensar; e duas imagens em descrição de oficina. Essas cartas são materiais empíricos produzidos nas oficinas a partir de dois objetos de pensar diferentes, os objetos

“Os jovens e as funções da escola” e “A artista está presente”.

O verbo “ser” aparece de forma auxiliar, conjugado e negativo. As formas que apareceram nas imagens foram: *é, não é, sou, seja, tenho sido, inspirou a ser, vou ser, acaba sendo, estou sendo, somos, jeito de ser e seria*. As territorialidades em torno das quais o verbo aparece foram: “professor(a)”, “professor(es)”, “profe”, “docente” e “psico-profe”. Em torno da territorialidade “docente”, especificamente, apareceram duas formas, enquanto “ser docente” e “jeito de ser docente”.

Em relação à forma do “(não) é” (re) selecionamos as sete imagens de docência que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 6 - Na forma do (não) é.

O professor é um intermediador desse conhecimento, (1.3 Carta 3).
Assim, acredito que o professor não é o dono do saber, (1.3 Carta 6).
No ambiente escolar, deve ocorrer a troca de conhecimentos entre professor e aluno, estes constroem juntos. O professor não é o dono do saber! (1.3 Carta 19).
O professor não é o dono do saber (1.4 Tirinha 1).
É aquele que, por anos, de muitas pessoas, se tornou a referência de sabedoria, da descoberta, do questionamento que leva ao movimento. (3.1 Objeto).
(professor) É o condutor de muitas viagens. (3.1 Objeto).
Por que acreditamos que o professor é um inventor da sua prática. (3.1 Objeto).

Fonte - Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, 2021.

(Re)suspendido, (re)arquivizado, (re)territorializado, o “(não) é” permitiu-nos observar os atravessamentos que o verbo compôs nas materialidades de carta, tirinha e objeto. A forma do “não é” emergiu duas vezes, repetida no discurso “o professor não é dono do saber”. De uma territorialidade que “não é dona do saber”, o professor emerge como um “intermediador desse conhecimento”, que “troca” ou “constrói” em conjunto com “aluno”. Tornou-se “referência de sabedoria, da descoberta, do questionamento que leva ao movimento”. O professor “é o condutor de muitas viagens” e “um inventor da sua prática”. A incerteza entre ser e (não) ser professor aparece na forma de pergunta e também na forma de afirmação, como pode ser visto no quadro 7.

A forma pergunta aparece em três imagens, mas incertezas e questionamentos sobre ser professor emergiram em outras seis imagens:

Quadro 7 - A incerteza entre ser e não ser professor.

A incerteza em forma de pergunta
Quem sou eu como professora? (1.3 Carta 53). A primeira inquietação diz respeito a um fazer pedagógico pautado em uma escuta qualificada e a partir disso pergunto para vocês, é possível uma escola onde o aluno seja o professor? (1.3 Carta 60). prática de hoje - quem estou sendo como professora? (3.2.1 Descrição oficina).
A incerteza em forma de afirmação
Este pedido, súplica e angústia me despertou para o tipo de professor que tenho sido. (1.3 Carta 60). A partir disso, comecei a me questionar sobre a função de ser professor, e ser mesmo, com letra maiúscula, se meu papel realmente era só ensinar a minha disciplina e não perceber as situações/problemas encarados por ele. Sabe, ser professor é ser pai e mãe também, é abraçar, conversar, interagir sobre os medos do futuro, é ACOLHER, [...] (2.3 Carta 13). “Vou ser tudo, menos professora” e acaba sendo professora; (3.2.1 Descrição oficina). Talvez, o meu percurso de hoje, professora que trabalha com direitos e diferenças só tenha sido assim, por aquele encontro potente e de afetos revolucionários que fez e faz pulsar a professora que posso ser, afinal estamos sempre transformando aquilo que somos (3.3 Carta 1). Depois não quis mais ser professora, tive outras professoras inspiradoras e outras nem tanto, principalmente aquelas que me diziam que “éramos todos iguais” e que “os direitos e deveres eram iguais”. (3.3 Carta 1). “serei tudo, menos profe” (3.3 Carta 2).

Fonte - Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores, 2021.

O quadro acima foi dividido em duas partes. A primeira parte apresenta as perguntas enquanto interrogações que emergiram no arquivo. Em duas das interrogativas, o verbo implica em uma questão existencialista, nas quais se questiona: “Quem sou eu como professora?” e “quem estou sendo como professora?”. Na segunda interrogação, por sua vez, a pergunta ‘quer’ transformar o aluno em professor: “é possível uma escola onde o aluno seja o professor?”.

A segunda parte, a questão do “ser professor”, exibe outras formas de pôr as incertezas. Nesse sentido, houve um movimento que “despertou para o tipo de professor que tenho sido”, “comecei a me questionar sobre a função de ser professor” ou algo que “faz pulsar a professora que posso ser”. Outra forma que emergiu foi a possibilidade de ser professora, em que posso “ser tudo, menos professora e acaba sendo”, e, “serei tudo, menos

profe". Nessa forma, também houve a decisão de que "depois não quis mais ser professora".

Reterritorialização (Considerações finais)

Este texto partiu de um arquivo de imagens da docência produzido em meio ao material empírico do Projeto Objetos de Pensar. As imagens da docência foram tomadas como territorialidades de um território-arquivo. As territorialidades "docência", "docente", "prof(a/e)" e "professor(as/es)" funcionaram como intensidades que se expressaram por meio de verbos. Foi encontrado um total de 74 intensidades, sendo que, destas, apenas 20 se repetiram. Destas 20, a que mais se expressou foi o "(não) ser". Desse modo, podemos afirmar que, nas imagens de docência do Projeto Objetos de Pensar, o problema do "(não) ser" professor apareceu em evidência. Isso poderia ajudar-nos a pensar que talvez ainda estejamos presos a uma imagem de docência que se sustenta em uma identidade, ou seja, aquilo que cabe no imperativo de ser ou não ser professor.

Referências

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: Contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415004/html/. Acesso em: 18 abr. 2021

DELEUZE, G. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **O Corpo utópico, as heterotopias**. Tradução: Salma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

LEPECKI, A. Le corps comme archive. Volonté de réinterpréter et survivances de la danse. *In*: BÉNICHOU, A. (éd). **Recréer/scripter**: Memóries et transmissions des ouvres performatives et coréographiques contemporaines. Dijon: Le presses du réel, 2015.

MUNHOZ, A. V. *et al*. (org.). **Objetos de Pensar**: Exercícios para a docência. Lajeado: Editora Univates, 2020. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/316/pdf_316.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

MUNHOZ, A. V.; AQUINO, J. G. Inventariando o corpo na pesquisa educacional: sobre a constituição de um arquivo proliferante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 313-331, jan./abr. 2020. Disponível em: https://docplayer.com.br/189861522-Inventariando-o-corpo-na-pesquisa-educacional-sobre-a-constituicao-de-um-arquivo-proliferante.html. Acesso em: 21 abr. 2021.

NANCY, J. L. **Arquivida**: Do sensciente e do sentido. Tradução: Marcela Vieira e Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2017.

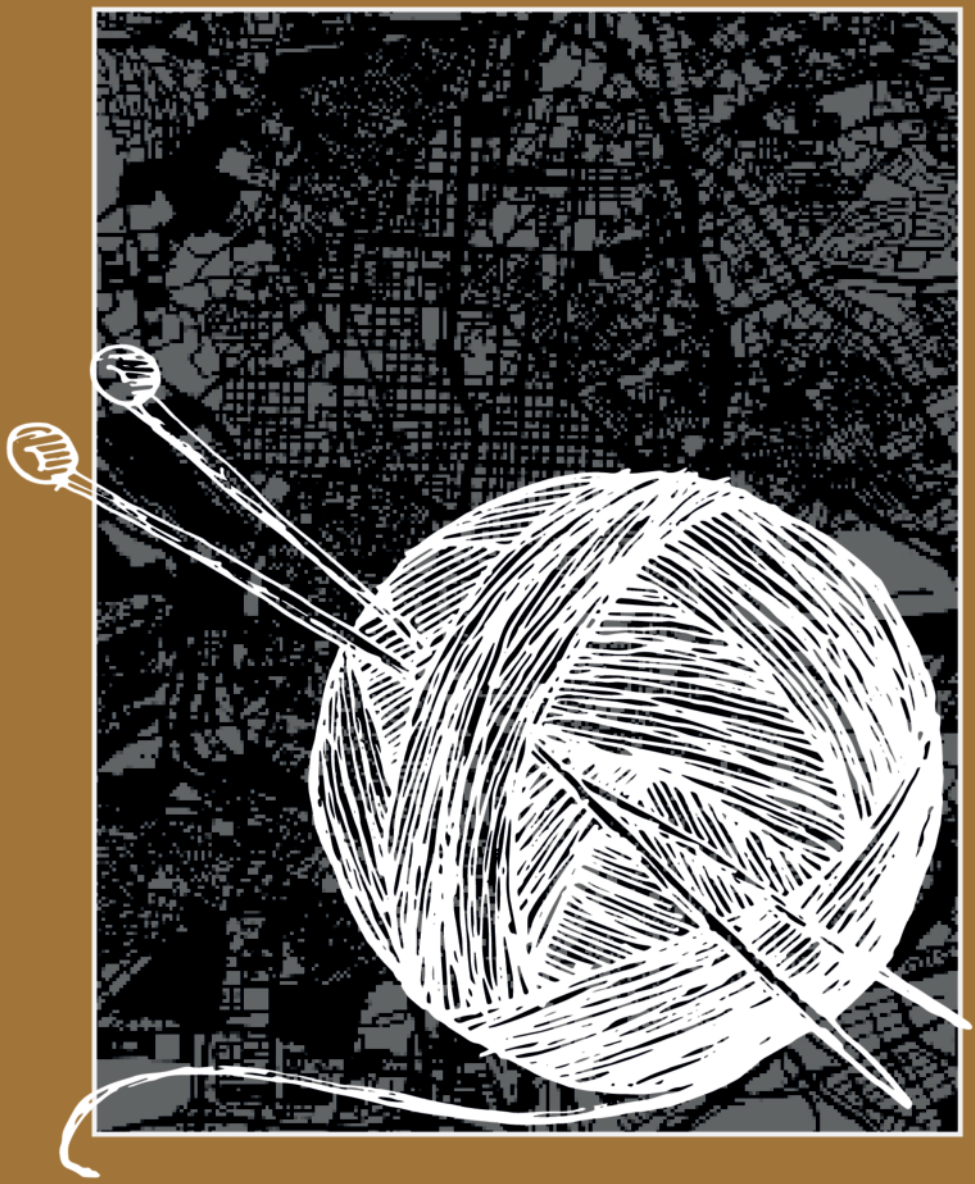
NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**: Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2016.



Des-costurar histórias de quem pesquisou com tecelãs em Alvorada - RS: Nossos processos formadores

Douglas Rosa da Silva
Edla Eggert



Este artigo apresenta uma análise tramada entre um egresso-bolsista de Iniciação Científica e sua professora/coordenadora de pesquisa. Juntos, buscaram des-costurar histórias para entender os seus processos formadores. Essa análise, que resultou em um processo amplo de aprendizagem, teve como consequência não só uma reflexão sobre a função e os saberes das artesãs dentro de sua comunidade, mas também auxiliou a reposicionar a experiência da professora e do bolsista enquanto pesquisadores. O artigo destaca as aprendizagens advindas deste processo, aprendizagens essas que, hoje, compõem a memória afetiva dos envolvidos nesta experiência proporcionada pelo projeto de pesquisa.

Durante a execução do trabalho de pesquisa, foram realizadas leituras de autoras e autores contemporâneos com o objetivo de entender e conceituar os processos de técnica e tecnologia implicadas na produção de tecelagem. A partir destas leituras, e do trabalho de campo realizado, argumentos foram sendo elaborados, visando tornar visível o conhecimento que as tecelãs detêm sobre aquilo que por elas é produzido. As compreensões formuladas no trabalho de revisão de literatura também foram sendo ampliadas continuamente, uma vez que foram promovidas discussões, junto ao grupo de pesquisa, a respeito das observações, ideias e conceitos encontrados nas leituras realizadas. Além disso, e no que compete ao trabalho de campo, acrescenta-se que as visitas ao Atelier de Tecelagem eram feitas com regularidade mensal, ou seja, uma vez por mês. Realizadas entre os anos de 2013 e 2014, essas visitas tinham como finalidade conhecer, promover e estimular o conhecimento junto com as mulheres artesãs sobre a própria produção artesanal.[54]

Mudaremos, a partir deste ponto, a perspectiva do artigo para a terceira pessoa do plural, a fim de apresentar o nosso ponto de vista a respeito do caminho feito com as artesãs no compartilhamento de saberes no seu local de trabalho, bem como na sua comunidade. Este processo, a nosso ver, revelou trajetórias anteriormente presas à condição de silenciamento, e que agora, de certo modo, fazem outros caminhos para a emancipação

54 - A pesquisa junto ao atelier Vera Junqueira, em Alvorada foi coordenada pela Professora Edla Eggert a partir do ano de 2008 e teve financiamento da FAPERGS com bolsa de IC, e de Editais CNPq Universal e Bolsa PQ do ano de 2009 até o ano de 2018. Foram vários desdobramentos produzidos que introduziram conceitos já publicados como: o conceito de ¨instalação científico-artesanal¨ (EGGERT; BECKER, 2016), ¨tecnologia artesanal¨ (LOPES; EGGERT, 2016), o conceito de ¨Artesanar¨ (EGGERT, 2019); e o conceito de ¨AtelieReferencia¨ (2021). Douglas Rosa, começou a participar como bolsista de IC no ano de 2012 permanecendo nessa atividade até o ano de 2014. Ou seja, mesmo que o projeto tenha sido concluído em 2018, o processo de maturação conceitual seguiu, pois o tempo lento é determinante para que a teoria seja desenvolvida.

individual e coletiva destas artesãs. Analisaremos também a relevância que este estudo tem para um estudante de graduação que é negro e oriundo da periferia, uma vez que a pesquisa discorre sobre o processo de histórias invisíveis. Durante o exercício de pesquisa, duas das perguntas que constantemente fazíamos enquanto pesquisadora e aprendiz de pesquisador eram: quais as contribuições da ação de des-costura para aquele que também, de certo modo, tem tudo para permanecer silenciado? Como o esforço para emancipar conhecimentos de mulheres inseridas na arte popular dialoga com as tramas que estão externas à pesquisa?

A pesquisa, quando considera a condição humana e também se articula com as narrativas individuais, consegue trazer à tona conhecimentos que permitem o reconhecimento de histórias que não são percebidas ou conhecidas. Devido a esta condição, e no nosso entendimento, essas histórias ao serem trazidas ao centro da análise, promovem um caminho contrário àquilo que é predestinado e previsível. Neste estudo, a ideia de descosturar também implica analisar sob a ótica de quem pesquisa e das mulheres pesquisadas, um trabalho que é feito em paralelo. A noção de igualdade apresentada aqui, por isso, leva em consideração a colisão e o encontro das tramas individuais de quem pesquisa e com as mulheres pesquisadas.

Pesquisar o artesanato produzido por mulheres: Recortes dessa história

A arte, desde os primórdios, sempre conseguiu representar, explorar e tensionar algumas questões que atravessam o âmbito social. Na produção artística, a linha divisória entre a arte popular e a arte erudita vem sendo constantemente interpelada, reflexão essa que destitui um pensamento hierárquico e homogeneamente dicotômico (BIZZOCCHI, 1999), e abre possibilidades para um horizonte dialógico, menos preocupado com classificações rígidas e mais inclinado para as percepções e os efeitos da criação artística (OSTROWER, 2013). A *arte popular* parece ter, então, uma função intrigante na relação que estabelece com o meio comunitário, pois essas dinâmicas artísticas, todas ligadas a um trabalho manual, conseguem capturar aquilo que acontece na efervescência da cultura popular. Importante destacar que, conforme afirma Eli Bartra (2000, p. 32), "a grande maioria dos textos sobre arte popular não menciona a existência de gêneros", mas a elaboração de um artefato artístico sob a ótica feminina pres-

supõe a presença de uma subjetividade e do que Edla Eggert tem chamado de uma "tecnologia artesanal" formulada por mulheres, e este é um dado importante para a pesquisa. Tendo em vista que essa pesquisa foi com artesãs, este gesto epistemológico de reconhecê-las como produtoras de conhecimento, também é uma contribuição na tentativa de sistematizar e refletir sobre essas múltiplas criatividades femininas, em geral invisibilizadas, que formam o campo da arte popular.

O artesanato, neste sentido, constitui uma parte importante do que denominamos de arte popular, pois, consegue trazer à tona uma série de (re)leituras daquilo que está interiorizado na vida ordinária e/ou naquilo que é entendido como sendo "comum" dentro de determinado contexto. E ao refletirmos sobre os aspectos de vida presentes neste objeto artístico artesanal, que entendemos, com uma visão mais apurada e sensível, outras faces da existência humana. A percepção do artesanal como objeto resultado de uma tecnologia e de um conhecimento também é uma percepção que nos leva ao encontro do outro, ou melhor, da outra que produz. Trata-se de uma tomada de consciência do outro por meio do fazer artístico. E essa abertura ao outro é feita neste lugar em que as epistemologias da vida ordinária são produzidas. Ivone Gebara (2008) entende a epistemologia da vida ordinária como o exercício de apresentação daquilo que decorre da ordem do dia a dia. Essa epistemologia demanda um olhar para este lugar das coisas de menor importância, já conhecíveis. Portanto, os detalhes, os saberes consolidados, a rotina, todos esses são elementos vão inspirar uma postura de criação, e não mais de conformismo; todos eles são dignos de uma atenção criadora e redentora no plano epistemológico. Sendo assim, insistir na epistemologia da vida ordinária é colocar o que é visto como simplório no centro das atenções. Gebara discorre ainda que só é possível celebrar a vida em suas diferentes dimensões quando encaramos a experiência humana em toda a sua complexidade. Esta atitude epistemológica nega a irredutibilidade dos fatos e das coisas a uma razão única, meramente explicativa. E foi circulando por esse lugar do "ordinário", do aparentemente "sem importância", que tramamos as histórias abordadas neste capítulo.

Os passos dados por esta pesquisa podem ser representados e explicados a partir de três grandes momentos: i) a leitura de textos relacionados à experiência das mulheres artesãs e as suas tecnologias artesanais; ii) a construção de argumentos teórico-metodológicos que pudessem integrar trabalho artesanal com políticas públicas disponíveis na área da educação; e iii) os caminhos e a possibilidade de tornar visível essa experiência para

além da esfera acadêmica.

A partir dessa sistematização, podemos dizer que o estudo também ficou centrado em três grandes áreas, sendo elas: o *trabalho* (o fazer artesanal), a educação (o diálogo com a EJA e com as políticas de complementação de estudos) e o conhecimento (a complexidade da criação, a criatividade e o domínio de técnicas artesanais).

Nosso comprometimento estava em desenvolver uma metodologia que atendesse as demandas provenientes dos objetivos que tínhamos para a pesquisa. Essa metodologia também estava em diálogo com as leituras de autores/as contemporâneos/as na área da tecnologia, feminismos, e educação, pois essas ferramentas metodológicas (leitura, diálogo, e investigação em campo dos procedimentos artesanais) possibilitaram a construção de caminhos para que chegássemos a conclusões temporárias. Traçamos, a partir da revisão de literatura, relações com a experiência de acompanhamento das mulheres artesãs. A leitura, além de auxiliar na compreensão dos termos que constituem o fazer artesanal, nos ajudou a pensar sobre os espaços em que essas mulheres estão e de que maneira isso afeta – ou não – o processo de criação de uma peça artesanal, por exemplo.

Entre as leituras realizadas, destacamos o trabalho bibliográfico que realizamos com a obra de Álvaro Vieira Pinto (2005), produção que aborda o conceito de tecnologia em toda a sua complexidade – e isso inclui a técnica e os seus desdobramentos no trabalho manual. Já a partir dos textos de Donna Haraway (2004), fizemos uso da leitura antropológica feminista da autora acerca dos espaços de criação e sobre a própria criação enquanto elemento de formação do sujeito mulher. Nos estudos da Arte, lemos Eli Bartra, que condensa a situação dada entre as mulheres e a Arte Popular na América Latina no livro *Creatividad Invisible* (2004).

Ressaltamos que todas as leituras realizadas dentro da Metodologia proposta, foram vinculadas às questões feministas, pois, na condição de aliados de uma proposta que visa transformar uma realidade, nos alicerçamos em uma visão que se pauta na mudança, no respeito e na busca por dignidade. Sobre isso, Edla Eggert (2003, p. 20), afirma que

> [...] o compromisso de uma metodologia de pesquisa feminista é conseguir perceber na "outra" pesquisada uma cúmplice da descoberta de nós mesmas. Somos sujeitos capazes de transformar determinada realidade/pesquisa e nos transformarmos. Apesquisa feminista identifica

propositalmente a relação sujeito-sujeito como sendo o elo diferencial das demais posturas neutralizantes na pesquisa.

Afinal, a pesquisa feminista constrói uma epistemologia que percebe nas outras a descoberta de nós mesmas. Por isso, enquanto pesquisadores, tentamos vivenciar aquilo que era lido e discutido em nosso processo de revisão de literatura. O Grupo de Pesquisa realizou uma série de atividades práticas e encontros no atelier onde estavam as artesãs. Saíamos de São Leopoldo (cidade em que fica a Universidade) para Alvorada (cidade em que fica o Atelier), para realizar, juntamente com elas, diálogos, reflexões sobre o ser/tornar-se mulher e atividades que colocassem em evidência seus saberes técnicos sobre a produção artesanal. Utilizamos o método da observação-participante que envolveu muita partilha, acompanhamento e vivência. Porém, não bastava só observar, logo desempenhamos também a participação ativa nessas atividades que propusemos fazer com as mulheres artesãs. A coleta de dados aconteceu nesses momentos de interação, através das conversas produzidas nesses encontros, e dos momentos de descontração gerados nesse tempo.

Josso (2004) atenta para uma pesquisa-formação, que propõe metodologicamente aquilo que as feministas defendem como postura, ou seja, a autora consegue apresentar pedagogicamente ações que podem auxiliar na implementação dos ideiais que embasam e constituem o discurso feminista. A autora também defende que as ferramentas metodológicas também devem resultar em um compromisso com a mudança, e essa mudança deve ocorrer tanto no plano individual quanto coletivo. A metodologia compreende, portanto, uma série de atividades, ou um caminho, para se chegar às mudanças desejadas.

Tentamos relacionar, desse modo, a pesquisa dentro de um espaço de formação, relacionando conhecimento, conceitualização, diálogo e participação. Tentamos também des-costurar a cortina do invisível e destacar conhecimentos, e o uso de técnicas que as tecelãs detêm. E foi assim, lendo e vivenciando a leitura, que elaboramos uma fundamentação teórica capaz de sustentar e viabilizar argumentos para um projeto que inclua e considere os saberes de trabalho artesanal na área da Educação de Jovens e Adultos. Diríamos que esse projeto pode ser chamado de um projeto de ressignificação para a vida destas mulheres (e de nós mesmas, pesquisadoras). Um projeto que, sobretudo, nos insere em um trajeto de "re-conhecimento" e, ao mesmo tempo, em um "projeto de conhecimento" (JOSSO, 2007).

As razões que nos levam a pesquisar o artesanato produzido por mulheres têm, no argumento da prevenção, o seu maior fundamento. E remete a um período um pouco anterior ao que o bolsista conheceu o trabalho da orientadora. Tem a ver com o primeiro projeto que somente possuía financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, e o título era "Mulheres tramando contra a violência: a produção do conhecimento na ação simultânea do pensamento e da criação artesanal". Essa pesquisa ensinou sobre as precariedades da vida das mulheres que vivem em situação de violência, e que ao exercitarem algum tipo de trabalho manual em grupo conseguem introduzir elementos novos em seu modo de pensar, ao fazer e pensar simultâneo sobre sua vida (EGGERT, 2009). A partir da estruturação desse argumento, a pesquisa que o bolsista conheceu girava em torno de um fazer investigativo para os ateliers a fim de estudar mais sobre quais são as aprendizagens desse lugar não escolar, produtor de uma tecnologia artesanal[55].

Tecnologia artesanal, feminismo e educação: Caminhos e possibilidades da prática de pesquisa

Temos debatido o conceito de a tecnologia artesanal em interface com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tem sido um mote para aproximar o conhecimento que as mulheres detêm sobre a produção artesanal e que por elas é realizado, com o(s) modo(s) com que estes conhecimentos podem ser relacionados com a escola (LOPES; EGGERT, 2016). A Escola, como um espaço de divulgação e ampliação do conhecimento, não se limita apenas ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, mas, sim, da composição de currículos que se voltem para outros saberes como, por exemplo, a questão do artesanato, que é produzido, sobretudo, por mulheres.

Imaginar a possibilidade dos currículos de EJA repensarem as suas estruturas e inserirem em sua composição aquilo que temos observado ser

55 - O conceito de tecnologia artesanal foi e seguiu sendo desenvolvido pela coordenadora do projeto ao longo de todas as fases desta pesquisa. E, especialmente a partir de 2012, as leituras dos dois volumes do "Conceito de tecnologia", de Álvaro Vieira Pinto (2005), têm sido expostas como uma faceta importante no estudo em torno do conceito de tecnologia. É possível identificar os primeiros indícios da construção do conceito de tecnologia artesanal, mas ainda sem a leitura de AVP, na publicação do livro financiado por um Edital/2008 do CNPq intitulado, Gênero, Mulheres e Feminismo, detalha quatro três pesquisas de doutorado e a pesquisa da bolsa de Produtividade da coordenadora do projeto em questão nesse texto/capítulo. Ver EGGERT, E. Processos educativos no fazer artesanal (2011).

um conjunto de domínio de técnicas vinculadas à produção de artesanato, imaginamos que: a) as mulheres podem se aproximar mais da Escola, unindo, desse modo, a retomada dos estudos com o processo de qualificação profissional; e b) que elas percebam, enquanto artesãs, que aquele trabalho rotulado por vezes como passa-tempo, feminino e sem valor, requer conhecimento específico, e é marcado por tecnologias específicas. A artesã é aquela que produz, emprega e conserva este conhecimento, aliando procedimentos técnicos e criatividade artesanal no seu ofício. E, de certo modo, acreditamos que o espaço escolar pode auxiliar na construção desta compreensão, que a Educação de Jovens e Adultos pode apresentar como espaços estratégicos para que se atinja este discernimento. De posse dessa compreensão, suspeitamos que as estudantes-artesãs se aproximem do *re--conhecimento* do seu próprio trabalho; caminho este que não está apartado dos espaços educacionais, mas construído junto com a formação e trajetória escolar de cada uma.

Deste modo, acreditamos que o domínio de uma técnica e a produção da tecnologia artesanal, agrega valor não só para aquilo que é produzido, o objeto estético-artístico, mas também para nós mesmos, que identificamos e sistematizamos esse conjunto de reconhecimentos. Não existe valor maior do que o conhecimento. E o artesanato, neste sentido, costura as tramas de narrativas que circulam por vários lugares: pela escola, pelo local de produção (o atelier), e pelo eu-sujeito (as próprias artesãs e também quem pesquisa, como nós), formando uma tríade que é a tríade do conhecimento. E essa tríade resulta ser também, a tríade da emancipação e da mudança de perspectiva sobre o trabalho, a escola, e a subjetividade individual de cada uma e de cada um.

Sendo assim, ao pensarmos sobre as razões que nos levaram a pesquisar o artesanato produzido por mulheres entendemos que, ao *costurar* possibilidades para vidas que estão à margem e pertencentes ao ordinário, estamos, indubitavelmente, *des-costurando* uma expectativa já demarcada pelas estruturas de poder. Des-costurar e costurar implica em construir uma outra perspectiva e um novo entendimento sobre as mulheres que estão à margem no espectro social. No momento em que as hierarquias de poder oprimem, demarcando lugares, e enclausurando narrativas, nossa pesquisa apresentou uma tríade que possibilitou uma nova leitura, bem como uma alternativa de formação para estes sujeitos que detêm um conhecimento acerca de tecnologias específicas. Entrelaçamos fazeres tecnológicos, ocupação profissional e ambiente escolar, em uma ação que provocou tanto os

envolvidos na pesquisa quanto às instituições que passaram a questionar os seus próprios limites de reflexão e atuação.

Essa provocação, ao se estender aos agentes da pesquisa, faz com que a *pesquisada* (se) pense [e também quem pesquisa!] por meio do que ela faz – aqui, no caso, o artesanato. Mas este pensamento não é um pensamento tecnicista, habitual, ele objetiva uma reflexão sobre aquilo que é *possível* de ser feito para além do que já é concreto e concebível no atelier. E é por isso que frisamos a complexidade destes estudos, pois os lugares e saberes não estão dados, mas são construídos na interação entre as partes, e principalmente: construídos na interação com a realidade educacional e artesanal brasileira. Todas as etapas da pesquisa, portanto, envolveram doação, paixão e, acima de tudo, um olhar humano para essas realidades outras.

Para Silva (2012), que também volta seus estudos para o ambiente as narrativas de mulheres artesãs, a *atividade de pesquisar* implica em ir muito além da ação de tratar objetos ou sujeitos de pesquisa. Ela destaca que, na concepção de pesquisa artesanal, o saber científico e o saber popular, não se sobrepõem um ao outro, mas complementam-se nas suas especificidades. E só quando percebemos isso é que compreendemos que a atividade de pesquisar é um ato singularmente educativo.

E é desse *lugar-comum* que nasce o olhar para as questões que estruturam este artigo. *Desilenciar* o que está silenciado não se trata apenas de estudar e de pesquisar a história de mulheres artesãs, mas de pensar os processos tecnológicos e educativos que decorrem destas narrativas. Trata-se, sobretudo, de se comprometer com aquilo que também é parte da realidade do estudante e da professora, agentes que pesquisam: a invisibilidade, a margem e o dito ordinário fazem parte do cotidiano, e do espaço enquanto ser social. As artesãs, por meio de suas produções, nos incentivam a construir outro olhar para essas esferas que, de algum modo, também transpassam a nossa vida.

Mudar o curso da vida de pessoas [portanto, educar] faz parte da escolha da nossa profissão e, ao nos comprometermos em fazer da Pesquisa uma ferramenta de combate às desigualdades, estamos, humanamente falando, *desilenciando* não só histórias externas a nós, mas, também e principalmente, *desilenciando-nos*. Consoante com isso, Freire (2014, p. 36) dirá que é,

> [...] fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares [...] como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento em si suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos.

Mediante o exposto, entendemos que por meio dessa pesquisa tornamos mais visíveis os conceitos presentes nos processos da experiência do artesanato e nos conscientizamos mais sobre o conhecimento das mulheres artesãs. Acreditamos que estamos contribuindo para que se forme um caminho para a emancipação delas, bem como para o reconhecimento destes saberes. E, além disso, entendemos que é preciso seguir perseguindo este objetivo de apontarmos para a visibilidade destes processos tecnológicos e educativos, a fim de que eles sejam mais difundidos nas escolas que oferecem a EJA. Cabe à escola dialogar e compor conhecimentos que agreguem junto aos saberes dos ateliers.

Perrot (2008, p. 22) diz que resgatar a narrativa de mulheres, olhando-as a partir de suas experiências, é reverter a falta de representação de discursos e de imagens para as mulheres. Para ela,

> [...] ocorre uma autodestruição da memória feminina. Convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no caso de sua existência, destruíam – ou destroem – seus papéis pessoais.

É por isso que, quando apontamos o desilenciamento, buscamos constituir imagens capazes de realizar um contraponto ao que é premeditado para essas vivências. A pesquisa, bem como as suas possibilidades, tem provocado o fazer-falar, o fazer-saber e o fazer-criar, objetivos que não apenas são um resgate e uma elaboração da memória e da experiência feminina, como também caracterizam um trabalho de ampliação da presença e dos saberes das mulheres seja no plano dos discursos, seja no plano das imagens, seja na esfera artística e educacional.

Pesquisar com artesãs

A re-costura que fizemos com as artesãs ocupou um lugar de compartilhamento de saberes, processo este que, a nosso ver, revelou alguns movimentos de emancipação de trajetórias anteriormente presas à condição de silenciamento. Por exemplo, para o bolsista de Iniciação Científica, que é negro e oriundo da periferia, pesquisar e discorrer sobre o processo de histórias invisíveis foi um re-conhecimento e um re-encontro de si e consigo mesmo. Na linha desse mesmo pesponto, a coordenadora do projeto confirmou positivamente os encontros realizados entre o bolsista de IC e as artesãs, pois havia uma expectativa em relação a criação deste vínculo. Vê-las interagir de forma desimpedida, e produzir uma série de encontros com muitas trocas, foi extremamente gratificante. Artesãs-tecelãs e bolsista formaram um grupo autônomo que, durante o primeiro semestre de 2014, fizeram várias atividades de visitação a outros grupos para pensar a diversidade técnica produzida neste segmento do artesanato de fios[56]. Isso devido à saída para pós-doutorado da coordenadora do projeto[57]. As contribuições da ação de des-costurar o/a outro/a, trouxeram a visibilidade de outros conhecimentos.

Foram três visitas realizadas com as tecelãs: a) em janeiro de 2014 quando realizamos um encontro na Unisinos com artesãs de três grupos distintos, bordadeiras de Ivoti, RS; artesãs que utilizam várias técnicas de São Pedro do Sul, RS; e as tecelãs de Alvorada, RS. Com elas também estiveram as pesquisadoras Marcia Alves do PPGEdu da UFPel, a pesquisadora Maria Clara Bueno Fischer do PPGEdu da UFRGS todas com suas bolsistas e orientadas. Foi um encontro em que estiveram reunidas 24 pessoas; b) o segundo encontro foi uma saída a campo para uma integração no local onde acontecem os encontros formativos das bordadeiras na Fundação Evangélica de Ivoti, local onde foi desenvolvida a tese de doutorado de Marli Brun (2013), orientada pela professora Edla Eggert; c) o terceiro foi para um atelier em Taquara, que possuía criação de ovelhas e produzia a lã para comerciantes e empreendedores locais e de outros estados. E finalmente o bolsista organizou um evento de reencontro com as artesãs-tecelãs, quando do retorno da coordenadora da pesquisa do seu

56 - Nesse semestre também acompanharam o bolsista uma mestranda e uma egressa doutora, Marcia Becker e Marli Brun, respectivamente.

57 - Edla Eggert realizou seu pós-doutorado sob a supervisão da Professora Dra. Eli Bartra na Universidade Autonoma Metropolitana, UAM - Unidade de Xochimilco, com bolsa do CNPq dos meses de fevereiro até julho de 2014.

pós-doutorado. Esse encontro avaliou todo o processo de atividades que haviam sido planejadas e que foram efetivadas com sucesso.

As possibilidades de costura e descostura deriva da ação de pesquisar em prol do fazer/ser humano. Observamos que conseguimos, ao longo do nosso trajeto enquanto pesquisadores, trazer à tona conhecimentos que permitiram o reconhecimento de histórias não percebidas por quem as vivencia por meio da narrativa transcrita, das sistematizações e dos diálogos posteriores tanto entre bolsista com professora, como também com as artesãs. Importante destacar que esse processo de descoberta e de análise do próprio fazer-saber não foi um trabalho passivo por parte das artesãs-tecelãs. Todas elas, com as suas vivências e particularidades, trouxeram noções e perspectivas importantes para a consolidação das iniciativas e objetivos do projeto. Em suma, só foi possível costurar e descosturar durante a prática de pesquisa, pois as artesãs estavam juntas, descosturando e costurando experiências, visões de mundo, e conceitos que foram e são caros e úteis não apenas para o projeto em si, mas também para o campo do saber artesanal e educacional. Mãos coletivas, unidas e distintas, fizeram e fazem a des-costura juntas.

E, finalmente, nossa análise aponta que o maior salto formador foi sem dúvida de quem propôs a pesquisa! Ou seja, bolsista e professora aprenderam muito mais! Por exemplo, em 2013, ao ingressar no mundo da Iniciação Científica, o bolsista Douglas tomou mais consciência do movimento, ou talvez a palavra melhor seja, deslocamento, que era sair da periferia de São Leopoldo, atravessar a cidade para chegar na Universidade, e depois chegar em outra cidade da grande Porto Alegre, Alvorada, e ter a possibilidade de fazer a pesquisa empírica. Ao encontrar a Professora Edla e o seu grupo afiliado à pesquisa em educação, foi possível colocar em prática o desejo de fazer a diferença desde o ingresso no ensino universitário, iniciado com bolsa Prouni, em 2012. Na mesma intensidade, a professora Edla reafirmou sua convicção de que a experiência de observação, narração, visibilidade, e transcrição (para posterior sistematização e análise) das mulheres e os seus pontos de vista, proporciona o que as feministas críticas seguem defendendo, e que tem por princípio a ideia de que a experiência, com todas as suas dimensões e diversidade, produz conhecimento.

Considerações finais

Esta pesquisa resultou em processos formadores tanto para as artesãs quanto para os/as pesquisadores/as que conduziram a execução do projeto. Ao descosturar as tramas envolvidas nesta grande rede, os pesquisadores foram des-construindo conceitualizações acerca do trabalho artesanal produzido por mulheres, ao passo que também foram mobilizando novas compreensões acerca de si mesmas e do ato de pesquisar (pesquisando-se). Em simultâneo, as artesãs também foram compreendendo, através dos diálogos, das oficinas, e das intervenções realizadas pela e na pesquisa, de que detinham um conhecimento próprio, de que dominavam uma técnica do saber e do fazer no emprego e na confecção de suas peças artesanais.

Ao longo do texto, também buscamos evidenciar que a pesquisa mudou a vida do bolsista de Iniciação Científica, que já era um estudante dedicado, leitor voraz, graduando do Curso de Letras Português-Inglês; assim como transformou a pesquisadora e as tecelãs. Cada permanência junto ao Atelier mudava a percepção de quem pesquisava sobre o curso da vida das pessoas. E fazia com que fossem destinadas reflexões sobre o que significava ser pesquisadora, pesquisador no campo das ciências humanas. Observamos, de igual modo, neste processo, que a docência é uma profissão que nos obriga a fazer da pesquisa junto com ensino, pois sem a sensibilização do olhar para o entorno, e da sistematização junto com a reflexão do que vemos e ouvimos dificilmente chegamos perto para que a mudança e, portanto, a aprendizagem aconteça. Desilenciar não só histórias externas a nós, mas, também e principalmente, desilenciando-nos.

Conseguimos construir pontes entre tecnologia artesanal, conhecimento de mulheres, e educação, a fim de que essa tríade possibilitasse aberturas outras nos currículos EJA. Além disso, e através de um trabalho coletivo feito com as artesãs, vias de emancipação foram sendo construídas, e o erigir de uma nova consciência – muito mais humana, digna, e plural – foi sendo consolidada. Esses processos formadores, portanto, significam o ponto clímax da pesquisa, visto que todos eles trouxeram e ainda trazem resultados significativos na vida dos/as envolvidos/as.

É por isso que a pesquisa, formalmente concluída, segue dando frutos em suas tramas tecedoras de um fazer infinito. Douglas formou-se em Letras no ano de 2016, em seguida cursou o Mestrado em Letras na UFRGS, e atualmente cursa o Doutorado no mesmo PPGLetras. A professora coordenadora do projeto mudou de instituição e finalizou o projeto. Iniciou

outra pesquisa agora mais voltada para o âmbito histórico de mulheres do passado e seus processos criadores e educativos. Porém, segue estudando Álvaro Vieira Pinto, autor que cuja contribuição foi basilar nesta pesquisa, e que lhe alcança o pensar filosófico e político da educação brasileira.

A retomada desse texto que estava parado desde o ano de 2016 foi significativo, pois nos obrigou a fazer pensar acerca de um processo que nos catapultou para outros lugares e desafios. A distância temporal entre o "tempo de execução da pesquisa" e o "tempo de escrita sobre a pesquisa" também nos ajudou a observar e a refletir sobre os reais efeitos do projeto. Destacamos que não apenas novos conceitos e novas visadas bibliográficas foram criados a partir desta investigação, contribuindo assim com o avanço da discussão artesanal feminina na universidade, mas também novos direcionamentos, no atelier e na vida das mulheres, foram realizados. Cumpriu-se, desse modo, com o objetivo da pesquisa: histórias e tramas foram des-costuradas; e nesse processo, ficou o contínuo conhecimento, em um eterno vai e vem.

Referências

BARTRA, E. **Creatividad invisible**: Mujeres y arte popular en América Latina y el Caribe. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

BARTRA, E. Arte Popular y Feminismo. **Revista de Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 30-45, 2000. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/24327344. Acesso em: 01 out. 2021.

BIZZOCCHI, A. L. **O clássico e o moderno, o erudito e o popular na arte**. Líbero, v. 2, n. 1, p. 72-76, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/8999318/O_cl%C3%A1ssico_e_o_moderno_o_erudito_e_o_popular_na_arte. Acesso em: 29 set. 2021.

BRANDÃO, C. R.. (org.) **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

EGGERT, E. AtelieReferencia: experiencia, conocimiento técnico y artesanas.*In*.: Eli BARTRA. **Estrategias criativas de sobrevivencia**: Feminismo y arte popular. Ciudad de México: Ed. UAM-Xochimilco, 2021. p. 179-192.
EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

EGGERT, E. **Mulheres tramando contra a violência**: A produção do conhecimento na ação simultânea do pensamento e da criação artesanal. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2009.

EGGERT, E. O que aprendemos quando artesanamos juntas. *In*: BARTRA, E. I**nterculturalidade estética y practicas artesanales**: Mulheres, feminismo y arte popular. Cidade do México: Editora da UAM-Xochimilco, 2019.

EGGERT, Edla. O que aprendemos quando artesanamos juntas. *In*.: Eli BARTRA. **Interculturalidade estética y practicas artesanales**: Mulheres, feminismo y arte popular. Cidade do México: Editora da UAM--Xochimilco, 2019. p.115-122.

EGGERT, E. (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

EGGERT, E.; BECKER, M. R. Instalação Científico-Artesanal (ICA): A publicização da pesquisa no âmbito da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, p. 165-180, 2016. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9335/5678. Acesso em: 13 jan. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HARAWAY, D. J. **Simians, cyborgs, and women**: The reinvention of nature. Chicago: Routledge, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, D. Q.; EGGERT, E. Uma introdução ao compromisso do pensar emancipatório por meio das tecnologias digitais e artesanais. **Educação Unisinos (Online)**, v. 20, p. 278-288, 2016. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14527. Acesso em 01 out. 2021.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

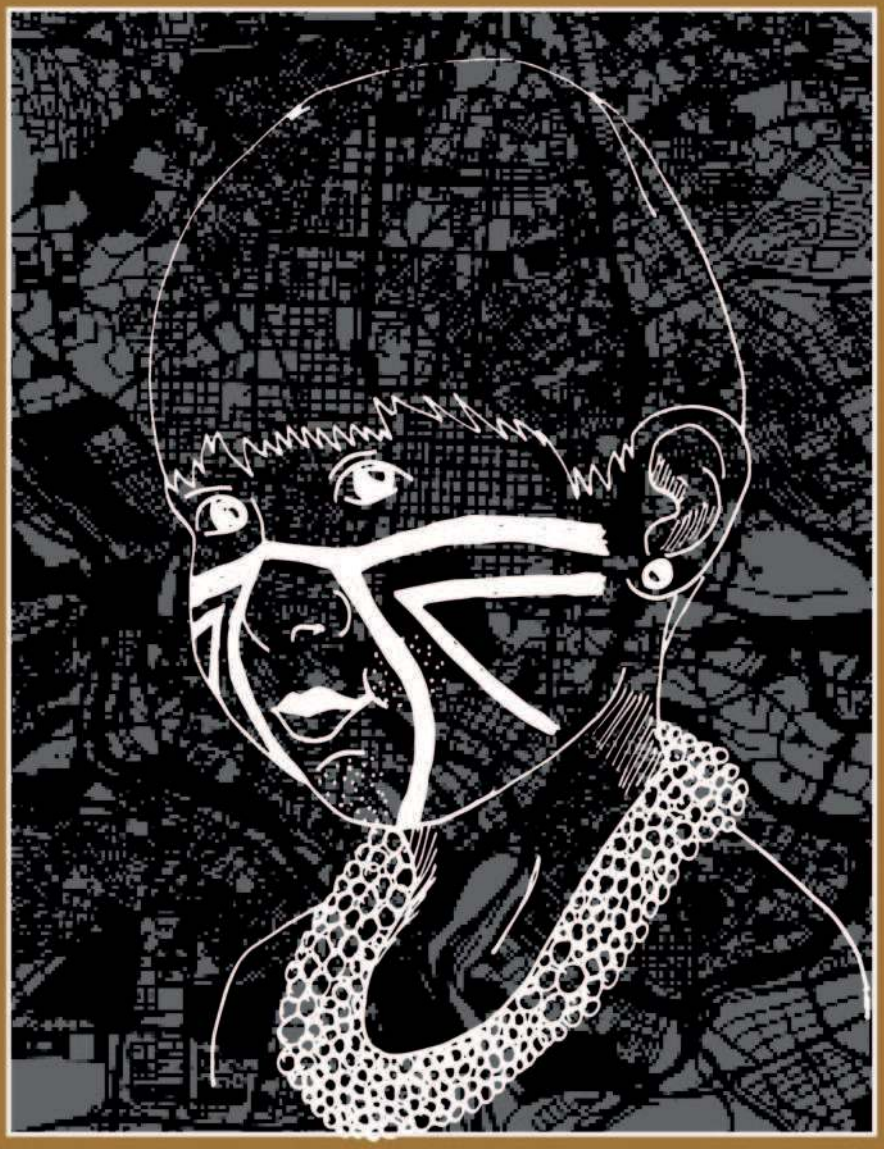
PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Florianópolis: EDUSC, 2005.

SILVA, M. A. **Trabalho de mulher?!** Alinhavando, bordando e costurando trajetórias de artesãs. 1. ed. Pelotas, RJ: Editora Universitária, 2012.

Os alunos indígenas em espaços educativos não indígenas e a ressignificação do currículo

Maria Fernanda Cestari Saad
José Licínio Backes



No contexto atual, escrever sobre as populações indígenas é de extrema importância e constitui-se em uma forma de contribuir para que suas culturas e identidades sejam reconhecidas, sobretudo, quando se trata de mostrar sua resistência e luta em defesa de seus direitos. O presente artigo, resultado de projeto de pesquisa com apoio do CNPq, situa-se nesse contexto. Tem como objetivo salientar como a presença dos alunos indígenas traz novas reflexões para o currículo no que diz respeito à necessidade de pensá-lo a partir da diferença cultural.

Desde o período da colonização, os indígenas brasileiros têm sua realidade marcada pela escolarização. Se, no início, a escolarização esteve voltada aos interesses do colonizador, graças à luta e resistência, a partir da segunda metade do século XX, os indígenas têm construído uma escola e um currículo articulados com suas demandas comunitárias, culturas e identidades. Embora não seja uma tarefa fácil, dado o processo histórico de violência, discriminação e desrespeito aos seus direitos, eles têm conseguido construir escolas interculturais, diferenciadas e bilíngues, isto é, estão decolonizando as escolas e os currículos.

Vale dizer que não existe apenas uma escola indígena, mas várias escolas indígenas, pois cada etnia vai construindo sua escola conforme sua língua, tradição, cultura e identidade. Essa multiplicidade mostra, longe de ser vista como um problema, o quão plurais são os povos indígenas e o quanto a ideia de que existe uma única forma de ser indígena no Brasil não passa de uma invenção do colonizador, incapaz de ouvi-los e respeitá-los.

Mais do que construir escolas articuladas com a sua cultura e identidade em suas comunidades, os indígenas têm também mostrado, para os que se dispõem a ouvi-los e para o campo da educação e do currículo, a pertinência e relevância de pensar a escola e o currículo em torno das diferenças, portanto, contra o projeto da escola monocultural, homogeneizadora, normalizadora e padronizadora.

O Currículo Indígena e a Decolonialidade

A escola e, portanto, o currículo, faz parte da história dos povos indígenas no Brasil há séculos, ou seja, desde o período da colonização do país. A escola, com um currículo ocidental e cristão, foi imposta aos povos indígenas do Brasil como meio importante de colonização, isto é, como meio de impor a cultura ocidental aos povos indígenas:

> A escola para os índios é a mais antiga do Brasil e as primeiras iniciativas escolares são do período colonial: ao tomarem posse das terras habitadas pelos povos indígenas, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 127).

Porém, desde o início da imposição da escola ocidental, os indígenas resistiram a ela. Apesar do processo de colonização ao qual foram submetidos, da proliferação de escolas a serviço do projeto de homogeneização cultural no contexto latino-americano, incluindo o Brasil, e das tentativas de apagamento da diferença, tanto a resistência quanto a diferença continuam presentes em diferentes contextos, mesmo nas escolas:

> A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011, p. 242).

Essa resistência fez com que, em 1988, fosse incluído na Constituição Federal do Brasil o direito de os indígenas terem uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, enfim, uma escola indígena, com currículo indígena. Para que essa escola se torne cada vez mais uma realidade entre os povos indígenas, estes intensificaram a luta decolonial, isto é, a luta para que não só a escola e o currículo, mas também a cultura como um todo, consigam desfazer-se das características ocidentais impostas, valorizando e afirmando a cultura e identidades indígenas. Vale ressaltar que a decolonialidade

> [...] implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Considerando o sentido de decolonialidade apresentado, pode-se inferir que as escolas indígenas, protagonizadas pelos indígenas, notadamente nos últimos anos, têm sido um espaço importante de decolonização. A desumanização produzida com a contribuição da escola imposta aos indígenas tem sido questionada, e outros modos de viver, poder e saber tem circulado, especialmente os modos de viver, poder e saber indígenas. As lutas dos povos indígenas, suas práticas culturais e suas formas de produzir conhecimentos adquirem importância nessas escolas, tornando-as decoloniais e interculturais.

Merece ser destacada a capacidade de resistência dos povos indígenas, que transformam a escola, em espaço de afirmação de sua cultura, de seus conhecimentos, de suas formas de vida:

> Mesmo sabendo não serem suas as práticas escolares, ali na aldeia, longe da intervenção direta dos não indígenas, constituem formas próprias de ensinar e aprender. Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixam extravasar os sentimentos ternos que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 138).

As diferentes etnias indígenas do Brasil resistem e lutam diariamente, desde o período colonial, pela afirmação da sua cultura e por um currículo intercultural e decolonial. Os indígenas, no Brasil,

> [...] têm efetivamente construído currículos interculturais e decoloniais, estabelecendo um diálogo, sempre que possível, entre conhecimentos ocidentais e indígenas, sem deixar de reconhecer as dificuldades, os limites, os dilemas, as assimetrias produzidas pela lógica ocidental que marcam a relação entre os conhecimentos (BACKES, 2019, p. 1120).

Os indígenas, ao mostrarem as possibilidades de construir outras escolas e currículos, escolas e currículos que valorizam a diferença, o encontro e o diálogo entre os conhecimentos, não só afirmam a sua cultura e identidade, como também contribuem para que as escolas não indígenas desconfiem do projeto da modernidade/colonialidade, que visa à homogeneização e à uniformização dos modos de ser, viver e conhecer. Como

apontam Scaramuzza e Neves (2018, p. 10):

> Aprendemos com os povos indígenas a desconfiar das narrativas constituidoras da modernidade, das estratégias homogeneizadoras que objetivam descaracterizar/inferiorizar as epistemológicas indígenas e o conjunto de pressupostos pedagógicos inerentes a esse processo. Olhando para os processos violentos de colonização e seus efeitos, povos indígenas ao se reconhecerem outros, buscaram apropriar-se de muitos elementos que este evento de encontro possibilitou, no entanto, diferentes significados foram/são dados as estruturas coloniais, a escola é uma dessas traduções.

Embora os autores se refiram ao contexto das escolas indígenas, como evidenciam as pesquisas de Candau (2011), no contexto brasileiro, nas escolas e nos currículos, o que não é comum e uniforme é visto como um problema a ser resolvido:

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Saber que há grupos culturais que desenvolvem outros currículos é importante, e não só para esses grupos; serve também de exemplo para que lutemos pela valorização das diferenças em todas as escolas brasileiras, já que todas carregam uma diversidade de sujeitos. Em análise de como os povos indígenas vão construindo currículos decoloniais e interculturais, Backes (2018) demonstra que, se o projeto hegemônico

> que sustenta a sociedade neoliberal quer convencer-nos de que, para os diferentes, desiguais, excluídos, discriminados, a solução está em acessar os conhecimentos dos poderosos, com os indígenas aprendemos coisas muito mais interessantes: aprendemos a não nos dobrar aos poderosos (nem aos seus conhecimentos, nem à sua pedagogia); aprendemos a resistir; aprendemos a construir outros currículos, outras pedagogias. Aprendemos como construir pedagogias decoloniais (BACKES, 2018, p. 57).

Nas escolas indígenas, os currículos não são somente a expressão de um tipo de conhecimento; eles são vistos como um campo de luta da comunidade para a valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas. Contudo, no contexto atual, em que há efetivamente um contato com o mundo ocidental, a escola indígena não se restringe ao conhecimento indígena. O conhecimento ocidental também circula nas escolas e nos currículos indígenas, mas jamais como único, nem como superior aos conhecimentos indígenas. Nesse sentido, a luta é pela construção de um currículo e uma escola intercultural e decolonial.

O Currículo pós-presença Indígena: As transformações em curso

Uma questão que vem à tona quando se discute a presença indígena nas escolas é a do fracasso escolar, que tem sido histórico no contexto brasileiro. Entretanto, esse fracasso não deve ser visto como sendo de responsabilidade dos alunos, mas como fruto da inadequação do currículo à realidade cultural dos alunos. Essa realidade cultural é mais decisiva ainda quando se trata de alunos indígenas que efetivamente são oriundos de uma cultura que não tem a ver com o currículo das escolas brasileiras. Bruno e Souza (2018, p. 51), referindo-se aos alunos indígenas, afirmam: "como esses alunos não conseguem se desenvolver nos parâmetros estabelecidos pela escola, são considerados fracassados e sofrem com as marcas, os estigmas e os preconceitos, dos quais a própria instituição é a principal produtora". O mesmo processo continua quando os alunos indígenas chegam à universidade. A falta ou a dificuldade,

> [...] de diálogo com outras culturas e a inadaptação da universidade, no entanto, aos olhos da sociedade, são equivocadamente interpretadas como incapacidade do indígena, aquele que não consegue acompanhar, o atrasado, e eles mesmos percebem a construção desse discurso sobre si (LISBÔA; NEVES, 2019, p. 11).

Apesar disso, os indígenas têm incorporado em sua cultura a necessidade da leitura e da escrita e de outros conhecimentos ocidentais, mas, quando esse processo está desarticulado de sua cultura e identidade, há maior dificuldade de aprendizagem. A escola ocidental, em vez de localizar

o problema na inadequação do currículo, tende a ver nos alunos indígenas uma falta de capacidade ou de vontade de estudar, reforçando as imagens estereotipadas que circulam sobre os povos indígenas. Como apontam Souza e Bruno (2017, p. 100),

> os desafios para que os alunos matriculados nas diversas escolas indígenas alcancem o domínio da leitura e da escrita são crescentes, pois possuem línguas e culturas distintas e, além disso, estão cotidianamente envolvidos com a sociedade considerada civilizada.

Mesmo em escolas indígenas, devido à incompreensão da sociedade e da política educacional, o currículo muitas vezes é imposto pela sociedade branca, apesar da histórica luta dos povos indígenas por um currículo indígena, intercultural, bilíngue e diferenciado. A escolarização indígena se dá em um contexto intercultural. Ao mesmo tempo em que os indígenas afirmam sua cultura e identidade, vão se apropriando de artefatos culturais da sociedade ocidental:

> neste caso, seu conhecimento e suas perspectivas vão além do muro da aldeia, pois o contato com o não indígena lhes permite conhecer o mundo de fora, conhecer tecnologias como o celular, o computador, bem como tantos outros acessos à informação e ao conhecimento (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 210).

Mesmo que, para os indígenas, no contexto atual, a leitura e a escrita sejam vistas como importantes para a sua existência, essa aquisição não significa que estão se dobrando ao modelo ocidental de vida. Trata-se de uma estratégia necessária para que possam conviver na cultura ocidental, sobretudo, para afirmar a sua cultura e identidade e lutar por seus direitos – garantidos pela Constituição, mas sistematicamente desrespeitados. Como afirmam Bruno e Souza (2018, p. 42), desde o início da colonização, ainda que "a desestabilização cultural estivesse presente, os indígenas Guarani não recuaram, mas se mantiveram unidos com lutas e resistência". Embora as autoras se refiram especificamente aos Guaranis de Mato Grosso do Sul, há inúmeros estudos mostrando que todos os povos indígenas resistiram e resistem cotidianamente ao processo de colonização e continuam afirmando suas culturas e identidades.

A aprendizagem da língua inglesa pelos indígenas, assim como sua

aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa, não significa dobrar-se à cultura ocidental. Os indígenas sabem o que representa a língua inglesa em termos de imposição cultural e estão em permanente discussão e diálogo para não serem colonizados:

> [...] o histórico do inglês como a língua do colonialismo e o possível dano que o ensino da língua representa nos contextos subalternos tornam esse tipo de diálogo de vital importância para evitar a imposição de sistemas de saberes ocidentais aos estudantes indígenas brasileiros (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 10).

Devem-se salientar a força e a habilidade dos indígenas, que, mesmo aprendendo a língua inglesa, não veem nela uma língua superior ou mais importante e a trabalham a partir do próprio contexto cultural, com suas ideias, valores e visões de mundo: "nessa concepção de aprendizado de línguas, os alunos trabalham conscientemente para adquirir a segunda língua dentro do contexto das atividades comuns regidas pela cultura local em questão" (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 11). A cultura e o conhecimento indígena são o ponto de partida para a aprendizagem da língua inglesa e, ao mesmo tempo, mantêm-se centrais ao longo de todo o processo, porque os professores indígenas são "[...] empoderados como os principais tomadores de decisão no desenvolvimento dos currículos" (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 14).

Dessa forma, a aquisição da língua inglesa é mais uma forma de estabelecer contatos interculturais, mostrando ao mundo a cultura e a identidade indígenas e muitas vezes conseguindo estabelecer alianças internacionais para a defesa de seus direitos, que, como já destacamos, estão sendo sistematicamente desrespeitados. Isso vem ocorrendo, sobretudo, a partir de 2019, com a chegada de um governo neoliberal e conservador à Presidência do Brasil, tendo como política para os povos indígenas a assimilação cultural e sua integração ao modelo econômico capitalista; caso não aceitem esse sistema, podem ser exterminados. Segundo Duarte e César (2020, p. 15), a crise provocada pela COVID-19

> [...] ofereceu a Bolsonaro a oportunidade de generalizar e fortalecer o conservadorismo [...] no contexto da deslegitimação das políticas pregressas de reconhecimento de direitos a populações historicamente marginalizadas,

> como pobres, negros, mulheres, LGBTI+, indígenas, populações tradicionais etc.

Aprender a língua inglesa, longe de ser uma forma de colonização, para os indígenas, torna-se uma forma de fazer-se ouvir, de ampliar a resistência, de fortalecer sua luta. "No caso específico da definição de conteúdo e lições em inglês para escolas indígenas brasileiras, essa abordagem abre espaço para que a voz subalterna dos professores indígenas seja ouvida" (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 13).

Outro ponto que contribui para que a aprendizagem dos indígenas esteja articulada com sua cultura e identidade, não transformando a escolarização em um processo de imposição da cultura ocidental, é o apoio que as famílias indígenas dão aos seus filhos. "Pode-se afirmar que o apoio e a participação das famílias pertencentes às etnias indígenas são mais altos que os das famílias não étnicas" (CARVAJAL; ARMIJO, 2020, p. 2).

Há, ainda, a questão histórica de como o Estado brasileiro trata os indígenas:

> embora tenham direito à consulta prévia e decidir se querem ou não empreendimentos hidrelétricos, atividades mineradoras e madeireiras em seus territórios, os indígenas seguem ignorados pelo Estado (SILVA, 2019, p. 391).

No entanto, essa realidade está mudando. Os indígenas estão se apropriando do Direito e passando a lutar pela sua efetivação no campo jurídico. Em muitos casos, estão conseguindo êxito, inclusive no campo da educação: "[...] os indígenas pararam de esperar pelo Estado e passaram a atuar como usuários de seus direitos, valendo-se de ferramentas jurídicas" (ANDRADE, 2019, p. 323). Ainda é um processo inicial, mas muito importante. Os indígenas lutam para que chegue o dia em que "não mais advogados e juízes não indígenas estejam legislando e julgando nossas causas, mas nós mesmos nos defendendo legalmente, usando as leis tradicionais e da nação a qual temos escolhido nossa nacionalidade por direito" (ANDRADE, 2019, p. 343).

Houve, efetivamente, várias transformações da escola no sentido de ela deixar de ser um espaço privilegiado da imposição da cultura ocidental. Foram promulgadas várias leis, que "[...] permitiram a criação das categorias escola indígena, professor e professora indígena, viabilizaram e ampliaram experiências educacionais que levavam em conta especifici-

dades culturais e melhoria das condições de vida locais" (ABBONIZIO; GHANEM, 2016, p. 889). Nesse sentido, pode-se destacar que, de modo geral, as escolas indígenas nos ajudam a pensar em um currículo articulado com as demandas da comunidade, que define os projetos educacionais, escolhe os professores, elabora materiais didáticos conforme a realidade da comunidade, além de privilegiar o bilinguismo e o ensino articulado com a pesquisa, vendo no docente um sujeito pesquisador (ABBONIZIO; GHANEM, 2016).

Porém, apesar desses vários avanços em relação à educação, seja nas escolas, nos currículos, nos professores ou nos materiais didáticos, não se pode deixar de reconhecer que há muito ainda para ser feito. É preciso efetivar uma política educacional condizente com a realidade indígena, conforme previsto no ordenamento jurídico desde a Constituição de 1988.

Uma das questões ainda por serem alcançadas refere-se à incapacidade histórica de o poder público escutar os povos indígenas, reconhecendo que há muitos e diferentes povos indígenas no Brasil. "A escuta atenta às comunidades mostra-se como uma ação fundamental, a fim de que se revelem as atividades abarcadas pelos processos pedagógicos, bem como as características dos espaços que irão acolher a comunidade escolar" (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2018, p. 2010).

Infelizmente, ainda é comum, por parte do poder público, ignorar a Constituição e toda a legislação posterior, que garante autonomia para as escolas no que diz respeito aos seus currículos, aos processos próprios de aprendizagem, aos projetos de escolas, incluindo a sua arquitetura. Esse desrespeito abrange a própria organização escolar e sua estrutura física, que tendem a seguir as da escola ocidental, sem respeitar a lógica indígena. Zanin, Silva e Cristofoli (2018, p. 2017) entendem que "[...] o espaço escolar é parte integrante do currículo e que a legislação deve favorecer que sejam respeitadas as perspectivas indígenas na definição desses espaços, sempre de acordo com o interesse de cada comunidade".

É imperativo que o poder público ouça as diferentes etnias indígenas do Brasil e crie escolas com espaços físicos compatíveis com sua lógica de organização. Portanto, é preciso "[...] visibilizar a diferença, valorizando e oportunizando a presença desses sujeitos e de suas culturas em diferentes ambientes educacionais (da educação básica ao ensino superior)" (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2018, p. 2018). Ou ainda,

> [...] é necessário considerar que o conhecimento dos alunos indígenas é construído sobre arcabouços culturais distintos. O desafio, portanto, está em como pensar uma aprendizagem significativa a partir de significados tão distintos (FERRI; BAGNATO, 2018, p. 66).

Portanto, em se tratando de escolas indígenas, não se pode pensar em um projeto padrão. É necessário ouvir as comunidades e garantir que elas decidam qual projeto arquitetônico está em sintonia com a sua cultura. Ao poder público, cabe cumprir o que está previsto na legislação, e isso inclui projetos arquitetônicos autóctones, posto que a organização do espaço escolar também seja educativa, é currículo, é pedagógica. Assim, para construir escolas segundo a

> [...] legislação que defende os direitos indígenas a uma educação específica, pode ser necessário viabilizar a utilização de materiais, técnicas, sistemas construtivos, bem como soluções funcionais não convencionais, relativizando inclusive os processos que os possibilitam (ZANIN; SILVA; CRISTOFOLI, 2018, p. 2014).

Outra questão que ainda está presente nos currículos e nas escolas, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/08, que obriga a inclusão de história e cultura indígenas em todos os estabelecimentos de ensino, é a visão estereotipada de indígena. As imagens construídas sobre os indígenas no contexto colonial continuam muito fortes na sociedade, nas escolas e em seus currículos:

> [...] estereótipos, imagens e representações negativas dos povos originários como preguiçosos, selvagens, primitivos, culturas atrasadas etc. são reproduzidas nos processos de formação nas escolas e, ainda, constam nos livros didáticos, também denominados de manuais escolares (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 1594).

Os autores, ao trazerem os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de escolas públicas de Goiás, evidenciam algo recorrente quanto à imagem que a sociedade tem dos indígenas: "a maioria das respostas fazem referências às matas e florestas, o que explicita um conjunto de imagens e representações do indígena genérico, que vive nas florestas, ainda fortemente arraigadas no imaginário social" (BICALHO; OLIVEIRA; MA-

CHADO, 2018, p. 1602).

Dessa forma, quando os indígenas não correspondem a essa imagem, são acusados de não serem indígenas, de não viverem mais de acordo com a sua cultura e identidade, como se o indígena não pudesse modificar sua cultura. Trata-se de uma imagem construída no contexto da colonização que circula sistematicamente nos currículos das escolas, principalmente nos livros didáticos:

> há um número considerável de pesquisas que analisa os livros didáticos e as representações dos indígenas. Imagens distorcidas e estereótipos que em nada correspondem ao modo de vida dos Tapuios do Carretão e de outros povos indígenas que passaram por processos de hibridização étnica (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 1607).

Para que essa realidade mude, é fundamental que a Lei 11.645/08 seja trabalhada em todos os estabelecimentos de ensino. Aliás, é interessante observar que, no contexto atual, há todo um conjunto de ações promovidas, seja pelos municípios ou estados, em função da existência da Base Nacional Comum Curricular, com o argumento de que, como se trata de uma Lei, ela deve ser cumprida. Por que não se teve e não se tem a mesma preocupação com a Lei 11.645/08? Por que, nesse caso, não se usa o argumento de por ser Lei, deve ser cumprida? Obviamente, a resposta passa pela pouca importância que historicamente o poder público tem dado às populações indígenas, em função da discriminação e da falta de vontade de reconhecer sua importância para o Brasil.

Não podemos compactuar com isso. Precisamos insistir na "[...] necessidade de os(as) educadoras trabalharem em sala de aula a história e as culturas indígenas, bem como o espaço escolar propiciar e promover atividades sobre a temática" (BICALHO, OLIVEIRA e MACHADO, 2018, p. 1609). Da mesma maneira, precisamos insistir para que o poder público assuma "[...] sua responsabilidade para com a educação brasileira em geral e a implementação da Lei 11.645/08" (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 1609).

Essa insistência torna-se necessária porque a educação ainda não incorporou a diferença como algo positivo; pelo contrário, persiste a ideia de diferença associada com inferioridade, déficit e incapacidade:

> a educação tem papel fundamental na ressignificação de identidades marginalizadas por processos que levam à inferiorização e à exclusão. Apesar de esforços recentes, parte das escolas não contempla, em suas práticas pedagógicas, questões relacionadas à pluralidade cultural (FERRI; BAGNATO, 2018, p. 65).

A insistência também se torna necessária porque o processo de desumanização iniciado com a colonização, mesmo com a mudança da legislação e o direito à diversidade cultural reconhecido constitucionalmente foi mantido:

> [...] supressão de raízes culturais foi mantido e, muitas vezes, aprofundado ao longo de toda a História do Brasil, culminando com a sociedade atual que discrimina, muitas vezes sem perceber, ou nega essa discriminação por considerar que já é um fato consumado (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 6).

Portanto, não cabe mais a omissão da escola no que se refere aos processos de discriminação e racismo que persistem na sociedade brasileira e, muitas vezes, estão presentes nos currículos das escolas, de forma velada ou explícita:

> [...] a escola deve adotar uma agenda positiva de inclusão de todos os sujeitos e promover alterações curriculares que permitam a consolidação desses avanços através de sua incorporação ao cotidiano dos estudantes, com destaque para o combate ao racismo e a toda forma de discriminação (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 7).

Ao enfatizarmos o papel da escola, não a concebemos como uma instituição descolada da sociedade, muito menos dizemos que é culpa dos professores que essa agenda positiva ainda seja incipiente. Na verdade, a agenda positiva depende de todo um contexto favorável, que inclui política de valorização dos docentes e um tempo remunerado para a formação continuada.

> A formação continuada deve ser inserida no cotidiano das escolas, como forma de garantir que a educação básica acompanhe as mudanças legais e as transformações gerais que interferem no cotidiano dos alunos, evitando um

> distanciamento entre a escola e a vida (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 13).

Por fim, deve-se dizer que a insistência na lei é necessária porque ela

> [...] é um mecanismo coadjuvante na transformação da sociedade. Somente a ação protagonista dos usuários da lei pode operar mudanças significativas. Por isso, a história indígena no Brasil ainda necessita ser escrita e documentada de forma ampla e profunda para ser usada nas escolas (ANDRADE, 2019, p. 351).

E ela está sendo escrita e documentada pelos indígenas,

> [...] Caracterizado menos por uma releitura das publicações feitas por antropólogos, linguistas e viajantes, e mais por criação e proteção dos seus direitos autorais, identidade e reapropriação do conhecimento tradicional (ANDRADE, 2019, p. 334).

Ainda em relação à Lei 11.645/08, com Ângelo (2019, p. 375), afirmamos que, após mais de "[...] dez anos da Lei nº 11.645/2008 não há como celebrar, mas apenas apoiar todas as iniciativas daqueles engajados na luta por uma educação mais diversa e representativa das culturas indígenas". Considerando que o artigo foi escrito em fevereiro de 2019, portanto, antes da implementação da necropolítica bolsonarista, pode-se dizer que atualmente menos ainda temos o que celebrar, mas temos muitas razões para resistir e lutar para que as populações indígenas tenham seus direitos garantidos e a escola e o currículo contribua para construir uma imagem verdadeira sobre a história e a cultura indígenas, sem estereótipos e sem visões discriminatórias e racistas. Assim, precisamos, urgentemente,

> [...] reverter o quadro do apagamento da presença dos afrodescendentes, dos indígenas e das mulheres nas produções [e] reposicionar saberes, práticas e repertórios produzidos por esses sujeitos como formas válidas e legítimas de conhecimento (REIS, 2020, p. 13).

Basta de sacralização da ciência ocidental, como se fosse a única forma de produzir conhecimento, seja nas universidades, nas escolas e nos currículos:

> [...] é preciso aproximar diferentes domínios de saberes e conhecimentos acumulados pelas experiências das culturas. A construção de saberes pelos povos indígenas e tradicionais não pode ser dispensada como referências cognitivas sem importância (ARAÚJO; SÁ; ALMEIDA, 2020, p. 13).

Considerações finais

Como vimos, os indígenas estão produzindo um conjunto de transformações curriculares. Eles estão afetando os currículos. Sua experiência e presença nas escolas contribuem para produzir outra imagem e ideia de quem são os indígenas no Brasil.

Apesar de persistirem imagens e ideias estereotipadas, observa-se também a construção de outras imagens, graças à resistência e luta histórica dos povos indígenas, que não se dobram à lógica da cultura ocidental. Eles, mesmo no contato com a cultura ocidental, encontram formas de afirmar a sua cultura e identidade.

Concluímos o artigo reconhecendo que temos muito a aprender com os indígenas. O campo da educação e, principalmente, o campo do currículo podem aprender com os indígenas como construir currículos plurais, articulados com as comunidades, culturas e identidades dos seus alunos.

Referências

ABBONIZIO, A.; GHANEM, E. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/th6LrBM8Wr4YZjGNkpKcgHx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

ANDRADE, E. D. O indígena como usuário da Lei: Um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei n. 11.645/2008. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JY48whrPwyqKVCmdb9v9Z6f/?lang=pt&format=html. Acesso em: 14 fev. 2021.

ÂNGELO, F. N. P. Os dez anos da Lei n. 11.645/2008: Avanços e desafios. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 fev. 2021.

ARAÚJO, C. E.; SÁ, M. J. R.; ALMEIDA, M. C. Para resistir à monocultura da mente: Uma ode aos saberes indígenas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/QsnXTXrTSm6jVjDxhGjgsGm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 mar. 2021.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **ECCOS: Revista Científica (online)**, v. 1, n. 45, p. 41-58, 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8290. Acesso em: 16 fev. 2021.

BACKES, J. L. A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. **Currículo sem Fronteiras,** v. 19, p. 1115-1130, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339856980_A_Luta_Politica_para_a_Construcao_de_Curriculos_Interculturais_e_Decoloniais_pelos_Indigenas. Acesso em: 16 fev. 2021.

BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. D. Educação escolar indígena no Brasil: Da escola para índios às escolas indígenas. **Ágora: Revista do Departamento de História e Geografia**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113. Acesso em: 16 fev. 2021.

BICALHO, P. S. S.; OLIVEIRA, F. A. S.; MACHADO, M. Mas eles são índios de verdade? Representações indígenas na sala de aula. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/rNFkv6dF3DpRhygnppWPLQb/?format=html&lang=pt. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRUNO, M. M. G.; SOUZA, I. R. C. S. Pedagogização da literacy e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/T4ZsWdtcdm63NW6RQPDKDFh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras,** v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

CARVAJAL, C. M.; ARMIJO, P. C. Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Dispoível em: https://www.scielo.br/j/es/a/nj4GBDDqfWMR8gVMTBBFbLx/?format=html. Acesso em: 23 fev. 2021.

DUARTE, A. M.; CESAR, M. R. S. Negação da política e negacionismo como política: Pandemia e democracia. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2021.

FERRI, E. K.; BAGNATO, M. H. S. Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: A visão dos implementadores. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 54-82, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/9j7Hj76GQsxPNqQH3vWqKrs/?lang=pt&format=html. Acesso em: 12 fev. 2021.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. S. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0219239, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FQQTxZ4FNgMCtXS9TTSmxZk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

REIS, D. S. Saberes encruzilhados: (De)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk-6J945MS9CC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 fev. 2021.

RODRIGUES, W.; ALBUQUERQUE, F. E.; MILLER, M. M. Decolonizando o ensino de língua inglesa para populações indígenas brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/43bj8bSQDpQYPjQ-TX9jK9jb/?lang=pt&format=html. Acesso em: 01 mar. 2021.

SCARAMUZZA, G.; NEVES, J. G. Escola, educação e cenários indígenas: *In*: NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; MEDEIROS, H. Q. (org.). E**ducação indígena na escola e em outros espaços**: Experiências interculturais. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, A. P. Saberes tradicionais Tupi: Estar junto, aprender, Nhembojera. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 39, n. 109, p. 379-396, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5pxCkCGNp7B-9QBdCTKPLFQM/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUZA, I. R. C. S.; BRUNO, M. M. G. Ainda não sei ler e escrever: Alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/FVdRZc4W65CqGMnwx48fTxH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2021.

ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: Políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DyzFs3CxqnvyMrhzQhN-ZJGf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2021.

Currículo escolar e diferença decolonial: Perspectivas de estudantes do curso de pedagogia

Franciele Caroline Pavão Garcia
Ruth Pavan



Durante séculos, a escola e seu currículo lidaram com a diferença sob uma perspectiva colonial, isto é, desqualificando, subalternizando e inferiorizando todos os sujeitos que estavam fora da lógica da cultura ocidental. Nas últimas décadas, movimentos sociais, teóricos do campo do currículo e docentes têm defendido um currículo multi/intercultural, vendo a diferença na perspectiva decolonial e questionando os processos de inferiorização, subalternização e desqualificação.

O presente capítulo, resultado de uma dissertação de mestrado com apoio da CAPES (PROSUC/CAPES), insere-se nesse contexto. A dissertação articula-se com o projeto de pesquisa "Currículo e (de)colonialidade: relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social", coordenado por Ruth Pavan (Bolsa Produtividade, CNPq). O objetivo do capítulo é analisar a fala de estudantes de Pedagogia sobre as diferenças culturais, identificando se veem nessas diferenças uma forma de qualificar o processo pedagógico.

Na primeira parte, trazemos a perspectiva teórica, com reflexões do campo da multi/interculturalidade crítica. No segundo momento, analisamos as falas de seis estudantes de Pedagogia de uma universidade localizada na capital de um estado do centro-oeste do país. As falas foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo três realizadas via Google Meet e três de forma presencial. Os nomes das estudantes são fictícios, em conformidade com as exigências do Comitê de Ética. No final, fazemos alguns apontamentos sobre a importância de um currículo multi/intercultural nestes tempos tão difíceis.

O contexto teórico da pesquisa

Mesmo que há anos o campo do currículo afirme que este é muito mais que a lista de conteúdos ou um documento oficial a ser seguido na sala de aula, essa ideia ainda está presente, seja nos cursos de formação, seja nas percepções de professores que atuam em sala de aula. No sentido etimológico, "currículo é palavra de origem latina, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir, jornada, trajetória" (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 15). Porém, mesmo que o currículo seja associado a um caminho e um percurso único, como, por exemplo, intenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há vários caminhos

e percursos alternativos, que se dão seja em função dos diferentes sujeitos que o percorrem, seja em função dos processos de ressignificação, criação e recriação protagonizados pelos docentes e toda a comunidade escolar.

O currículo "[...] é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão", tendo "[...] ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno" (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 28). Nota-se, a partir do pensamento dos autores, que o currículo é um campo onde é possível a criação de debates, de tensões em torno das questões culturais, e isso, necessariamente, está presente no processo educacional. Para os autores, o currículo escolar não é algo estático, nem o é seu conceito. O currículo não deve expressar apenas uma "[...] visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Apple (1999) afirma que o currículo se relaciona com os interesses sociais de um determinado contexto histórico e que possui dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento. Portanto, também Apple (1999) reconhece que o currículo atende a interesses sociais e que, nesse sentido, sempre estará em disputa por diferentes concepções dos diferentes grupos socioculturais:

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo [...] (APPLE, 1999, p. 51).

Essas tensões, compromissos e conflitos não se dão de forma isolada e têm a ver com o debate mais amplo da educação, sempre afeito a reformas: "as palavras educação, currículo e reforma têm uma história tal que parecem andar de mãos dadas" (GESSER, 2014, p. 33). Assim, toda vez que há mudança em algum destes, essa mudança reflete-se diretamente em outros campos da educação. Além disso, é importante ressaltar, conforme Apple (1999) e Moreira e Silva (1997), entre outros, que o currículo, his-

toricamente, se reestruturou em função de um tipo de projeto de sociedade.

Também Sacristán (1999) se aproxima da reflexão desses autores ao destacar que o meio (sociedade) influencia diretamente o currículo. O autor ratifica e amplia a noção de que a conexão entre a sociedade externa e o ambiente escolar, ou seja, o próprio currículo,

> [...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

A relação existente entre o currículo escolar e a sociedade produz múltiplos efeitos. Ela pode, por exemplo, produzir e reproduzir os processos discriminatórios existentes na sociedade, reverberando dentro da escola. Para Silva (2004, p. 23), observa-se a discriminação de culturas e grupos culturais no currículo escolar, pois este "é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação". Isto faz com que a escola e seu currículo privilegiem algumas culturas, alguns conhecimentos, e excluam outros. Sistematicamente, segundo o autor, os conhecimentos ocidentais são valorizados e contemplados nos currículos.

Os autores em quem nos pautamos ao longo deste texto, embora guardem diferenças entre si, problematizam o currículo em uma perspectiva crítica, opondo-se radicalmente aos processos de exclusão.

> Cabe ao currículo escolar, então, ainda que relacionado ao tecido social da sociedade capitalista, problematizar todas as formas de exclusão existentes na sociedade, bem como as que são (re)produzidas pela própria escola. Sobretudo, cabe-lhe mostrar que não é o indivíduo ou determinados grupos sociais que se excluem, mas a sociedade que produz diferentes processos de exclusão. Assim o currículo escolar poderá contribuir para a dignidade, a emancipação das pessoas e a justiça social (PAVAN, 2018, p. 200).

Dentro dessa perspectiva, o currículo não é visto como um manual de instruções ou um formulário de metas a serem atingidas. Na perspectiva crítica do currículo, é indispensável o reconhecimento de que a escola é composta de diferentes grupos socioculturais, ou seja, de grupos com va-

lores, hábitos, crenças e culturas diferentes. Em função dessa diversidade, não faz sentido um único currículo para as escolas. Não faz sentido porque "[...] o padrão curricular não consegue promover justiça para pessoas diferentes. Embora aparentemente pareça promover, não o consegue. É preciso que as comunidades, com suas culturas e necessidades, desenvolvam as próprias estratégias de ensino" (HYPOLITO, 2014, p. 17).

Candau (2014) também contribui para esta reflexão, ressaltando a relação entre cultura e educação e explicitando a impossibilidade de uma experiência pedagógica desculturalizada. Conforme a autora,

> Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais da sociedade, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturalizada', isto é, em que nenhum traço cultural a configure (CANDAU, 2014, p. 36).

Vivemos em um país com uma gama imensurável de hábitos, costumes, crenças e culturas indissociáveis dos sujeitos que as vivenciaram, e tal indissociabilidade está presente também na educação, pois faz parte do contexto histórico. O reconhecimento das diferenças, no bojo da teoria crítica, trouxe para o campo do currículo as teorizações multiculturais.

O multiculturalismo constitui-se em um movimento que começou a aparecer na educação brasileira na década de 1990, ligado principalmente aos estudos curriculares. Ainda que de forma bastante tênue, a perspectiva multicultural aparece nos Parâmetros Curriculares de 1997, trazendo para as políticas curriculares as discussões ligadas a uma prática pedagógica que busca a valorização das diferentes identidades. Assim,

> uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997) –, que inclui 'pluralidade cultural' como um dos temas a serem trabalhados (CANEN, 2000, p. 136).

De certa forma começa-se a colocar em xeque a ideia de uma única cultura como parâmetro para o currículo. Candau (2000) destaca que, por muito tempo, a cultura escolar foi moldada com ênfase na igualdade e que isto acabou, na prática, contribuindo para um contexto de minimização ou mesmo silenciamento da pluralidade e diversidade de vozes, de estilos e de sujeitos socioculturais. Os movimentos sociais e suas reivindicações pelo direito à diferença, que foram obtendo cada vez mais força, contribuíram para uma educação que incorporasse questões multiculturais, também entendida como educação intercultural

> [...] a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença se tem levantado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada e determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais (CANDAU, 2000, p. 158).

Pensar um currículo multicultural implica considerar as relações de poder que definem as relações sociais em um determinado espaço onde vivem sujeitos de diferentes culturas: "[...] o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço" (SILVA, 2004, p. 85). Os debates em torno do multiculturalismo, inclusive, não podem "[...] se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos" (McLAREN, 1997, p. 58). Nesse sentido, podemos afirmar que, ao assumirmos um currículo multi/intercultural, estamos reconhecendo que a sociedade brasileira e, em decorrência, também a escola são constituídas "[...] de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários" (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61), construídos incessantemente nesses espaços por meio das relações sociais de poder, ou seja, as identidades estão sempre ligadas ao campo político, como salientam os diferentes autores utilizados em nosso texto.

Para Cortesão e Stoer (2008), o reconhecimento das relações de po-

der entre diferentes grupos nos processos culturais e no currículo é fundamental para que se possa ter uma perspectiva crítica do multiculturalismo, apondo-se ao multiculturalismo comercial, liberal, folclórico ou benigno. Segundo os autores,

> se não se reconhecer isto [as relações de poder], corre-se o risco de a preocupação incidir em 'estilos de vida' (multiculturalismo benigno) em vez de existir uma simultânea preocupação com 'estilos de vida' e com 'oportunidades na vida' (multiculturalismo crítico) (CORTESÃO; STOER 2008, p. 189).

O multiculturalismo crítico, na educação, reconhece o outro, ou seja, "[...] aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser e agir no mundo" (NEIRA; NUNES, 2009, p. 215). Ainda conforme os autores, uma educação multiculturalmente orientada requer um posicionamento favorável à luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação a que historicamente alguns grupos têm sido submetidos:

> Na escola democrática destes tempos, uma educação multiculturalmente orientada implica a assunção de uma postura clara em favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação aos quais foram submetidos alguns grupos historicamente desprovidos de poder, sem que se perca de vista a perene composição de novos grupos culturais (NEIRA; NUNES, 2009, p. 210).

Pode-se observar que todos os autores, ao defenderem o multiculturalismo crítico para o currículo, entendem que ele requer um posicionamento e ações comprometidas politicamente com os grupos que tiveram sua diferença produzida pela lógica colonial e, no contexto atual, pela colonialidade:

> Multiculturalismo em educação envolve [...] um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 7).

Nesta perspectiva, compreendemos o currículo em uma dimensão crítica, como algo que tem inescapavelmente uma condição multicultural. O currículo deve ser capaz de proporcionar uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. É importante desenvolver uma negociação cultural "[...] que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades [...]" (CANDAU, 2008, p. 52).

Candau (2008), mesmo escrevendo sobre o multiculturalismo, tem também defendido um currículo intercultural. Porém, a rigor, é possível dizer que as reflexões do campo da interculturalidade crítica e do multiculturalismo crítico são muito próximas, pois defendem a necessidade de problematizar as relações de poder, questionam os processos de subalternização, discriminação e racismo e lutam por uma sociedade com justiça, bem como por uma justiça curricular: "Candau, que investiga desde a década de 1990 as relações entre culturas e educação, tem utilizado tanto o termo interculturalidade quanto multiculturismo e, em alguns momentos, o conceito de multi/interculturalidade" (BACKES, 2013, p. 55). Este autor ainda ressalta, com base em diferentes autores, que a questão não está no uso do prefixo *inter*- ou *multi*-, mas na compreensão de que as diferentes culturas presentes no espaço-tempo curricular devem ser respeitadas e acolhidas, rompendo com processos de discriminação, preconceito e inferiorização. Portanto, utilizaremos *multiculturalidade* e *interculturalidade* com o mesmo sentido, embora saibamos que "podemos encontrar na literatura um amplo debate sobre as diferenças e aproximações entre multiculturalismo e interculturalismo, bem como sobre seus impactos na educação" (CANDAU; KOFF, 2006, p. 475).

A interculturalidade é vista por Walsh (2001) como uma meta a ser alcançada, com quatro dimensões: processo dinâmico e permanente, intercâmbio, espaço de negociação e de tradução, e tarefa social e política. Segundo ela, a interculturalidade é:

> [...] Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
>
> Um espaço de negociação e de tradução onde as

> desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
>
> Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade [...] (WALSH, 2001, p. 10-11).

Assim como Walsh (2001), Fleuri e Ferreira (2006) tem defendido uma educação com um currículo intercultural, colocando em cena os diferentes grupos culturais e os complexos debates que eles originam nas relações estabelecidas. A intercultura pode ser vista como um

> [...] complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais (FLEURI; FERREIRA, 2006, p. 15).

Esses desafios e relações estão presentes nos currículos. A educação pautada em um currículo intercultural, segundo Candau e Koff (2006), deve, portanto, ser caracterizada pela intenção clara e objetiva de proporcionar diálogos e trocas entre os diferentes grupos e aqueles que os constituem, em um processo de permanente construção, reconhecendo que há diferentes formas de viver como seres humanos: "[...] Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano" (FORQUIN, 1993, p. 63).

Assumir a perspectiva intercultural impacta o currículo e o planejamento da prática educativa, bem como a própria didática, requerendo novos olhares e proporcionando muitas questões:

> Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia a dia das escolas e da sala de aula provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-

> comunidade, entre outras. Trata-se de temas sem dúvida 'clássicos' no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar. (CANDAU; ANHORN, 2000, p. 14-15).

Além de modificar os temas "clássicos" da didática, a implementação do interculturalismo na educação e no currículo não é algo simples e requer vigilância permanente para evitar a reedição de novas formas de sujeição. Segundo Fleuri (2017), o interesse pelo tema tem levado à promoção do reconhecimento da diversidade cultural, mas, muitas vezes, esse reconhecimento acontece como uma nova tendência multicultural sem sentido crítico, político, construtivo e transformador: "[...] Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização" (FLEURI, 2017, p. 178).

Com base nessas teorizações curriculares, estabelecemos contato com estudantes de Pedagogia e analisamos suas falas sobre o currículo e as diferenças na perspectiva decolonial.

Um diálogo com estudantes de pedagogia sobre currículo e diferença decolonial

Iniciamos destacando o que afirma Candau (2008, p. 47): "[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença". A referência à afirmação de Candau (2008) está profundamente relacionada ao processo educativo de modo geral e ao currículo em particular. Entendemos, com a autora, que o direito à diferença, sem que esta signifique inferiorização, é de suma importância para a produção de um currículo crítico, inter/multicultural.

O acolhimento das diferenças no currículo escolar, ao ser abordado com as estudantes de Pedagogia, produziu o consenso de que os currículos devem abranger as diferenças, reconhecendo-as, respeitando-as e considerando-as nos seus mais diversos aspectos.

Diferenças culturais, diferenças comportamentais, diferenças nas formas de aprendizagem e diferenças de desenvolvimento, assim como decorrentes de necessidades especiais, foram citadas pelas entrevistadas

como contextos que se fazem presentes no currículo escolar e que devem ser considerados. A afirmação de que parece que "[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização [...]" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161), está de alguma forma sendo modificada nos cursos de formação inicial, ao menos no curso de Pedagogia investigado.

A importância de considerar as diferenças foi percebida na fala das estudantes e nos contextos por elas apresentados. Suas percepções de currículo também se mostraram influenciadas pela realidade do meio em que estão inseridas e nos quais vivenciaram e vivenciam suas experiências educacionais.

Juliana, única de nossas entrevistadas pertencente a uma etnia indígena, vive sua experiência na escola da aldeia. Ela destaca a necessidade de o currículo contemplar a realidade da escola, citando, em particular, o caso da aldeia e a sua língua materna, que a distingue culturalmente e também fortalece sua identidade. Na sua fala, "[...] o diretor, o coordenador, poderia [mudar o currículo conforme] [...] é a realidade ali na escola [...]" (Juliana). A estudante faz esta afirmação porque entende que na aldeia se utiliza a língua materna, "porque aqui na [escola da] aldeia não é inserida a língua materna nossa [...]" (Juliana).

A fala evidencia que o currículo escolar proposto pela política oficial ignora a realidade do idioma local. Conforme mencionado por Moreira e Candau (2003), a escola tem dificuldade para lidar com a pluralidade e tende a neutralizá-la, e um dos fatores que provoca essa dificuldade é a própria política curricular oficial, que estabelece uma opressora padronização. A busca pela adequação do currículo à realidade do idioma local representa a procura pelo acolhimento da diferença e, de certa forma, uma insurgência, como argumenta Candau (2020) ao debater sobre as diferenças, a educação intercultural e a decolonialidade.

Também nesse contexto é pertinente trazer a abordagem de Fleuri (2000), quando menciona o multiculturalismo como meio que possibilita o pensamento de alternativas para as minorias e, portanto, o acolhimento de suas diferenças:

> [...] o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é

> válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias (FLEURI, 2000, p. 5).

Para as entrevistadas Gabriela e Valentina, as diferentes formas de aprendizagem de cada criança justificam a necessidade de os currículos considerarem e abrangerem as diferenças. Gabriela diz que "[...] cada criança tem um jeito de aprender. Tem criança que, cantando uma música, aprende; tem criança que você [tem que] sentar e fazer uma atividade com ela, [daí] ela aprende. Então, eu acho que no currículo deveria ter essas várias experiências [...]". Valentina afirma que "[...] existem crianças que aprendem com muito mais facilidade, existem crianças que vão saber as letras e já tem outras que vão demorar muito mais. Tem criança que demora mais para aprender e tem criança que só de olhar já sabe".

Curiosamente, Gabriela enfatiza o acolhimento da diferença no currículo escolar, mas acredita que o currículo deveria apresentar exemplos para os professores seguirem em determinados contextos, o que, em si, não deixa de constituir uma forma de roteirização da prática e uma padronização.

> Eu acho que deveria colocar no currículo, especificar que cada criança é diferente e fazer determinadas atividades, dar alguns exemplos para os professores seguirem, dar um exemplo: "Ah! Vocês podem fazer isso, tal criança age de uma maneira, vamos tentar trabalhar desse jeito". Eu acho que dando alguns exemplos de forma formal (Gabriela).

Sua fala evidencia um aspecto contraditório. Essa contradição pode estar relacionada à própria trajetória desta estudante e suas múltiplas relações com a escola, seja quando se constituía como aluna nos diferentes níveis de ensino, seja quando se torna uma estudante que reflete criticamente sobre o próprio processo. A estudante Gabriela demonstra certa transição de um currículo tecnocrático, que pode e deve apresentar um roteiro para o currículo escolar; ao mesmo tempo, percebe que o currículo é algo dinâmico e plural, quando diz que "cada criança tem um jeito de aprender". Não é possível a criação de "roteiros" para dar aula. Somente uma abordagem inter/multicultural possibilita ao professor atender às inúmeras diferenças presentes no currículo escolar. Conforme afirmam Akkari e Santiago,

> Uma proposta de educação que considere a pluralidade de valores, de tempos e ritmos não se limita em introduzir, na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Mas compreende que tratamento igual não significa tratamento homogeneizante, que apaga as diferenças. A promoção da igualdade significa dialogar com a diferença. Enquanto a diferença for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá reconhecimento às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 35)

Para a estudante Maitê, "então, no currículo poderia se colocar isso, trabalhar as diferenças, principalmente dentro de sala de aula, para que as crianças aprendam a se respeitar, entender que em algum momento o currículo vai atender à especificidade dela". Na fala de Maitê, é interessante observar como o reconhecimento da diferença passa pela compreensão e respeito de um com o outro, o que se aproxima de uma perspectiva de um currículo inter/multicultural, ou seja, a preocupação de que toda criança será atendida, de que todas as crianças devem ser respeitadas nas suas diferenças.

Fabiana diz que "[...] a escola, a comunidade, tem que levar em consideração [as] etapas do desenvolvimento e [o] tempo que as crianças, que cada criança tem para se desenvolver", isto é, a escola deve considerar a singularidade de cada um. Fátima, por sua vez, dirige o olhar para as diferenças daqueles que têm necessidades especiais e suas inclusões no contexto educacional, fazendo, inclusive, um relato de sua própria experiência.

> [...] o currículo, ele tem que se adaptar à escola, o currículo também se adaptar ao aluno. Por exemplo, tem um menino com Síndrome de Down, quer dizer que no currículo não vai ter nada sobre inclusão? Pode ser que haja! Então, tem que fazer o currículo de acordo com o que está acontecendo na escola, então, há flexibilidade. Na sala de aula, tem que haver essa troca. Essa experiência que eu tive na sala, era bonito, pois as outras crianças ajudavam. Por exemplo, quando eu entrei, as crianças vieram e falaram: "Professora, ele é assim, assim, assim. Com ele, não pode fazer isso". Se as próprias crianças têm esse amor, é a mesma coisa as professoras da escola e o currículo da escola (Fátima).

A fala de Fátima leva-nos a pensar um currículo em que "[...] a inclusão daqueles que por muito tempo eram considerados com 'comprometimentos' pode caracterizar um processo de escolarização mais democrático e de reconhecimento da diferença [...]" (UHMANN; SCHWENGBER, 2020, p. 798).

As falas das estudantes, portanto, demonstram preocupação com as diferenças e com o acolhimento destas pelo currículo escolar, principalmente em relação às minorias e suas realidades. Embora as estudantes não citem de forma explícita em sua fala, elas nos lembram de que uma

> educação intercultural, pautada nas culturas e em currículos como um espaço/tempo de diálogo, requer a ruptura com as diferentes concepções curriculares construídas desde o início das teorias curriculares. Isso porque elas não trazem no seu bojo a preocupação com as diferenças, e a maioria delas (com exceção da teoria crítica, que reconhece que o currículo veicula o saber da classe dominante) nem sequer questiona os processos seletivos que marcam os currículos, inclusive em relação aos conhecimentos considerados válidos, porque os vê como universais (NASCIMENTO; BACKES; PAVAN, 2012, p. 98-99).

As estudantes demonstram, ainda que não utilizem os termos mais específicos, iniciativas de rompimento com um currículo engessado, padronizado e imposto. De alguma forma, coloca em xeque a perspectiva monocultural de currículo e parecem estar atentas ao grande desafio que as escolas e os professores encontram para "[...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas [...]" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Outro foco da pesquisa foi compreender se a presença de diferentes culturas no currículo escolar contribui no processo pedagógico. Candau (2011, p. 253), com base em Emília Ferreiro, entende que a diferença cultural presente no currículo escolar pode ser transformada em "vantagem pedagógica".

Assim como em relação à presença das diferenças nos currículos, as contribuições que ela traz para o processo educativo também geraram um consenso, isto é, todas as entrevistadas entendem que ela contribui, sim, para o processo pedagógico, principalmente pela interação de um com o outro e pelas aprendizagens que esta proporciona. A estudante Fabiana diz

que acredita em tal contribuição "[...] porque a criança, ela aprende pela interação, então, ter várias culturas a ajuda expandir o conhecimento dela, a abrir um leque maior para o desenvolvimento". Nesse mesmo sentido, Maitê diz acreditar que as multiplicidades culturais auxiliam o processo educativo "[...] porque a criança aprende a conviver com o outro, uma outra realidade que não é dela. Ela sai daquele mundinho ali [...] conviver com uma cultura diferente da sua faz com que você cresça enquanto estudante, enquanto ser humano, em todos os seus aspectos".

Em um cenário em que eventualmente a multiplicidade cultural ainda é ignorada como elemento presente no currículo escolar, não é possível deixar de perceber que o reconhecimento dessa importância por todas as estudantes é um avanço. Em suas falas, observamos, como já apontava Candau (2011, p. 245), que, apesar de inúmeros entraves, "nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se afirmando".

As entrevistas efetuadas levaram-nos a entender que, embora o currículo tradicional/tecnocrático tenha "predominado na história da educação, sempre houve processos de resistência fazendo com que outros currículos (interculturais) fossem forjados" (NASCIMENTO; BACKES; PAVAN, 2012, p. 101). Nesse sentido, nas falas das estudantes, há indícios de uma educação preocupada com a diferença, o que é fundamental para a construção de um currículo inter/multicultural. Por outro lado, desconsiderar a diversidade presente no currículo escolar é distanciar-se dos coletivos de crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola. Não os ouvir, certamente, é uma forma de expulsá-los do ambiente escolar. "Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas" (CANDAU, 2011, p. 242).

Não é demais retomar a fala da estudante Fabiana, quando afirma que "a criança aprende pela interação, então, ter várias culturas a ajuda a expandir o conhecimento dela", e também a da estudante Maitê, ao dizer que "a criança aprende a conviver com o outro, uma outra realidade que não é dela". As estudantes corroboram o que abordamos anteriormente, com base em Candau e Emilia Ferreiro: que a diferença pode ser uma "vantagem pedagógica".

Também podemos dizer com Freire e Shor (1986, p. 64-65) que o diálogo com diferentes grupos significa "[...] o momento em que os seres

humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade".

Juliana destaca a relevância do professor para o processo educativo e para que as multiplicidades culturais existentes possam trazer sua contribuição. Para ela, depende "[...] da linguagem do professor, que ele vai falar com a sua turma [...] porque ele, ali dentro da sala de aula, ele vai dar exemplo". Valentina, indiretamente, também relaciona a contribuição das multiplicidades culturais ao professor, mas apontando-as como facilitadoras do processo educativo, "[...] porque você consegue guiar melhor os estudantes de um determinado assunto". As estudantes aproximam-se da afirmação de Cortesão (2012) quando a autora se refere aos professores, defendendo que eles

> [...] não sejam daltónicos culturais: os daltónicos culturais são os professores que adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogénea de alunos, homogénea quanto a saberes, valores, problemas, interesses (CORTESÃO, 2012, p. 726-727).

Assim como ocorre entre muitos estudiosos do tema, apesar de haver consenso entre as estudantes entrevistadas quanto às contribuições que a multiplicidade cultural traz ao processo educativo, a relação dessa pluralidade com o currículo escolar pode ainda ser considerada como um desafio. Conforme menciona Candau (2016, p. 30), "[...] o diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas [...] orientado a reinventar as culturas escolares".

O diálogo intercultural é, portanto, um convite à ressignificação em determinados contextos, mas, em muitos pontos, ainda incipiente. Como os próprios autores destacam, o currículo multi/intercultural que lida com a diferença na perspectiva decolonial é um projeto em construção – ele nunca está dado, é uma conquista cotidiana.

Considerações finais

Como vimos, nas últimas décadas no Brasil, movimentos sociais, teóricos do currículo e professores têm problematizado o currículo monocultural/colonial e mostrado as suas vantagens, seja para a construção de um processo pedagógico mais significativo, seja para relações humanas sem processos de discriminação e inferiorização, seja para uma sociedade que saiba conviver com as diferenças sem pretender eliminá-las ou estigmatizá-las. Enfim, percebe-se que outros mundos, outros currículos e outras formas de ser, saber, viver e conviver são possíveis, indo além do que a lógica ocidental impõe.

Nossa pesquisa mostra que, apesar de tênues, as mudanças estão presentes no curso de Pedagogia investigado. Todas as estudantes entrevistadas mostraram-se favoráveis à presença das diferenças no currículo e veem-na como uma possibilidade de os alunos aprenderem uns com os outros, se a professora souber lidar com a diferença cultural dos alunos.

Ainda que essa percepção, por si só, não signifique que a diferença está ou será efetivamente trabalhada nos currículos, dada as condições e as sobredeterminações que afetam a prática pedagógica, com destaque para a colonialidade do currículo (PAVAN; TEDESCHI, 2021), ela não deixa de ser um sopro de esperanças nestes tempos sombrios que vivemos. Tempos em que o ódio ao diferente tem se intensificado, não raras vezes propagado pelos próprios agentes públicos responsáveis pelas políticas de educação.

Referências

AKKARI A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: Do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24548. Acesso em: 23 jun. 2021.

APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BACKES, J. L. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a resignificação do currículo da educação básica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1632. Acesso em: 20 jun. 2021.

CANDAU, V. M. A didática hoje: Uma agenda de trabalho. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes-escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan. Acesso em: 09 jun. 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais-cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas. Acesso em: 29 jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Ser professor/a hoje**: Novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, v. 37, n. 1, p. 33-41, mar. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/15003. Acesso em: 18 jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2021.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BBffmgmBRgGN6NDzT6MPsDm/?format=html&lang=pt. Acesso em: 27 ago. 2021.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural**: Uma articulação necessária. Caxambu, MG: ANPED, 2000.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: Tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HHcqTNq77r48nbppxtQDxGw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2021.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=html&lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2021.

CORTESÃO, L. Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/kfBD39FZhfY7FM7fNpNYL6w/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2021.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade**: Incertezas e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si? *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS – ANPED - CD-ROM, 2000.

FLEURI, R. M. E**ducação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GESSER, V. Histórico e teorias de currículo: caracterização do campo como área de conhecimento. *In*: GESSER, V.; VIRIATO, E. (org.). **Currículo**: Histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

HYPOLITO, A. M. Currículo e projeto político-pedagógico: Implicações na gestão e no trabalho docente. C**adernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2014/06/curr%C3%ADculo-e-projeto-pol%C3%ADticopedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2021.

NASCIMENTO, A. C.; BACKES, J. L.; PAVAN, R. A infiltração dos saberes/poderes dos grupos subalternizados no currículo e a subversão do colonialismo e da heteronormatividade. **Revista Interações**, v. 8, n. 21, p. 95-112, 2012. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1524. Acesso em: 11 jun. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PAVAN, R. Currículo e exclusão social: A perspectiva das alunas/professoras do PIBID de Pedagogia. **Série-Estudo**s, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 193-206, set./dez. 2018. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1161. Acesso em: 12 jun. 2021.

RANGHETTI, D. S; GESSER, V. **Currículo Escolar**: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Inclusões de alunos surdos: Sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de "Educação Para Todos". **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. esp., p. 194–807, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54745. Acesso em: 13 jun. 2021.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.



Quem precisa da identidade... para “tornar-se” professor de educação física escolar?

Felipe Santana Criste
Ueberson Ribeiro Almeida



Quem precisa da identidade... para "tornar-se" professor de educação física escolar? [58]

Este capítulo compõe a nossa dissertação de mestrado denominada "*Identidade docente na Educação Física Escolar: análises e diálogos com o conceito de subjetividade de Félix Guattari*" (CRISTE, 2021). A pesquisa analisou como a identidade docente é formulada e estudada por autores que discutem a Educação Física Escolar (EFE) nas principais Revistas acadêmicas Área. O interesse no estudo sobre a identidade docente surge, inicialmente, por notarmos a circulação, no campo acadêmico da Educação Física (EF), de pesquisas que buscam entender e/ou encontrar o "elo perdido" de uma identidade docente para a EFE. Esse interesse por "encontrar" uma nova/outra identidade docente para a EFE surge de forma mais intensa a partir da crítica de caráter epistemológico produzida pelo Movimento Renovador da Educação Física (MREF), entre os finais das décadas de 1970 e 1980.

O MREF inaugurou na década de 1980 um debate que solicitava uma ruptura com a identidade epistemológica baseada nas ciências biomédicas de cunho positivista. Emblema desse movimento, em 1990, o professor João Paulo Medina, em seu icônico livro "Educação Física cuida do corpo e... 'mente'", declarou que a Educação Física deveria "se pensar", ou seja, "entrar em crise". Para o autor, a "crise" significava o necessário exercício reflexivo sobre a identidade epistemológica que a EF deveria enfrentar diante do processo de redemocratização do país e da educação.

Nas décadas de 80 e 90 o campo da EF foi o palco de intensos debates de caráter epistemológicos alicerçados, sobretudo, nas Ciências Sociais e Humanidades. De acordo com Pich e Albano (2010), a produção de diversas abordagens pedagógicas passou a fazer parte do cenário acadêmico da Educação Física, bem como foi possível observar o surgimento de entidades acadêmicas que buscaram aglutinar a massa crítica da área. As diversas propostas de constituição de uma nova ciência, área de conhecimento ou campo pedagógico, geraram ao mesmo tempo um renovado impulso que permitiu qualificar a área, bem como uma vertiginosa profusão de propostas que apresentaram, em alguns casos, dificuldades de comunicação sobre um objeto comum "Sendo limitada ou nula a tendência

58 - Título inspirado pelo famoso texto de Stuart Hall intitulado 'Quem precisa da identidade?'.

a compartilhar de uma compreensão mais ou menos consensuada em torno da identidade acadêmica da Educação Física" (PICH; ALBANO, 2010, p. 1).

A crítica de cunho mais epistemológico produziu, com efeito, um amplo e intenso debate em âmbito pedagógico sobre a exigência de questionar os processos de formação dos professores de EF e das identidades docentes. Nesse sentido, O MREF – ao imprimir o que se convencionou denominar de "virada culturalista"[59] na Educação Física – guardadas suas nuances e diferenças internas, fez/faz forte crítica à identidade docente tecnicista, biologicista, esportivista e, principalmente, a todas aquelas que não levavam em consideração a dimensão cultural e histórica das práticas corporais e da EF como componente curricular, engajada com o projeto emancipatório educacional da escola na sociedade democrática.

Passados mais de cinco décadas do início da "crise de identidade" (MEDINA, 1990) da EF e da "virada culturalista", nos interessou investigar: como a identidade docente na EF é pensada pelos autores que discutem a EFE? Quais problemas e desdobramentos políticos-pedagógicos se engendram ao conjecturarmos o sujeito da EFE a partir da "reivindicação identitária" (ROLNIK, 1997)?

De modo bastante sucinto, na obra "Identidade e Diferença" (2014), os autores Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Katrhryn Woodward nos localizam no debate e compartilham do argumento de que o conceito de identidade pode ser compreendido por duas formas distintas, uma que parte de uma ideia essencialista, principalmente da retomada de um passado histórico heroico fundado na dimensão biológica naturalizada e imutável. E outra, inclinada sobre a compreensão identitária como produção de mudanças a partir de movimentos sociais que emergem em momentos históricos singulares e por lutas políticas para afirmar modelos identitários diferentes dos vigentes e hegemônicos. No sentido que os autores atribuem ao debate, identidade e diferença foram, historicamente, concebidas como faces distintas de uma mesma moeda, portanto, dimensões interdependentes.

Similar à proposta acima colocada pelos supracitados autores, na qual a identidade pode ser compreendida por um viés essencialista/univer-

59 - Lopes e Lara (2018), apresentam que o conceito de cultura torna-se central na área, principalmente, relacionado à Educação escolar a partir de uma entrevista com Valter Bracht, onde este autor postula que conceito de 'cultura corporal' e, mais tarde, o de 'cultura corporal de movimento' promovem uma 'virada culturalista' na educação física no momento em que o debate na área entendeu que o objeto da Educação Física faz parte do mundo da cultura.

sal, bem como por um entendimento de sua provisoriedade e dinamicidade, Bauman (2005) corrobora dessa ambiguidade conceitual na problematização da identidade na Modernidade Líquida. O autor mostra que a noção de uma "crise" da identidade está relacionada à concepção de uma identidade essencialista e primordial, e a crise está vinculada a essa sua fragilidade de ser "eterno" e natural, todavia "A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas" (BAUMAN, 2005, p. 22).

Como aponta Bauman (2005) a ideia de identidade e sua produção foram ancoradas em uma falsa noção de estabilidade, produção de identidade que esteve vinculada à formação dos Estados-nações, na qual estes ofereciam por meio de uma pluralidade simbólica, insumos para essa formação identitária. Bauman (2005, p. 26) mostra que "Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade [...], e a história do nascimento e da maturação do Estado moderno foi permeada por ambos." Identidade essa, portanto, fortemente ancorada em processos de sentimento de pertencimento nacionalista. Similar às concepções de Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade nacionalista necessita da diferença, do outro para se fazer existir, já que [...] a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre "nós" e "eles" (BAUMAN, 2005, p. 28).

O supracitado autor mostra que essa ideia de uma identidade calcificada e estática, fortemente vinculada a um Estado-nação foi se modificando e ruindo com as mudanças da contemporaneidade e das novas formas de interações socioeconômicas mundiais. Para Bauman (2005, p. 35), "Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, 'estar fixo' – ser 'identificado' de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto".

Na esteira desta problematização, nos interessou analisar como a produção das identidades docentes é concebida no âmbito dos estudos sobre a EFE. Estabelecemos o diálogo com o conceito de subjetividade e do paradigma ético-estético-político proposto por Félix Guattari no sentido de pensar o sujeito docente da EF e sua formação como afirmação da diferença, para além das compreensões clássicas da identidade como lugar fixo, estável e seguro. Para Guattari e Rolnik (1996), a noção clássica e essencialista de identidade acaba por dificultar os processos de criação de constelações referenciais e despotencializa a luta pelo deslocamento das relações de poder na sociedade.

Metodologia

O método escolhido para obter os dados de análise foi o de revisão bibliográfica, dispositivo de pesquisa que "[...] recupera o conhecimento científico acumulado sobre um problema" (RODRIGUES, 2007, p. 4). Dessa maneira, na revisão bibliográfica realizamos um levantamento de artigos acadêmicos em periódicos no campo da Educação Física Escolar, com o objetivo de compreender como o conceito de identidade vem sendo abordado pela área.

Foram escolhidas nove revistas eletrônicas da área da Educação Física, sendo elas: Revista Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE); Revista Motriz; Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM); Revista da Educação Física UEM; Revista Pensar a Prática; Revista Motrivivência; e Arquivos em Movimento (revista eletrônica da Escola de EF e Desportos da UFRJ). O descritor utilizado foi "identidade docente".

Após essa seleção, realizamos a busca diretamente na base de dados de cada periódico. Posteriormente produzimos etapas de triagens para que chegássemos de forma mais assertiva nos artigos que discutissem o cerne da temática da pesquisa, com isso, alcançamos o montante final de 26 artigos, os quais apresentavam a questão da identidade docente como ponto central de pesquisa. As buscas nas plataformas dos periódicos foram feitas no primeiro semestre de 2020. Inicialmente, fizemos buscas apenas por meio dos descritores, sem estabelecer recorte temporal. Percebemos, no entanto, que todos os artigos encontrados e, posteriormente selecionados, são datados do período entre 2008 a 2020.

A partir das leituras feitas de forma integral desses artigos, produzimos nossas categorias de análises. Na categoria "*Experiências do sujeito e produção de identidades docentes na Educação Física Escolar*", percebemos que a identidade é compreendida pelos autores a partir da dimensão cronológica das experiências socioculturais. Identificamos que para produzirem e formularem como se desenvolve a formação da identidade docente na EFE, os autores trabalham por vias de três passagens temporais progressivas, estabelecidas como: "*Identidade anterior à formação inicial em EF*", "*Identidade durante a formação inicial em EF*" e, por fim, "*Identidade após a formação inicial em EF*". Todavia, para o espaço deste capítulo, especificamente, analisaremos a subcategoria "Identidade

durante a formação inicial em EF", pois verificamos que é nessa etapa que os autores dos artigos se comprometem, de forma mais intensa, em suas análises, relacionando a questão da aprendizagem/formação docente com a construção da identidade profissional para atuação na EFE. Para mais bem apresentar os artigos e seus respectivos autores que se constituíram como fonte de análise nessa categoria, elaboramos o Quadro abaixo:

Quadro 1 - Artigos selecionados para subcategoria "Identidade Docente docente durante a Formação Inicial em Educação Física".

Título do artigo	Autor(s)	Ano
Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física	Fonseca e Torres	2013
O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física	Kronbauer e Krug	2014
O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	Glates e Gunther	2015
Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os Desafios do Estágio Supervisionado no processo de iniciação à docência	Souza Neto *et al.*	2016
Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional	Neira e Vieira	2016
Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática	Pires *et al.*	2017
Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco	Pereira *et al.*	2018
PIBID educação física: experiências na formação de professores	Matter *et al.*	2019

Fonte - Elaborado pelos autores, 2021.

Dentre os temas e assuntos que compõem a subcategoria, elegemos os três pontos principais para a organização deste capítulo, a saber: "O PIBID e a produção da identidade docente"; O estágio curricular supervisionado: entre o discurso identitário e a aprendizagem inventiva; "O currículo: produção de subjetividade e a identidade.

O Pibid[60] e a produção da identidade docente

Neste subtópico, "O PIBID e a produção da identidade docente", mostraremos e analisaremos como o PIBID é utilizado para pensar e entender a construção da identidade docente na EF. O Programa permite um momento no qual o discente terá a oportunidade de entrar em contato, de forma supervisionada, com o cotidiano escolar e experimentar de maneira inicial as práticas do ser/fazer docente.

Os autores e os seus respectivos artigos que utilizaremos neste subtópico são: Fonseca e Torres (2013) "I*mportância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física", Glates e Gunther (2015) "O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física" e Matter et al. (2019) "PIBID educação física: experiências na formação de professores*". Fonseca e Torres (2013), Glates e Gunther (2015) e Matter et al. (2019) utilizam das experiências dos discentes por meio do PIBID como elemento na construção da identidade docente da EFE. Os autores mostram como as vivências em espaços escolares são relevantes para fornecer subsídios e nutrir a identidade docente. Isso significa afirmar que com a experiência no PIBID "[...] os egressos conseguem se 'encontrar enquanto professor', diferente das condições previstas no currículo da graduação que não oportunizam uma imersão no universo da escola de forma a captar toda a sua complexidade" (GLATES; GUNTHER, 2015, p. 63).

Apesar de entendermos a importância política para a educação e os benefícios obtidos quando o discente entra em contato com o espaço escolar e experimenta o exercício da docência, percebemos que a leitura e a proposta que os autores Glates e Gunther (2015) formulam para analisar como se desenvolve a dinâmica entre o sujeito discente, o espaço escolar e o seu fazer, estão estruturados por uma proposta pautada na "recognição" (KASTRUP, 2005), em que os fenômenos externos expressam-se em representações e formas universalizadas a serem reproduzidos.

Na passagem acima os autores estruturam essa relação por meio de uma leitura dicotômica, dentro/fora, sujeito/ambiente, discente/escola, na direção da maturação de uma determinada identidade docente via obten-

60 - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade.

ção/captação da complexidade simbólica que sustenta o fazer/ser docente e a escola. Podemos perceber o modelo de recognição na passagem "*uma imersão no universo da escola de forma a captar toda a sua complexidade*". Ou seja, aqui os autores trabalham com a ideia de que o sujeito irá obter, tomar para si em uma compreensão dicotômica do "dentro/fora" todo os modos já definidos do que é o fazer docente, a escola e sua complexidade.

Com o intuito de pensarmos o sujeito docente para além de um exercício de captações/absorções dos conjuntos de códigos e símbolos fixados na escola e, de modo a fazer uma análise a partir da subjetividade pensada por Guattari sobre os fluxos dinâmicos dos contextos, convidamos um de seus importantes conceitos para o diálogo com os autores da Educação Física sobre o tema da constituição do sujeito docente: o de agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Guattari e Rolnik (1996, p. 381) citam que o conceito de agenciamento coletivo de enunciação é "[...] uma noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária". Os agenciamentos, em contexto geral, se dão na junção dos conjuntos materiais com os signos, que tencionam e unem diferentes grupos materiais e simbólicos que emergem em um plano de imanência.

O conceito de agenciamento coletivo nos ajuda a pensar a relação sujeito/escola e o fazer docente para além uma leitura verticalizada, por meio da simples captação das representações universalizadas sobre o que é o ser docente. Como revela Zourabichvili (2004, p. 9), a ideia de agenciamentos "Mais do que a um uso equívoco, ela remete então a polos do próprio conceito, o que interdita, sobretudo, qualquer dualismo do desejo e da instituição, do instável e do estável".

Portanto, o mencionado autor nos indica uma custosa indissociação entre o que se coloca na esfera do sujeito docente e da escola, que acaba por contrapor a ideia da recognição, no qual o sujeito irá somente internalizar os modelos, representações e "verdades" encontradas na escola, para assim ser tornar professor. Desta maneira, nossa proposta é pensar o sujeito docente e os ambientes escolares formulados e produzidos de formas indissociáveis, em processos de transversalização.

A ideia da política de recognição é observada novamente quando Fonseca e Torres (2013, p. 2) citam que "Esta inserção no cotidiano das

escolas, [...], propicia conhecer a rotina diária da escola, observar como são estabelecidas as relações entre os diferentes protagonistas deste contexto". Na passagem supracitada os autores trabalham com a compreensão de que preexiste de maneira "natural" e fixa certa rotina escolar, uma concepção, ideia pré-concebida do que é a escola, o fazer docente e suas dinâmicas, restando assim ao sujeito discente conhecer/capturar esses modos já existentes. Corroborando com esse modo de formar professores de EF, Glates e Gunther (2015, p. 61-62), afirmam que o contato com a docência durante a formação inicial serve para "[...] introduzir o acadêmico na escola e lhe oportunizar o conhecimento sobre as rotinas escolares".

Para pontuarmos de forma mais precisa a manutenção do modelo da recognição, notamos tanto na passagem dos autores Fonseca e Torres (2013), quanto dos autores Glates e Gunther (2015), a utilização da palavra "rotina". Destacamos essa palavra, pois ela remete a algo que se repete, aludindo a algo fixo. Quando os autores trabalham com a ideia de aprender uma "rotina escolar" podemos inferir que estão pontuando que há certo modo que não se altera muito do que é a escola, fixados por parâmetros que sustentam e definem o ser/fazer docente. E aqui, quando trabalhamos a relação sujeito docente/espaço escolar via os agenciamentos coletivos de enunciação partimos da ideia de certa precariedade das coisas fixadas e afirmamos os acontecimentos na sua provisoriedade. Como assinala Kastrup (2005, p. 1276), "Os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação".

Portanto, quando buscamos trazer a noção dos agenciamentos coletivos de enunciação para pensarmos a dinâmica entre o sujeito/escola, a intenção se direciona a analisarmos o processo que se estabelece entre o sujeito e os conjuntos de multiplicidades semióticas que o atravessa. Como mostra Zourabichvili (2004, p. 9)

> Na realidade, a disparidade dos casos de agenciamento precisa ser ordenada do ponto de vista da imanência, a partir do qual a existência se mostra indissociável de agenciamentos variáveis e remanejáveis que não cessam de produzi-la.

Buscamos, desse modo, se afastar de esquemas do funcionamento da aprendizagem pautados por processos verticalizados, nos quais o sujeito

é compreendido como captador de informações disponíveis no território escolar, o qual guardaria os segredos e verdades do que é ser/fazer docente. Partilhamos da ideia de que o sujeito está posto em uma multiplicidade heterogênea de vetores que o atravessa, que não se fixam em ordens de causa e efeito em um desenvolvimento ordenado. E que, portanto, a aprendizagem do sujeito é conduzida pelos agenciamentos e seus códigos diversificados, indissociando a instituição dos processos de produção de desejo do sujeito (ZOURABICHVILI, 2004).

Notamos, assim, que para os autores Glates e Gunther (2015) e Matter et al. (2019), quando o sujeito discente (futuro professor) está em contato com o conjunto de códigos e condutas que sustentam o "mundo" do ser/fazer docente, ele aprenderá por meio da captura de representações sobre a docência e acabará por constituir e nutrir uma identidade docente. Percebemos que essa ideia ganha coro quando os autores Matter et al. (2019, p. 15) dizem que o PIBID é "[...] um programa onde a escola é protagonista do processo formativo, se transformou em conhecimentos que possibilitam a formação inicial de professores contextualizados com campo de atuação futura, favorece a construção da identidade docente". Essa afirmativa se consolida também na passagem dos autores Glates e Gunther (2015, p. 53) no qual "o PIBID representa um importante espaço formativo e que propicia a antecipação da experiência docente, incidindo sobre a socialização profissional e construção da identidade docente desses acadêmicos".

Para trabalharmos outra forma de aprendizagem do sujeito e formação docente, trazemos ao debate o conceito de "aprendizagem inventiva" (KASTRUP, 2005). Esse conceito critica os modelos representacionais de cunho cognitivista, o qual se limita a resolução de problemas. Em conjunto com a ideia de agenciamento coletivo de enunciação, propomos pensar o processo de formação docente por outra dinâmica, a da criação, de uma aprendizagem na qual "[...] a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição" (KASTRUP, 2005, p. 1274).

Portanto, apoiados pela premissa de uma "aprendizagem inventiva", apostamos na potência da cognição produtora, de produzir diferenciação, da sua capacidade geradora de se diferenciar de si mesma, uma invenção de problemas. Como assinala Kastrup (2005, p. 1276) "[...] este modo de entender a cognição encontra ressonância nos estudos da produção da

subjetividade de Deleuze e Guattari. Neste contexto, subjetividade e objetividade não são entidades preexistentes, mas efeitos de agenciamentos coletivos." Isso significa que

> [...] a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção (KASTRUP, 2005, p. 1275).

Com base no conceito de aprendizagem inventiva, apostamos pensá-la via arranjos de criação, invenção, que o sujeito situado em um território inundado por um conjunto heterogêneo de símbolos, códigos e condutas possa criar alianças e negociações para produzir diferenciação, outro modo de ser/fazer docente, em que o sujeito (docente) e o mundo (escola) são coengendrados pela prática, imbricados em uma dinâmica de constante mudança, em que não há uma escola anterior, tampouco uma forma de ser docente preexistente e totalizada a ser copiada. Pensamos a formação docente e a escola por processos inventivos, no qual o aprender está agenciado ao processo de criação e de mudanças nas práticas, nos discursos, nas instituições, nos sujeitos.

O estágio curricular supervisionado: Entre o discurso identitário e a aprendizagem inventiva

Outro ponto que circula sobre a questão do contato com a docência e que ganha importância para a formação da identidade docente são as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), vivenciadas pelos estudantes de Licenciatura em EF durante sua formação inicial. Para discutir essa problemática, selecionamos os seguintes artigos: "O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física" de Kronbauer e Krug (2014); "*Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência", de Souza Neto et al. (2016) e; "Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco*", de Pereira *et al*. (2018).

Mesmo que o contato com o território escolar seja mediado pelo professor da disciplina e que o discente ainda esteja em um regime for-

mativo, os autores veem que estar em proximidade com o espaço escolar é fundamental para o aluno ganhar experiência de atuação na sua futura profissão. Nesse sentido, Souza Neto *et al*. (2016, p. 312) afirmam que o estágio supervisionado propõe um diálogo com os conhecimentos

> [...] que compõem a aprendizagem da docência para que os estudantes da licenciatura possam construir um habitus especificamente docente (PERRENOUD, 1993), entendido como um conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar.

Para Pereira *et al*. (2018, p. 11), o ECS é de suma importância para a construção identitária, já que "[...] no decorrer dos estágios, o estudante estagiário adquire e desenvolve não só competências e habilidades para docência como também sua identificação profissional". Em culminância ao valor dado à disciplina de ECS para a formação identitária docente, Kronbauer e Krug (2014, p. 403) citam que a

> [...] identificação como futuro professor durante a realização do curso, citada pelos acadêmicos [...], está relacionada ao fato dos Estágios Curriculares Supervisionados possibilitarem uma maior identificação como professor docente.

Para Pereira *et al.* (2018, p. 7), esse aspecto relacionado à formação identitária e ao ECS se intensifica, pois "[...] o momento do ECS é desencadeador de fazeres e saberes pedagógicos que proporcionam o conhecimento da realidade escolar, da dimensão das relações políticas e internas da escola". Assim, o que verificamos tanto no contato com o PIBID quanto no ECS é que os autores Fonseca e Torres (2013), Glates e Gunther (2015), Matter *et al*. (2019) Kronbauer e Krug (2014), Souza Neto *et al.* (2016) e Pereira *et al.* (2018), quando pensam a formação da identidade docente, afirmam que o período da formação inicial que envolve o contato com a docência se faz como um dos fatores de maior impacto sobre a identidade dos futuros professores.

Para os autores, à medida que o discente entra em contato com o espaço escolar via PIBID ou ECS, ele se depara com as miríades de símbolos, códigos e condutas relacionadas à cultura escolar. Junto a isso, o aluno nesse espaço passa a compreender o que é o fazer docente. Segundo os autores citados, estar no território escolar, agora não mais como aluno,

faz com que esse discente incorpore, entenda e absorva toda a múltipla e ampla gama semiótica localizada nesse espaço.

Faz-se necessário, porém, voltarmos nossa atenção para as questões e problemáticas encontradas nos modelos explicativos dos autores, analisando o PIBID e o ECS, principalmente sobre a relação entre discente e o contato com a docência, a fim de percebermos os desdobramentos causados por tais premissas. Com isso, podemos produzir algumas questões, como: Quais os fatores limitantes que essas proposições podem gerar? Basta estar nesse espaço e absorver os conjuntos simbólicos para se desenvolver como um profissional docente? A própria amálgama semiótica provocada pela escola que diz o que é ser/fazer docente nos permite produzir intervenções para além desses conjuntos de códigos definidos e pretendido pela escola?

Inicialmente, entendemos que os aspectos que abrangem o "contato com a docência" são questões relevantes para a formação do discente e o futuro exercício da prática de intervenção na EFE. É importante não desqualificarmos o destaque que o contato com a docência tem para a constituição da docência e do futuro profissional, já que nesse espaço o discente pode se relacionar com um acervo de saberes e práticas que o ajudará em suas intervenções.

Todavia, colocamos em análise a forma como se articulam e são pensadas tais tomadas de saberes pelos discentes, fixadas no complexo contexto escolar. Assim, o que queremos problematizar e investigar por meio da subjetividade são os sistemas teóricos/analíticos nos quais os autores dos artigos se orientam para pensar a formação desse sujeito e as armadilhas nas quais se pode cair quando articulam uma criação identitária.

Há certa intencionalidade, uma noção do que é o fazer/ser docente, que circula e é produzida no espaço escolar. Sobre essa questão, propomos um cuidado. Perceber até que ponto os conjuntos de códigos, estruturas de regras e formas de orientar o fazer docente, que permeiam a cultura escolar e que provocam um determinado "eu docente", é limitador ou potencializador para esse sujeito em formação. Partindo dessa premissa, destacamos alguns fragmentos dos artigos dos autores Souza Neto *et al.* (2016) e Pereira *et al.* (2018). Esses nos serviram de base para perceber em quais argumentos os autores se sustentam para pensar essa identidade e para podermos, posteriormente, articular e fornecer discussões referentes a tais ideias com o conceito de subjetividade de Guattari.

Souza Neto *et al.* (2016) pensam/analisam que estar em contato com

o espaço escolar e a docência produz um "*habitus especificamente docente"* que seria uma determinada coleção de modos de praticar e assimilar a realidade no cenário de ensino escolar. Essas afirmações se repetem, como vistas no PIBID, em uma compreensão de que o discente/futuro professor deve ser um receptor de códigos, símbolos e modos de fazer que constitui o campo da docência da realidade escolar.

Esse caráter consumidor de identidades reforça a negação, em certa parte, de meios singulares e criativos que possam se desenvolver nas dinâmicas estabelecidas nesses espaços. Entra para o jogo de análise com pouca força o sujeito afectador e os múltiplos atravessamentos nele estabelecidos. Podemos perceber no trecho "construir um habitus especificamente docente", um modo de compreensão que reproduz uma noção binária (dentro/fora) dos fluxos afetadores ao qual o sujeito está exposto na escola. Outro momento que podemos perceber o esquema de captação dos planos dessa forma já existente é quando os autores Pereira et al. (2018, p. 7, grifo nosso) dizem que o "[...] ECS é desencadeador de fazeres e saberes pedagógicos que proporcionam o conhecimento da realidade escolar, da dimensão das relações políticas e internas da escola e o sentimento de ser docente". Tal compreensão parte de concepção preexistente do fora e posiciona o sujeito como capturador de certo modo já estabelecido de ser/fazer docente através de uma relação organizada de um eu "consciente", entendido como o foco, a essência e condutor dos modos de se obter o saber (KASTRUP, 2005).

Para avançarmos nas análises e pensarmos para além de modelos que trabalham via realidades já dadas, novamente convidamos o conceito de agenciamento coletivo de enunciação. Pensado por meio dessa compreensão, o agenciamento coletivo de enunciação está dado na ordem da linguagem em seu caráter de desdobrar modos de ação, práticas em posição de imanência, pois, para Deleuze e Guattari (2011, p. 23),

> [...] um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos imanentes [...], que vão introduzir novos recortes entre os corpos.

Com isso a escola está tomada por esses processos dos agenciamentos coletivos de enunciação, pois é por meio de um conjunto heterogêneo de signos e símbolos ancorados na sua materialidade, que se faz e consolida

sua existência quanto uma instituição escolar, em um processo imanente.

Assim, o sujeito docente e a instituição escola não se encontram em espaços opostos, em uma delimitação fortemente fixada, as duas instâncias se articulam e vão se produzindo de forma constante, em uma dinâmica nunca finita. Zourabichvili (2004, p. 9) acrescenta que "[...] o indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior [...] aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos".

Esta apreensão nos ajuda a compreender a relação profunda e não fracionada nos procedimentos da constituição do indivíduo e a "realidade". Este sujeito agenciado se encontra fixado no complexo maquinário criativo de existência nunca finalizado. Desse modo, "[...] para o profissional do social tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 38). Assim, o estudante da licenciatura em EF não está no campo "fora", que se configura somente em sujeito receptor de estímulos, mas sim compondo e afetando esses movimentos de agenciamentos na/da instituição escolar, portanto, "Cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor [...]" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Com isso, esse tipo de análise/leitura extrapola e se opõe à dinâmica estabelecida entre o sujeito e o espaço escolar proposta pelos autores dos artigos estudados, visto que não há separação entre sujeito discente/escola no momento de articular e compreender os procedimentos de afetações e no modo de engendrar a produção do indivíduo, por isso buscamos nos afastar da "[...] política da recognição, que toma o conhecimento como uma questão de representação" (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Por fim, ressaltamos novamente que esse ponto do contato com a docência se faz importante, mas temos que ter cuidado para não sermos absorvidos pelos processos codificadores dos agenciamentos enunciativos da escola e produzidos mediante uma subjetividade fabricada. Desse modo, junto com os agenciamentos de enunciação coletiva, trazemos novamente a ideia de "aprendizagem inventiva", para pensarmos e propormos outras maneiras de conceber a produção do sujeito docente e sua formação. Em relação à aprendizagem inventiva, Kastrup (2005, p. 1280) afirma que so-

mente compreendendo a cognição como invenção podemos perceber que nossas práticas podem resultar em "[...] subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo, e outras resultam em subjetividades recognitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas."

O currículo: Produção de subjetividade e a identidade

Neste subtópico iremos trazer o currículo para debatermos sobre a questão da identidade. Mostraremos e posteriormente analisaremos como os autores dos artigos selecionados na pesquisa pensam a temática do currículo em suas relações com a identidade docente na EFE. Os artigos e respectivos autores utilizados neste subtópico foram: "*Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional*", de Neira e Vieira (2016) e; "*Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática*", de Pires et al. (2017).

Uma das questões que se destaca na composição da formação da identidade docente nos artigos estudados é o currículo do curso de graduação/formação em EF. Para Neira e Vieira (2016) e Pires *et al.* (2017), o currículo ganha destaque, pois nele está inserido a dimensão política do curso e, com isso, o tipo de formação que o currículo planeja para o sujeito. Por essa via Neira e Vieira (2016, p. 784) entendem que os currículos

> [...] agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ser a prática pedagógica, a relação com os alunos, seleção de conteúdos e instrumentos de avaliação, além da condição político-pedagógica – em suma, sua forma de ensinar.

Com base no que foi dito pelos autores na citação, visualizamos que o currículo fornece ao sujeito docente formas de pensar e organizar as ferramentas para lidar com o conjunto de arranjos necessários para as suas práticas. Há também no currículo disputas, conflitos e interesses de intenções políticas, vide que a ação docente é, por excelência, uma prática de cunho social, em que não há neutralidade.

Segundo Neira e Vieira (2016, p. 786), "[...] o currículo que forma futuros professores é produto de tensões, descontinuidades, rupturas e dis-

putas culturais, sociais e políticas". Desse modo, esse conjunto de embates políticos-pedagógicos se desdobra nos moldes e formas com as quais esse discente irá organizar suas aulas e, por consequência, atinge a formação de sua identidade docente. Em seguida, para Neira e Vieira (2016, p. 786) "Investigar a identidade docente é atentar para o contexto, desde aspectos da gestão do Estado até as especificidades do componente curricular, passando pela visão de rede de ensino, cotidiano da escola e interação com os alunos". Concomitante aos argumentos dos supracitados autores, Pires et al. (2017, p. 48) salientam que "[...] a partir da definição do currículo, das bases teóricas, do perfil do egresso e dos objetivos do curso é que se configura a identidade do professor estabelecida em cada proposta".

É, então, nesse campo de tensões, conflitos e interesses que o sujeito discente se encontra diante do currículo, o qual estruturará suas futuras intervenções no espaço escolar. Por consequência, o currículo planeja uma postura/forma diante do fazer docente, reforça um determinado modo de atuação, e, com isso, nutre e cria uma identidade docente. Desse modo, o currículo funciona como pano de fundo estruturador para organizar, propor e intentar um determinado fazer político-pedagógico do professor, no qual esse fazer/prática constitui a criação de um território identitário do docente, já que os discursos e práticas traçam as posições político-pedagógicas do sujeito. Partindo dessa ideia de currículo, inclinamo-nos a pensar como essa relação currículo/sujeito afirmada pelos autores pode contribuir para formação do futuro docente. Como a dinâmica entre discente e o currículo pode ser entendida para além de um olhar binário, currículo afetador/sujeito afetado?

Por essa razão, para guiar uma análise desse tema com o conceito de subjetividade, trazemos Neira e Vieira (2016, p. 784) quando afirmam que os currículos "[...] agregam conceitos e conhecimentos sobre como deve ser a prática pedagógica, a relação com os alunos, seleção de conteúdos e instrumentos de avaliação". Afirmando a noção do currículo como uma estrutura provocadora e com objetivos geracionais, Pires et al. (2017) salientam que é por meio do currículo e suas bases teóricas que os objetivos do curso são alcançados, bem como a produção da identidade do professor.

Nesses fragmentos podemos estabelecer que os autores fazem a apreciação dos efeitos referentes aos sistemas e procedimentos intencionados pelo estatuto curricular do curso. O currículo, a partir de sua estrutura oferece um arcabouço semiótico que direciona princípios que englobam o

fazer/ser docente, que por consequência, auxilia a compor uma subjetividade de educador. Diante desse ponto, é importante sublinhar que há um movimento intencional de provocar afetações no discente. Contudo, temos que nos atentar como esse diálogo entre o sujeito e o currículo se estabelece.

Para ajudarmos a pensar sobre tal questão, Guattari e Rolnik (1996) questionam o modelo do sujeito meramente receptor. Guattari e Rolnik (1996, p. 35) afirmam que

> [...] o sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência.

Esse tipo de decifração do sujeito-razão criticado por Guattari e Rolnik, dado como sujeito fora do mundo e receptor de estímulos externos de perfil neutro, se espalhou e infiltrou nos modelos de pensar o sujeito nos campos das ciências sociais e humanas. Desse modo, a EF, ao utilizar o formato empregado pela filosofia da consciência/mente para pensar/compreender a formação do sujeito docente, também sustenta esse olhar do sujeito-razão. Colaborando com essa crítica ao sujeito receptor, Soares e Miranda (2008, p. 411) pontuam que "[...] um sujeito a um só tempo pensante e autobiografável, que conhece o mundo, é um objeto dado a priori que espera ser desvelado em sua intimidade pelo primeiro".

Assim, para Guattari (1992), a dinâmica estabelecida na formação do sujeito não será em fluxos de vetores verticalizados, dentro/fora, de caráter emissor-receptor, mas sim em uma relação de diálogos múltiplos e heterogêneos. As estruturas simbólicas que compõem o estatuto curricular e que provocam perturbações não serão tomadas por um desenho limpo em um vínculo direto de absorção, mas sofrerão em seus modos, captações diversificadas e plurais, em que os indivíduos também são produtores e agenciadores de si.

O sujeito, portanto, responsável de si e do seu fazer, e como profissional do social, deve estar ciente que suas intervenções produzem e engendram processos de subjetivações que respondem a uma direção/postura de caráter político. Por essa razão, para Guattari e Rolnik (1996) todo o sujeito que ocupa uma posição de trabalho no campo social se encontra em um dilema, ou vão se pautar por via de reprodução de modelos que

inviabiliza os processos de singularização ou, ao contrário, vão trabalhar para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agendamentos que consigam pôr para funcionar. E para tal condição de processualidade do sujeito e o fator de gestação de si, Guattari (1992, p. 21) afirma "[...] que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas [...]".

Esses argumentos de Guattari e de seus intercessores nos proporcionam pensar uma análise que estabelece a dinâmica processual que compõe o sujeito. Esta, dada por meios múltiplos, amplos, não possuindo domínio de substratos individuados ou coletivos, pois "[...] é neste mundo 'híbrido' de 'quase-sujeitos' e 'quase-objetos' (LATOUR, 1994), nesse 'entre', que as coisas se engancham, se acoplam e agenciam elementos vários" (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 417).

Visto desse modo, notamos que o currículo provoca certa subjetividade, promovendo com seus arranjos normativos-prescritivos uma multiplicidade semiótica que engendra processos de subjetivação de um fazer docente. E aqui, novamente, não desejamos negar os desdobramentos e a importância que o currículo como prescrição possui no que se refere a produzir docência, mas sim almejamos fomentar um debate pelo qual possamos ampliar as discussões de como os conjuntos normativos-prescritivos expressos no currículo são capazes de efetuar regimes de subjetivação e entender quais subjetividades apostamos efetuar em nosso fazer docente.

Situado e engendrado pela máquina de enunciação coletiva escolar, é necessário pensarmos maneiras e arranjos que permitam ao sujeito docente produzir práticas educacionais para além das prescritas e propositivas, ancoradas nos aparatos semiológicos compostos pelos corpos normatizadores que sustentam uma ideia de ser/fazer docente. Portanto, apoiados em Rolnik (1995, p. 9), apontamos que é "[...] necessário deslocar-se do ponto de vista de um sujeito, mesmo que descentrado, escravo de sua figura, para o ponto de vista da processualidade do ser".

Desse modo, quando trazemos a questão da formação docente e das perspectivas que apostamos no fazer/ser docente, ela se compõe e dialoga com a noção de currículos nômades. Tal noção afirma que o "curricular" reside no reconhecimento de que os sujeitos produzem "mundos" quando trabalham, ou seja, é,

> A capacidade que os professores e alunos possuem de reinventar a escola a cada dia. A potencialidade de produzir currículos nômades por meio de suas vibrações, sensações, emoções, artistagens, contorcionismos, equilibrismos e invencionices (HOLZMEISTER *et al.*, 2016, p. 420).

É nesse sentido que pleiteamos as intervenções docentes via processos de emergência e aberturas para a efetivação das potencialidades, na perspectiva dos encontros e seus processos afectantes capazes "[...] de produzir uma composição entre corpos aprendentes, a partir dos quais outras linhas vão sendo tecidas, expandidas ou bloqueadas, criando outras bifurcações [...]" (HOLZMEISTER *et al.,* 2016, p. 424). Compreendemos como esses encontros, e a partir deles, os processos de aprendizagem emergem, se inventam e reinventam, em constantes aberturas para novos e outros modos de aprender e inventar o mundo, em permanente estado de fazer e refazer cartografias docentes.

Ou seja, trata-se de propor uma aprendizagem e suas relações direcionadas para as aberturas das potencialidades de emergir e produzir saberes, pautada por uma política de invenção cognitiva, na qual "[...] a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente" (KASTRUP, 2005, p. 1282). Assim, para ajudarmos a pensar uma formação docente em EFE para além de modelos universalizantes de mundo, Kastrup (2005) nos mostra que no que se refere à formação, se faz necessário encontrarmos meios de nos afastar do professor que somente transmite saberes. Por outro lado, é necessário apostarmos nas trajetórias docentes que se fazem nas desaprendizagens e aprendizagens permanentes, por meio das quais seja possível afirmar e produzir políticas cognitivas da invenção.

Considerações finais

Neste capítulo mostramos que os autores dos artigos selecionados como fonte da pesquisa que discutem a identidade docente pontuam que a construção de identidade se intensifica quando o sujeito começa a sua formação inicial no curso superior em Licenciatura em EF, principalmente quando se familiariza com a prática docente via PIBID ou ECS, momentos

em que iniciará seus primeiros contatos com o "mundo" da docência.

Outro fator que auxilia nessa formação identitária durante a formação inicial é o currículo do curso, o qual provoca no sujeito certos modos de ser/fazer docente parametrizado por via de uma pluralidade semiótica que estrutura os currículos. Nesse conjunto de passagem temporal, a explicação organizada para a formação da identidade é a de que esse sujeito deverá internalizar esses conjuntos de códigos, condutas, práticas particulares remetidas à função docente.

Para pensar tal formação identitária, os autores dos artigos recorreram à premissa dualizante na relação sujeito/escola/identidade, em um modelo de captura e obtenção de identidade pautada na recognição (KASTRUP, 2005). Tal organização explicativa é amparada por arranjos no qual o sujeito docente irá capturar com seu aparato sensório-cognitivo a profusão de códigos/condutas, normas, maneiras de ser docente encontradas no espaço escolar.

Particular modelo foi notado ser redutor dos processos de formação e aprendizagem, pois imputa ao sujeito docente a responsabilidade de internalizar essa identidade como uma espécie de "selo de garantia" para o sucesso futuro como docente de EFE. E além desse problema, notamos que a formação da identidade pautada por uma simples absorção de modos de ser docentes fixados no cotidiano escolar abre pouco ou nenhuma alternativa para a inventividade ou possibilidades das que já foram postas de maneira anterior no espaço escolar, cercando e encurtando o raio de ação das intervenções pedagógicas.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

FONSECA, D. G.; TORRES, L. Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de educação física. *In*: CONBRACE, 18., 2013, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, ago. 2013.

GLATES, M. D.; GUNTHER, C. C. M. **O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53. Acesso em: 16 mar. 2021.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. *In*: GUATTARI, F. **Coasmose**: Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes; 1996

HOLZMEISTER, A. P. P. *et al.* Por um Currículo Nômade: Entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Disponível em: https://docplayer.com.br/62047572-Por-um-curriculo-nomade-entre-artistagens-e-invencionices.html. Acesso em: 10 abr. 2021.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 mar. 2021.

KRONBAUER, C. P.; KRUG, H. N. O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. **Revista Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 395-408, jul./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28035. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOPES, B. R.; LARA, L. M. Cultura como central ou periférica na produção de conhecimento em educacão física no Brasil sob a ótica de pesquisadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 2, p. 146-155, abr./jun. 2018, Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/VnVVh7CPv6TDBW5dTmWKvdJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2021.

MATTER, P. *et al*. PIBID educação física: Experiências na formação de professores. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-18, out./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e59669. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo... e "mente". Campinas: **Papirus**, 1990

NEIRA, G. A. R.; VIEIRA, G. M. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 783-794, jul./set. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54955. Acesso em: 17 mar. 2021.

PEREIRA, S. Trajetória de Estudantes na Formação Inicial em Educação Física: O Estágio Curricular Supervisionado em Foco. **J. Phys. Educ.**, v. 29, e2959, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jpe/a/zBHDwQm9sSj4YyYCZQfRmCz/?lang=pt&format=html. Acesso em: 12 mar. 2021.

PICH, S.; ALBANO, T. EFDESPORTES.COM. **Revista digital**. Buenos Aires, v. 15, n. 147, ago. 2010.

PIRES, V. *et al.* Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, jan. 2017. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7415. Acesso em: 17 mar. 2021.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

ROLNIK, S. **O mal-estar na diferença.** São Paulo: PUC, 1995. Disponível em: https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de globalização, *In*: LINS, D. **Cultura e subjetividade**: Saberes Nômades (org.). Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA NETO, S. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. **Produzir subjetividades**: O que significa? Estudos e pesquisa em psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2, set. 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9112. Acesso em: 23 mar. 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica. *In*: SILVA, T. T. (org.). I**dentidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: [*s.l.*], 2004.

Corpos em aliança:
Uma análise do coletivo drag queen *sisters of perpetual indulgence* e ocupações de territórios

Amanda Marques



Os movimentos sociais no mundo começaram a tomar forma principalmente com reivindicações sobre a liberdade, corpos, sexualidades e gêneros; as pessoas clamavam liberdade para assumirem a identidade que quisessem. Desta forma, apesar de ter sua origem contestada, o termo *drag queen* já existia desde 1870, mas somente no século 19 o termo foi associado a homens que se vestiam de mulher para fins teatrais. Mesmo que com fins teatrais, os homens naquela época não podiam performar a arte *drag* fora dos palcos, pois era considerada sodomia e poderiam ser presos.

Mais tarde, no século 19, em Londres, surgiram os primeiros casos de homens que saíam nas ruas vestidos de mulher. Frederick Park e Ernest Boulton foram os primeiros aderindo os nomes Fanny e Stella e, por consequência, a polícia abriu um inquérito investigativo na tentativa de barrar este tipo de comportamento que era visto como um crime extremo. Esta prática foi ganhando cada vez mais espaço; mesmo que não fosse proibido, o *cross-dressing* ainda era visto como um comportamento inaceitável e criminoso.

Com o tempo, quando foi associada diretamente às práticas teatrais, foi ligada à comédia e tornando-se mais normalizada. Além de tudo, é importante ressaltar que a sexualidade não estava ligada aos homens vestirem-se de mulher; esta era considerada uma brincadeira popular.

Em 1920, a arte começa a alinhar-se à comunidade LGBTQ, principalmente, por causa dos *drag ball*s no Harlem em Nova Iorque. Este lugar era o momento de segurança e liberdade para todos; os homens iam vestidos de mulher, havia diversos shows *drag*, dança, *lipsync* e concurso de modelo. Os *drag balls* não eram somente dedicados à arte *drag*, mas também lésbicas, gays, heterossexuais e mulheres eram bem-vindas. Os escritores Charles Henri Ford e Parker Tyler são alguns dos exemplos de pessoas que frequentavam estes espaços e depois compartilharam suas experiências no livro "*The Young and the Evil*" (2005), no qual detalham tudo o que viveram.

Mesmo que alguns balls fossem integrados entre si, os juízes sempre eram brancos e as drags negras eram sempre injustiçadas. O historiador George Chauncey[61] aponta que estes bailes foram de grande importância na

61 - O autor traça a história da cena gay na cidade de Nova Iorque em um universo masculinista durante os anos 1890-1940 em seu livro: "Gay New York: Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World, 1890-1940", publicado em 1995 pela editora Basic Books (AZ) e reimpresso em 2019.

época para visibilidade, manutenção e criação da comunidade LGBTQ. Além disso, afirma que o Harlem aumentou a solidariedade em relação à comunidade gay e assinala a contínua centralidade da inversão de gênero na cultura gay. Mesmo com as perseguições e prisões na época, o Harlem tornou-se uma meca homossexual, os políticos e a polícia não tinham mais "controle" sobre a situação, não havia nada que eles podiam fazer para tentar conter a cena dos bailes *drag*; era algo que já estava consolidado no condado do Harlem. Com isso, ao invés de abandonar a cena, os participantes do baile usaram este cenário como oportunidade de mudança. Desde o começo dos bailes, a força e a persistência dos patrocinadores diante da diversidade da cena dos bailes drags se tornou imparável. E foi este espírito de luta que permitiu que os bailes prosperassem, e este mesmo espírito permanece até hoje na comunidade LGBTQIAP+.

Como fenômeno de contracultura, a persistência em continuar e visibilizar os movimentos se tornou cada vez mais importante. Conforme a comunidade LGBTQIAP+ foi se expandindo, as resistências também se expandiram. Em 1968, a voz de Marsha P. Johnson, mulher trans, eclodiu. Diante de mais uma batida feita no *Stonewall Inn*, no Greenwich Village em Nova Iorque, em 28 de junho, o que poderia ser mais uma vez um ato de abuso policial se tornou um dos maiores movimentos de resistência da época.

A polícia invadiu o local, acendeu as luzes e desligou o som. O que era comum nestas batidas era que as pessoas que estavam presente no local se alinhassem para que a polícia pudesse checar os documentos, mas todos se negaram, criando um grande tumulto do lado de fora do bar, atraindo os espectadores que estavam do lado de fora. A confusão começou aumentar, garrafas foram atiradas contra a polícia, eles começaram a atirar contra os manifestantes presentes, o camburão da polícia chegou; pouco depois, o bar começou a pegar fogo, os bombeiros chegaram; a multidão começou a cantar e fazer danças e, enquanto alguns eram presos, os outros resistiram. Durante mais ou menos cinco dias a mobilização se tornou cada vez maior. Tão grande que se assemelha ao Movimento Negro pelos direitos civis e a Revolução Feminista dos anos 1960. *Stonewall* ficou marcado como palco de revolução e resistência e, assim, o dia 28 de junho de 1971 foi marcado pelas primeiras marchas do orgulho gay nos Estados Unidos.

Em contrapartida, o Brasil, um dos primeiros países a descriminalizar a homossexualidade, é, entretanto, um dos países que mais mata pes-

soas LGBTQIAP+ no mundo. Durante o tempo do Império, em 1830, a homossexualidade já era reconhecida e não vista mais como um crime, o que nos leva a crer que existe uma discrepância entre o avanço do reconhecimento de pessoas LBGTQIAP+ e o crescente número de assassinatos contra as mesmas pessoas. A parada LGBTQ em São Paulo começou a acontecer em 1997, mas logo se transformou em uma das maiores atrações do mundo, e reúne um dos maiores públicos. E é justamente por causa dos eventos de junho no Stonewall que praticamente todos os eventos ligados ao orgulho LGBTQIAP+ acontecem nesta época.

Dito isso, pode-se perceber que este evento mudou radicalmente a história das pessoas lésbicas e gays na época; o que era somente para ser violência e exclusão somente se tornou orgulho e luta. Marsha P. Johnson após tudo que aconteceu na revolta de *Stonewall* começou a perceber o quão importante e necessário era dar visibilidade a causa trans também. Mesmo que não se identificasse com o gênero feminino, se vestia e performava o "ser mulher". Por trabalhar nas ruas, Johnson conhecia a força policial e os abusos das autoridades; portanto, começou a advogar em favor de seus companheiros trans para impedir prisões de inocentes.

Dado o contexto histórico-cultural, precisamos lembrar que a arte *drag queen* continuou sendo um tabu, mas com o tempo foi ganhando espaço, já que figuras como Johnson seguiram dando voz a todas essas minorias e abrindo o espaço que elas mereciam por direito. Desta forma, observa-se que, por mais que a homossexualidade crescia como uma ameaça na sociedade, as *drags* permaneciam como entretenimento. A arte *drag queen* aponta para manifestações artísticas culturais que buscam romper as categorias binárias do sujeito, afirmando assim que o indivíduo pode performar outras identidades além de sua identidade biológica e sexual.

A relação da *drag* está diretamente ligada ao território dramático artístico que emerge justamente pelo corpo; a teatralidade está presente desde sempre, já que a ocupação dos palcos sempre foi algo essencial. Em suma, este artigo pretende analisar a forma que o coletivo *Drag Queen* "*Sisters of Perpetual Indulgence*" caminham pela cena teatral e conduzem um pensamento artístico de forma a despolarizar os territórios aos quais transitam. Desta forma, a partir da análise historicocultural, pode-se observar que as questões de gênero, de certa forma, abriram visibilidade para corpos vulneráveis que resistem de forma artística, já que, infelizmente, a arte drag não é estudada amplamente e muito se especula sobre o seu sur-

gimento, nomenclatura e historiografia.

No Brasil, por exemplo, ao longo dos anos a arte *drag queen* tem ganhado espaço cada vez maior; este tipo de *performance artística* conquistou casas noturnas, peças de teatro, manifestações carnavalescas e até mesmo programa de televisão como "*Drag me as a Queen*", apresentado por três *drag queens* brasileiras: Rita Von Hunty, Penélope Jean e Ikaro Kadoshi, tendo por objetivo transformar mulheres cisgênero em *drags*, de forma a incentivar a enxergar a própria aparência e identidade e libertar a "*queen*" que há dentro delas.

Como abordado anteriormente, com o avanço e visibilidade da causa LGBTQIAP+, a possibilidade de comunicação nos espaços também cresceu, e com isso a abertura para entendimentos sobre as identidades. E é importante reafirmar que a drag queen não está ligada à identidade sexual, mesmo que, para algumas pensadoras como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, elas possam enquadrar-se na *Teoria Queer*. Em vista disso, o gênero seria a fabricação do que é verdadeiro em cima da instituição fantasiosa do que se inscreve nas superfícies dos corpos; não é que exista um verdadeiro ou um falso, mas sim, efeitos produzidos em cima de verdades discursivas e identidades primárias (BUTLER, 1990, p. 136).

Então, pode-se afirmar que o gênero é uma grande encenação. Se pensarmos no que a autora fala sobre performatividade, como o conjunto de repetições de atos que enfatizam e determinam discursos corpóreos, a fim de subverter a categoria compulsória de gênero, entenderemos que a drag é aquela que imita todas as identidades de gênero (SALIH, 2017, p. 93). Dito isso, o gênero caminha para uma sequência de atos, um estilo que o corpo adota e, a partir deste reconhecimento, a *performance* está ligada à probabilidade radical, que por sua vez é associada diretamente ao próprio gênero o qual é imitado. Butler (1990) aponta que para existir a repetição dos atos não se necessita de uma lógica pré-existencial para que uma paródia ou imitação seja feita, já que a própria categoria inicial já está sendo parodiada desde o começo. Para Louro (2016), queer é tudo aquilo que é de sexualidade desviante, que não se enquadra na norma, que foge da regra, principalmente binária:

> *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que

> assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2016, p. 7-8).

Nesta mesma direção, a autora ainda afirma que a política *queer* está diretamente ligada a um grupo de intelectuais dos anos 1990, que se reuniram para debater e entender a diversidade do termo e assim dar base e perspectiva teórica a ele, de forma a possibilitar a emergência do movimento que ultrapasse somente a teoria. Portanto, o termo *queer* se localiza na não normatização do indivíduo. O alvo imediato é a heteronormatividade compulsória, além de ir à contramão da identidade homossexual que acaba muitas vezes sendo denominada como queer. Porém, a identidade queer representa outra diferença, que vai em direção de ser perturbadora e transgressiva e que não quer ser tolerada ou assimilada a outro tipo de identidade (LOURO, 2016, p. 39).

O Coletivo *Sisters of Perpetual Indulgence*

O grupo *Sister of Perpetual Indulgence* (SPI) ou *Order of Perpetual Indulgence* (OPI) é uma instituição de caridade, protesto e de performance artística que ocupam as ruas vestidas de drag combinadas com a imagem religiosa, de forma que chamam atenção para as questões da intolerância sexual e satirizam também o gênero e moral. Além de sua fundação ser em São Francisco, o grupo também se espalhou por grande parte dos Estados Unidos e também, Canadá, Europa, Austrália e América do Sul, sendo considerado um grupo de influência internacional, que organiza eventos de arrecadação de fundos em prol ao combate a AIDS ao redor do mundo.

A história do coletivo começa no bairro Castro em São Francisco, o qual ficou amplamente conhecido por ser um dos maiores locais que abrigava homens gays durante os anos 1960. Por conta disso, diversos homens começaram a se mudar para o bairro por causa da mudança sociocultural. Assim, diante de tantas mudanças que aconteceram, foi possível pela primeira vez na história um homem assumidamente gay ser eleito para ocupar um cargo público, Harvey Milk foi eleito como supervisor do Estado da Califórnia. E foi neste mesmo bairro, em um domingo de Páscoa em 1979, que o grupo de drag queens toma forma. O coletivo é composto por homens gays e tem por objetivo quebrar os padrões dos homens masculinos

viris do bairro que usavam longos bigodes e jaquetas de couro. Então, as "irmãs" vestiam seus hábitos de freira de segunda mão e saíam desfilando pelas ruas do bairro e, ocasionalmente, oferecendo abraços.

Em 1982, o país era marcado pela epidemia de AIDS; os bares gays e lésbicos, naquele ano, ficavam cada vez mais vazios porque as pessoas acreditavam na ideia de que aquele seria o lugar onde se contrairia facilmente AIDS e HIV. As irmãs, então, de olho na crise que as rondavam, passaram a chamar atenção cada vez mais para estas questões, usando hábito ou não. Então, as irmãs *Florence Nightmare* e a irmã Roz Erection, ambas enfermeiras licenciadas e ativistas contra AIDS, juntaram-se com mais um grupo de irmãs e enfermeiras para criar o *Play Fair*!, materiais e folhetos educativos com intuito de conscientizar as pessoas LGBTQIAP+ sobre educação sexual. Elas utilizavam linguagem coloquial e tom humorado de forma a chamar atenção para um assunto extremamente sério, e a mensagem tornou-se muito clara. Ao longo das décadas, o grupo participou de diversas campanhas, anúncios, marchas, distribuição de materiais e preservativos para a população LGTQIAP+.

Em 1983, a irmã *Florence Nightmare* foi capa da revista *Newsweek* se auto intitulando como "o menino do pôster da AIDS". No ano seguinte, em 1984, a doença acabou matando a irmã, e mais algumas na mesma época. As irmãs se reuniram e fizeram o *AIDS Candlelight Memorial*, para honrar todas as outras parceiras que morreram por conta da AIDS, que se alastrou pela comunidade LGBTQ. As irmãs que faleceram recebem o nome de "*nuns of above*" que seriam, em tradução direta, "as irmãs de cima"; os nomes delas foram expostos em uma grande colcha de retalhos em frente da Casa dos Representantes dos Estados Unidos, em Washington D.C. Estas foram as primeiras "colchas" a serem vistas pelo presidente Al Gore e sua esposa Tipper Gore. Nela estavam bordados todos os nomes das pessoas que haviam falecido em decorrência da AIDS.

Neste período, as irmãs encenaram um exorcismo da homofobia, racismo e classicismo na escadaria que leva à Casa dos Representantes dos Estados Unidos, juntamente com a Aliança contra a AIDS, para liberar o poder. Até hoje, o coletivo tem como missão lutar pelos direitos humanos e manter o legado de respeito e igualdade a todos. Hoje, elas estão espalhadas pelo mundo, e seguem com o objetivo de manter a história queer viva, por meio de um movimento transgressor e quase que ecumênico.

A irmã Roma, conhecida também como Michael Williams, afirmou

em uma entrevista para a NBC[62] que elas estavam cansadas dos homens que se vestiam igual os homens das propagandas de cigarro *Marlboro* e juntaram-se como drags para romper com essa normatividade; elas gritavam com as pessoas nas ruas e observavam suas reações, e conforme elas iam andando, pararam na praia de Castro e viam que as reações das pessoas eram diversas. Muitas pessoas ficavam muito espantadas em ver homens com barba, vestidos de freira; ali elas perceberam que existia algum tipo de potência. E assim o nome "*Sisters of Perpetual Indulgence*" surgiu. E elas acreditam que, 40 anos depois, as quatro freiras queer mudaram os rumos do mundo. A cada dez anos, as irmãs se reúnem para discutir quais são as pautas que as interessam naquele ano, e maneiras nas quais elas podem protestar em torno disso.

Em 1989, as pessoas queer ainda estavam lutando por justiça e igualdade social. Lançaram a campanha de "chega de violência", direcionada aos crimes homofóbicos que aconteciam em São Francisco naquele ano. Neste período, elas estavam tentando ter reconhecimento como seres humanos que fazem parte do mundo. Então, elas perceberam que a luta contra a AIDS e HIV eram fundamentais, principalmente, porque o discurso da época era que essas doenças estavam matando as "pessoas certas". Foi neste mesmo ano que as *Sisters of Perpetual Indulgence* viraram uma organização sem fins lucrativos.

Em seu aniversário de 20 anos, em um domingo de páscoa, elas fecharam a Rua Castro com uma grande celebração, o que gerou uma grande euforia, mas também uma grande confusão, porque muitos ainda achavam que elas eram religiosas de fato, e aquilo era uma celebração pensada nas doutrinas da igreja, mas, com o apoio de muitos moradores e de políticos, todos entenderam o intuito e tornou-se uma grande festa gay. Neste dia, elas criaram uma competição chamada "*hunky jesu*s" que escolhia o "jesus" mais atraente da festa. Esta competição acontece até hoje. A oposição não ficou muito contente com a grande festa, e a sua publicidade negativa atraiu mais público ainda, somando em torno de 20.000 - 30.000 mil pessoas num único evento. A irmã Roma afirma que esta foi provavelmente a maior celebração que elas tiveram na história do coletivo. Nesta época, membros da Igreja Católica criticavam os métodos do coletivo, e neste evento específico, a Arquidiocese pediu que o evento não acontecesse na-

62 - Disponível em: https://www.nbcnews.com/feature/nbc-out/drag-troupe-sisters-perpetual-indulgence-mark-40-years--dragtivism-n996701. Acesso em: 13 out 2021

quela data. E a publicação que saiu no jornal da Arquidiocese comparava as *Sisters* com os eventos neonazistas, em relação ao feriado judeu do Pesach[63]. Após estas acusações, a Liga contra Difamação se posicionou dizendo que as alegações feitas pela Arquidiocese eram infundadas e que banalizavam os discursos de ódio de certos grupos. Outras publicações afirmavam que estas eram ofensas gratuitas contra as irmãs, e outras não entendiam o motivo pelo qual emitiram tal nota tão sem fundamento.

O foco da comemoração dos 30 anos foram as questões políticas em relação à comunidade LGBTQ e casamento entre pessoas do mesmo sexo, adoção, homens gays no serviço militar, etc. Então, mais uma vez, as irmãs reuniram pequenos baldes e saíram em direção a coletar dinheiro para chamar atenção a estas questões.

Em seu aniversário de 40 anos, em 2019, elas decidiram debater e protestar pelos direitos dos imigrantes e pessoas transgêneras, bem como a criminalização da homossexualidade em alguns países como Brunei, mas dando visibilidade também para o país que elas vivem (EUA), lutando para cada dia mais fazer com que fosse um bom lugar seguro de se viver. Este foi o mesmo ano que se marcou o aniversário de 50 anos da revolta de *Stonewall* em Nova Iorque e o começo do movimento do orgulho internacional LGBTQ. O grupo classifica este período como a época da "cultura do orgulho".

Em 2019, o prefeito Pete Buttigieg foi perseguido no Estado do Iowa por religiosos anti-gays, quando ele admitiu ser homossexual. As pessoas que protestavam contra ele afirmaram que ele foi contra seu batismo e contra Deus quando declarou sua identidade sexual e sua posição sobre o aborto. A irmã Roma afirma que depois deste incidente, elas perceberam que o drama religioso e sexual impactava fora da comunidade LGBTQ. Desta forma, percebeu o quão deveria ser debatido o estilo performativo de vida das pessoas fora da própria comunidade.

As irmãs sempre deram atenção às ondas conservadoras na cidade de São Francisco. Uma de suas missões era promulgar a felicidade universal e expurgar a culpa estigmatizada. Dito isso, elas sempre performavam exorcismos públicos; um deles aconteceu quando uma das irmãs se vestiu

63 - Festa de tradição judaica que também ficou conhecida como "Festa de Libertação", esta celebração seria a Páscoa judaica, na qual eles comemoram a fuga do povo judeu que vivia como escravos do Egito. A palavra Pesach vem do hebraico e significa: "passar além". Disponível em: https://www.thejc.com/judaism/features/what-is-pesach-1.435631. Acesso em: 28 out 2021

imitando a líder anti-feminista, autora, conservadora e advogada Phyllis Schlafly durante a Convenção Democrata Nacional, em 1984, que ocupou a Union Square em São Francisco, evento que debate e escolhe os futuros líderes políticos para corrida presidencial. Uma das irmãs subiu ao palanque vestida de Schlafly e outra falou com a multidão, enquanto as outras irmãs tiravam cobras de borracha da roupa da imitadora da Schlafly. Neste mesmo evento, fizeram uma imitação de Jerry Falwell, líder do Fórum pela Família, o qual condenava a homossexualidade, pornografia e aborto. Uma das irmãs, vestida de Falwell, foi tirando sua roupa, revelando um corsete e meia-calça, e devagar foi revelando uma mulher embaixo da roupa do líder conservador em frente a uma multidão de 2.000 mil pessoas.

Quanto mais ativo e combativo o coletivo ficava, mais atenção elas chamavam. Até o momento que a Igreja Católica se pronunciou contra elas dizendo que sua manifestação era ofensiva aos membros da Igreja, principalmente, as mulheres católicas frequentadoras assíduas. Membros da Igreja também afirmaram que os hábitos que as *Sisters* usavam, a maneira que falavam, a organização e seus nomes eram tudo uma grande afronta contra a Igreja.

Em 1995, as irmãs organizaram uma espécie de passeata, certa intervenção no domingo de páscoa para celebrar o aniversário delas. O evento contou com paradas em 13 *pub crawls*, que parodiavam o caminho percorrido por Jesus em Jerusalém, incluindo onde aconteceu sua crucificação. Durante o evento, existiam atores que encenavam Maria Madalena e a Virgem Maria, e elas continuavam durante todo evento a ensinar e enfatizar sobre a educação sexual e também distribuíam camisinhas; ao final da marcha, elas brindavam com pequenos copos de *Jagermeister* e pequenos *waffles* de baunilha, representando o vinho e a hóstia.

Ao longo dos anos, elas conseguiram arrecadar milhares de dólares em prol da causa LGBTQ e ao combate da AIDS. Por exemplo, no evento de 1999 que celebrou os 20 anos do coletivo, foi arrecadado cerca de 13.000 mil dólares para grupos LGBTQ e centros de pesquisa em AIDS por São Francisco.

Em 2008, elas lançaram um livro que se chama "*Queer and Catholic*", em que elas contam que se vestem e como se vestem, não para parodiar ou ofender as instituições católicas, mas sim para fazer alusão aos cuidados que elas pretendiam ter diante da sua própria comunidade; além de terem a intenção de honrar a memória e trabalho das freiras católicas

romanas que cuidavam de seus vizinhos. O coletivo, ao longo destes anos, utilizou da arte *drag* para levantar atenção não só para gêneros e sexualidades fluídas, mas também para identidades em constante construção e assuntos de saúde pública, que dizem respeito a todos.

Suas intervenções ocuparam espaços públicos e apontaram para modificações nas formas binárias de pensamento dos habitantes e governantes em São Francisco. Desta forma, Verónica Gago (2020) explica que o corpo é o território de batalhas, e quando se sente ameaçado, entra em conflito de forma a solucionar os problemas que o cercam. O corpo possibilita o desacato, que viabiliza dentro das lutas, outros modos de vida, e a partir desses saberes encontrar o seu "*devir território*" e assim, mesmo que indeterminado, o corpo-território é capaz de atingir uma ideia-força que surge justamente de lutas apontando para potência de migrar, ressoar e compor a outras lutas e batalhas que somam a outros corpos-território (p. 110).

A autora nos elucida que o *corpo-território* nos dá outra noção de posse, fora da total individualidade; o corpo é como território extenso de afetos, memórias e trajetórias que se nutre das lutas e produzem este corpo neste território mencionado, ou seja, deslocar o indivíduo como sujeito privilegiado sem tomar o eu como ponto de partida, significa observar a questão de posse que pode ser mobilizada pelo conceito de despossessão de Judith Butler e Athena Athanasiou (2017).

A potência do feminismo vai observar as diversas formas de possuir o território, e não somente a carência de um. Para as autoras, a despossessão é o que designa a condição fundamental da racionalidade que marca a emergência da condição humana. Elas ainda afirmam que, todos já estão despossuídos pelo encontro do outro em alguma instância, e sinaliza a autossuficiência de cada indivíduo, o que significa que o que interessa às autoras é a relação entre a forma performativa dos corpos reunidos em protesto e a força que eles assumem. Desta maneira, a despossessão não é a privação por ela mesma, mas sim a exposição à alteridade, e então a forma ficcional fantasiosa do sujeito se dilui e constrói-se a racionalidade e relação nos processos de subjetivação.

O conceito é explorado por outros autores como Edward Said em "*The politics of dispossession*" (1994), no qual ele observa a resistência palestina e a documenta de forma a explorar a perda de território e a violência israelense. Butler e Athanasiou (2017) vão somar a essa discussão ao observar as formas de agência crítica pelas quais se manifestam a partir

da política performativa da qual emergem os corpos. As autoras não negam que a despossessão, em um primeiro momento, está ligada ao sofrimento, a total vulnerabilidade e a privação de direitos e formas de controle psíquico. Logo após esta reflexão, elas partem para uma segunda definição, que marcará a relacionalidade humana e sua condição. E assim, o indivíduo expõe suas próprias ruínas e adquire poder de apropriar-se do mundo que o cerca, a partir do deslocamento do "*eu*" de maneira que promove o viver em conjunto.

Outro ponto importante a ser destacado é se somos em alguma instância já despossuídos do outro, o que significa abandonar de forma gradativa a lógica individual neoliberal, nos tornamos cada vez mais abertos a agenciamentos coletivos. E então, a lógica feminista do "meu corpo é meu" deveria ser questionada, não no sentido de desmoralizar o movimento feminista - nem as autoras fazem isto -, mas sim nos atentar a retórica que subscreve este discurso.

O que torna esta investigação cada vez mais intrigante é como podemos romper a lógica individual de si mesmo, fundada no século XVII, do qual somos todos donos dos nossos corpos e capacidades. Por isso, torna-se cada vez mais essencial expandir a alteridade para o coletivo e se despossuir de nós mesmos em certas instâncias. Neste caso, a despossessão torna-se um conceito fundamental para manifestações públicas, ativismos políticos e artísticos. Isto posto, a despossessão também caminha lado a lado com a performatividade, de forma que o rompimento da lógica compulsória binária acontece pelo gênero e sexualidade, que desafiam a normatividade de corpos regulados pelo gênero, raça e sexualidade.

Primeiramente, os corpos que são vistos como não passíveis de vida, se deslocam da regulação normativa e afirmam seu direito à vida. Ainda assim, corpos em agenciamento e assembleia pública podem não articular um conjunto preciso de mudanças, mas, podem performar demandas pelo fim da precariedade da vida e condições insuportáveis de vida. Ou seja, o ponto que devemos nos atentar, de acordo com as autoras, é a condição de desigualdade estrutural e as formas que apontam para possíveis mudanças.

Butler (2016) aponta que, somente pelas manifestações feministas e de gênero, a partir da performatividade, estas mudanças podem acontecer. A performatividade pode reafirmar as formas iniciais reguladoras de políticas e reconhecimento das formas institucionalizadas de vida, mas apontam também para a mudança do pensamento que ultrapasse estas formas

reguladoras, de maneira a subverter a lógica binária compulsória. Então, a repetição da performatividade de gênero seria uma das formas para romper com a norma. Para Butler (2016), a performatividade constitui-se pela constituição do gênero em atos; representações e gestos que se constituem de maneira ordinária. Os atos, gestos e desejos são produzidos na superfície do corpo, e seu efeito é de substância interna, mesmo que algumas ausências sejam significantes, elas sugerem, sem revelar que a identidade é o princípio organizador e, portanto, a causa.

> Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado (BUTLER, 2016, p. 194).

E assim, a noção de gênero deve ter uma ação performativa repetida, como se fosse um ritual. Esta repetição é uma reencenação e experiência de um conjunto de significados que foram estabelecidos previamente como uma forma ritualizada de legitimação pelo caráter social. Desta forma, os corpos individuais encenam estas ações, e estiliza seus significados por meio do gênero, o que torna cada vez mais esta ação pública. Ações que possuem dimensões coletivas e também temporais são atos consolidadores e fundadores do indivíduo (BUTLER, 2016, p. 200). E assim, a autora afirma que o gênero não pode ser considerado como uma identidade fixa ou até mesmo um locus de ação que decorre de vários atos. Ao contrário disso, o gênero é uma identidade construída ao longo dos anos, que é instituído de maneira externa por uma sequência estilizada e repetida de atos.

> O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais dew vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero (BUTLER, 2016, p. 200).

Ou seja, a autora afirma que o gênero desloca-se da concepção cartesiana de um modelo moldado e substancial de identidade e desloca-se para outro lugar que requer uma "temporalidade social constituída" (*idem*), que ao longo do tempo corporifica-se ao longo de repetições e assim mar-

ca-se o gênero. Então, parte-se do ponto de que a singularidade do gênero acontece a partir de atos performativos, e assim, constitui-se a identidade que se pretende revelar. Desta forma, o gênero é constituído mediante *performances,* atos performativos que evidenciam e produzem sua cultura, portanto, não há identidade preexistente que não seja constituída nestes atos que são impossíveis de serem medidos, não existem atos verdadeiros ou falsos, mas, mediante a estas *performances* pode-se dizer que a própria noção de sexo essencial, seja masculino ou feminino, também são constituídas, o que faz parte das estratégias de ocultação do caráter performativo e suas possibilidades, bem como o caráter performativo do gênero que proliferam em direção às configurações generificadas, fora da estrutura restritiva de dominação masculinista, binária e também de heterossexualidade compulsória (*ibidem*).

É importante ressaltar a presença desses atos performativos na esfera pública, pois quando estes atos unificam-se, o indivíduo deixa de lado sua própria individualidade e assume a posição coletiva para agir em conjunto com outros corpos, que têm as mesmas reivindicações, de forma que a mudança seja coletiva.

Precisamos pensar na ação plural, ou seja: "*[...] uma pluralidade de corpos que representam os seus propósitos convergentes e divergentes de formas que não obedecem a um único tipo de ação ou se reduzem a um único tipo de afirmação*" (BUTLER, 2018, p. 174). A questão que se instaura é como a política muda quando a ideia dos direitos que é reivindicada pelo indivíduo dá lugar a uma ação da assembleia corporificada que representa o conjunto de reivindicações, principalmente pela linguagem.

Claro que não existe ação que seja feita em totalidade com o conceito de "povo", Butler (2018) elucida isso ao afirmar que nenhuma ação é feita pelo povo como um todo, mesmo que todas as ações a assembleia se auto denomina "somos o povo". Desta forma, não se pode dizer que uma parte da assembleia representa o todo, mas sim os esforços para construção de um levante de mobilização o qual gera articulações e negociações a partir da reunião de corpos no espaço público. Isto posto, o território-corpo torna-se o lugar onde a ação acontece, quando se unem em assembleia, mesmo que uma parte do povo, ali firma-se uma aliança que aponta para formas de subverter a lógica patriarcal. Neste caso, a comunidade drag queen vem transformando espaços públicos com seus corpos *queer*.

Ações como do coletivo *Sisters of Perpetual Indulgence* traz à tona

a potência de corpos que não estão inseridos na lógica binária e subvertem essas lógicas apontando para novas formas de olhar o corpo, principalmente o corpo queer. A teoria *queer,* além dos estudos que Judith Butler fez sobre gênero e sexualidade, que foram citados aqui anteriormente, a autora foi fortemente influenciada por Michel Foucault (1976) que iniciou os estudos sobre os impulsos sexuais, liberdade de gênero e opressão sexual, exercidos nas civilizações avançadas. Desta forma, a teoria queer surge a partir de uma aliança de teorias feministas, psicanalíticas e pós-estruturalistas, que faziam investigações sobre a categoria datada do sujeito; assim a consequente desestabilização das categorias binárias de gênero. E então, para possibilitar o agenciamento dos corpos, tendo em mente a identidade intrinsecamente política, a subversão acontece desde o interior do discurso preexistente, já que é isso tudo que existe (BUTLER, 2003).

A subversão apontada pela autora mostra que todo gênero é paródico, mas a paródia por ela mesma não é subversiva (SALIH, apud BUTLER; ATHANASIOU, 2017, p. 95). Portanto, o que seria então, essa desestabilização que a autora pontua ao longo de sua obra até hoje, se não uma série de agenciamentos coletivos que culminam em ações como a das *Sisters of Perpetual Indulgence*?

Ações como as do coletivo citado, não reforçam as bases heteronormativas de gênero, mas sim a repetição de uma fórmula original que também já é parodiada em uma primeira instância. Seria legítimo dizer que o gênero, em geral, é uma forma de paródia, mas que algumas performances de gênero são mais paródicas do que outras. Na verdade, ao destacar a disjunção entre o corpo do performer e o gênero que está sendo encenado [*performed*], algumas performances paródicas tais como o *drag*, revelam efetivamente a natureza imitativa de todas as identidades de gênero; "*[...] ao imitar o gênero, o drag revela, implicitamente, a estrutura imitativa do próprio gênero - bem como a sua contingência*" (SALIH, apud BUTLER; ATHANASIOU, 2017, p. 93). Em virtude disso, quando as bases são questionadas, as ações tornam-se subversivas, justamente no momento no qual os corpos em assembleia reúnem-se com o objetivo de subverter a ordem binária.

Assim, o coletivo *Sisters of Perpetual Indulgence* seria essa "parcela do povo", que utiliza do espaço público como fonte primordial de discussão. Quando se ocupa o território, as bases de pensamento mudam, de forma que os corpos se tornam visíveis em um espaço que tentamos ani-

quilar todo tempo. Então, "[...] o corpo-território é uma imagem-conceito, surgida a partir de lutas" (GAGO, 2020, p. 109), é o campo de batalha que se forma quando o corpo se sente agredido, e se refaz diante destes enfrentamentos ao mesmo tempo em que tece alianças que culminam em ações coletivas.

A reivindicação corporificada leva o sujeito a criar coligações que são necessárias para ocupação do espaço público. Claro que este espaço não é somente as praças, ruas e centros das cidades, mas também o domínio virtual torna-se importante quando os indivíduos unem-se, pois existe solidariedade nos atos. O que significa que hoje, celulares e redes de comunicação expõem brutalidade policial e documentam instituições que mantêm estes corpos vulneráveis cada vez mais passíveis de uma vida que não deve ser vivida. É como um ciclo de corpos-territórios que se apoiam para valer o direito de que toda vida é passível de ser vivida, mesmo que algumas instâncias governamentais as façam acreditar no contrário.

Por conseguinte, a composição do som falado na esfera pública denomina uma autoconstituição como condição de aparecimento; ou seja, a assembleia é uma grande amálgama de interações de performance, sons, imagens e diversas tecnologias que definem quem é este o povo e ajudam em sua autoconstituição (BUTLER, 2018, p. 26). Esta condição de aparecimento é uma forma de lutar contra as formas precárias de vida, sendo a performatividade como a forma primeira de subversão. Em vista disso, quando corpos não binários que transgridem a norma reúnem-se em assembleia, pode-se enxergar uma nova potência sendo firmada a partir de atos performativos, que tem característica de enunciados linguísticos, que no momento da ação enunciativa carregam consigo um fenômeno de existência, algo acontece a partir deste ato (BUTLER, 2018).

E então, se o objetivo é questionar as bases heteronormativas compulsórias a partir da ocupação da esfera pública, o corpo dotado de seu discurso, infla esta esfera com ações performativas que reorganizam, a partir da linguagem enunciada, situações que acionam um conjunto de novos efeitos. Com isso, uma das primeiras formas de questionar estas bases é a negação do gênero que nos foi dado no momento do nascimento. A rejeição dessa binariedade culmina com o momento que confronta-se com a norma atribuída desde quando um indivíduo nasce.

Aqui parece que somente pela subversão da norma que se consegue modificar a esfera pública, claro, como foi explicado anteriormente, este

é um ponto de partida para ramificações extensas na esfera pública, mas, neste caso específico, precisamos nos atentar também a política de aparecimento que o coletivo emprega, neste caso, a indumentária *drag* que revela um sinal de pertencimento e ação. A exposição do "existimos, resistimos" faz deste coletivo uma parcela de "povo", que atinge outras micro parcelas de "povo" e assim gera reconhecimento, apontando cada vez mais para zonas de fortalecimento de grupos dentro da esfera pública. E assim busca-se "*[...] instalar em posições permanentes de poder para representar os desprovidos de poder*" (BUTLER, 2018, p. 158). Não é o mais forte falando pelo mais fraco, mas sim o menos vulnerável utilizando de outras formas psíquicas de poder para agenciar os mais vulneráveis, e assim gerar força conjunta e fazer valer a categoria social do corpo.

Em suma, o coletivo *drag queen Sisters of Perpetual Indulgence*, vestidas de freira, utilizam de seus corpos de duas formas: tanto para questionar as bases da heteronormatividade compulsória e assim, chamar atenção para casos como a AIDS que atingia grande parte da população LGBTQIA+, tanto como forma de protesto e ocupação da esfera pública para visibilizar corpos que estão vulneráveis.

É importante observar que a assembleia formada por um coletivo drag queen teve grande relevância, tanto para a visibilidade do corpo queer, quanto para as formas performativas de gênero, que culminaram com uma série de lutas, assembleias e reivindicações para toda comunidade LGBTQIA+, principalmente, para a causa transexual. Ou seja, é a expansão cada vez mais necessária do corpo-território, da imagem, que revela as batalhas que estão acontecendo aqui agora; "[*...] além de assinalar um campo de forças e torná-lo sensível e legível a partir da conflituosidade*" (GAGO, 2020, p. 107). Então, se o corpo-território é o lugar onde as batalhas acontecem, é por meio dele que os conflitos de gênero são explorados; por isso, a performatividade torna-se a forma primeira de expor estes conflitos, questionar as lógicas compulsórias e criar novos modelos de pensamento.

Também se precisa pontuar, brevemente, o que Foucault (2019) aponta quando fala da moral que a Igreja emprega ao longo dos anos, que prescrevia relações a partir dos *status* dos indivíduos, suas próprias aparições e suas sexualidades normativas. Por esse motivo, também a vestimenta empregada pelo coletivo torna-se um ponto essencial na construção performativa da assembleia na esfera pública. Conectar todas estas questões: a performatividade que contraria as bases de gênero, o c*orpo-território*

que transgride e busca novos agenciamentos e assim subverter a norma na esfera pública, o questionamento das formas violentas que os corpos são colocados pela estrutura estatal. O modo enraizado de violência faz com que corpos feminizados não vejam o fenômeno violento que os cerca, mas a diversidade dos corpos e a territorialidade que se forma, cria uma expansão e nutre a assembleia, a partir de uma linguagem comum (GAGO, 2020, p. 74).

Não menos importante, a assembleia não será contida, o corpo-território assume uma composição de afetos e possibilidades que já vem ao longo do tempo despossuídas de uma lógica compulsória. Assim, "[...] *a assembleia já está falando antes mesmo de qualquer palavra ser pronunciada*" (BUTLER, 2018, p. 173), os corpos já estão falando, as pessoas queer também tem falado, o território por sua vez só exprime a voz performativa de pessoas que não podem mais ser vulnerabilizadas.

Referências

BUTLER, J. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. Nova Iorque: Routledge, 1990.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 11ª ed, 2016.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**: Notas para uma teoria performativa de Assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J.; ATHANASIOU, A. **Dispossession**: The Performative in the Political. Cambridge: Polity Press, 2017.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade**: O uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GAGO, V. **A Potência Feminista ou o Desejo de Transformar Tudo**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LOURO, G. L. **O Corpo Estranho**: Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016
SALIH, S. J**udith Butler e a Teoria Queer.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.



Corpo-pesquisador:
Duas elaborações metodológicas em arte educação

Cláudia Madruga Cunha
Leomar Peruzzo

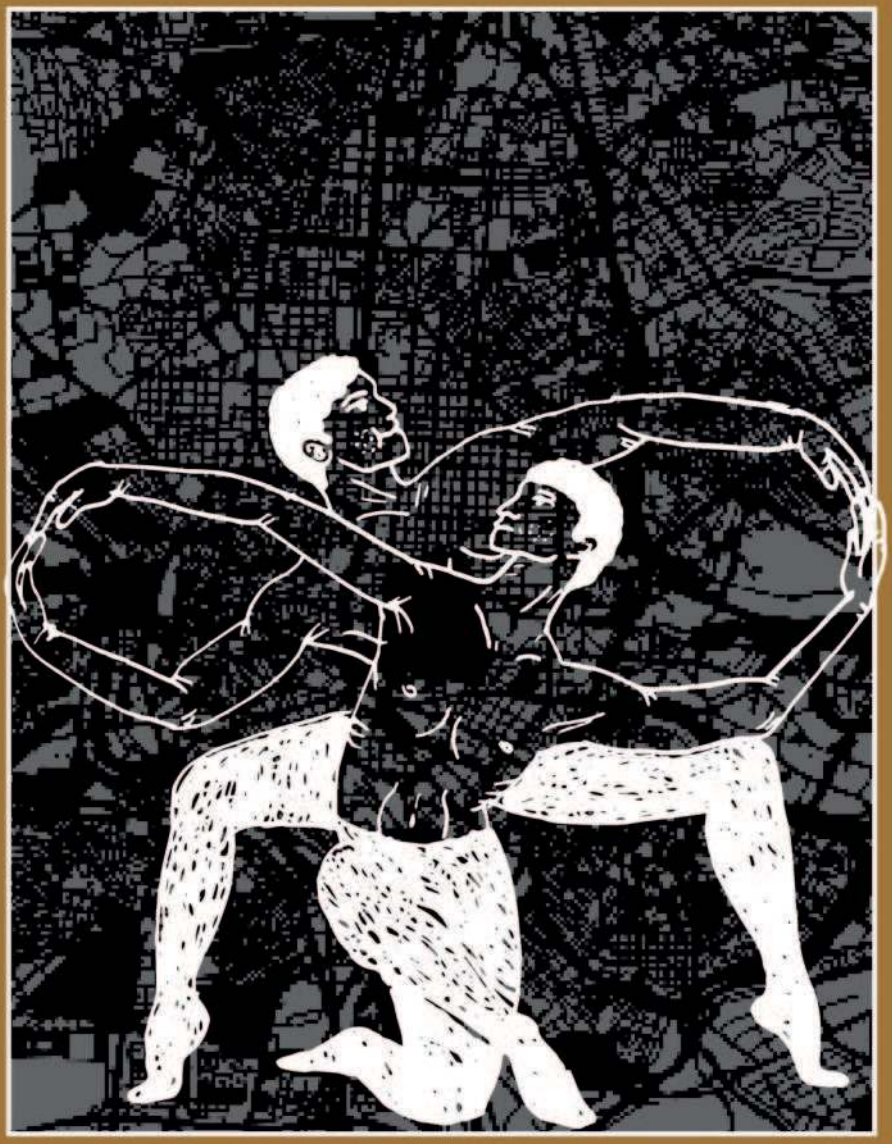


Imagem 1 - Por cor no corpo.



Fonte - Acervo dos autores, 2019.

Proposta aqui como epígrafe,[64] esta imagem marca a presença de um corpo, que traz a representação, dele reunida ou desdobrada, da multiplicidade de sentidos que o habitam. Por isso corpo laminado, esfacelado, corpo do sentido. A figura ousa explorar certa tonalidade que envolve os corpos ativados por um processo de experimentação sensível em arte educação. Resulta de uma vivência de pesquisa que será descrita posteriormente. O vermelho intenso que se apresenta entre signos fragmentados, corrompidos, dispersos sonoriza a textualidade dos conceitos que sugerem possíveis devires, o tom aberto diz da capacidade da cor de corporificar e capturar intensidades, múltiplos arranjos que se estabelecem quando se dá atenção ao corpo-pesquisador, corpo dos professores de arte, do *performer* professor, aquilo que ativa à docência e ao ensino da arte.

Corpo [pesquisador], performer professor [de arte] e o ensino de arte formam, aqui, uma tríade ou um ponto de partida para se relatar duas experiências de pesquisa, uma concluída e outra em andamento, que se detêm a buscar propostas conceituais e metodológicas que sejam insensíveis à atuação do corpo do artista na construção de sua pesquisa, na constituição de sua docência e na composição de suas práticas de ensino enquanto performer professor. Entendemos aqui que o corpo é filtro, registro e ex-

64 - Essa fotografia é parte do acervo que agrupa dos achados de uma pesquisa de mestrado, realizada no ano de 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau/FURB, intitulada: Mediação Cultural no Museu: ressonâncias da experiência estética no corpo [em performance] de professores de arte.

plorador de sensibilidades, é verbo e extra-verbo; é linguagem e afasia, é visual e é capaz de se invisibilizar, tanto na construção de sua arte como na criação de linguagens corpóreas e extracorpóreas, com as quais estabelece os modos de realização de suas experimentações didáticas no ensino da arte. Ao pinçarmos essa imagem retirada de processo do qual retomamos provocações estéticas já experimentadas, que produziram dados em percurso de formação docente, envolvido com as Artes Visuais.

Este artigo traz duas experiências de pesquisa em arte educação que buscaram metodologias alternativas, para fins de construir processos investigativos que considerassem a subjetividade e o corpo do professor artista e pesquisador, como elementos que participam desse processo. O corpo do professor de arte é instância sensível, corpo pesquisador, que participa ativamente e atualiza constantemente seu modo de compreender, sensibilizar, manifestar e ensinar em arte educação. As intencionalidades de um corpo expressam sensibilidades, expõem sentidos que tatuam sua pele, inscrevem nela a materialidade do extra sentido, forma e performance capazes de expressar e criar linguagens. Sim, o corpo fala! E o que ele diz não se quer ver codificado ou escrito e reunido, por meio de categorias e registros analíticos.

A imagem acima resulta de um processo de pesquisa que quis provocar múltiplos sentidos, explorar a sobreposição de intensidades, criadas a partir da mutação da captura de um corpo intenso em performance arte. O movimento da imagem quer comunicar ao/à leitor/a à indeterminação com a qual nos defrontamos, quando se pensa a relação corpo e pesquisa da e na docência em performance arte.

Trazemos abaixo duas concepções metodológicas que não ignoram a interferência do corpo do professor como produtor de arte e de sentido, que opera transversalmente na forma de sua docência entendendo-o como parte de uma subjetividade doadora de sentidos. São dois modos de fazer pesquisa, a A/R/Tografia e a cartografia, que atuam permitindo que o corpo do performer professor seja produto e produção de sentido nos movimentos propostos como atos de pesquisa. E sendo o corpo em sua expressividade elemento que compõe a pesquisa, convocá-lo para atuar no processo da investigação, convida simultaneamente a uma superação dos dualismos das tradições metodológicas que vem desde Descartes e separam sujeito e objeto, alma e corpo, espírito e matéria.

Nosso objetivo com tais metodologias é apontar caminhos para que

a pesquisa em arte educação vá além da codificação dos gestos, da descrição reducionista que se costuma fazer de muitos dos fenômenos vividos em arte educação. São mutações que vão se apresentando de modo experimental tateando processos menos rígidos para falar da presença, dos cenários, das linguagens entre os quais um corpo pesquisador fala, pensa e se expressa, manifestando suas sensibilidades e inquietações. Trazemos abaixo duas experiências investigativas que permitem em sua concepção teórica e prático-metodológica a criação de modos de ação de pesquisa criativa capazes de expressar e envolver o corpo do professor no processo de criação da pesquisa em arte educação. Uma das experiências de pesquisa, já concluída (cf. PERUZZO, 2018), fez uso da A/R/Tografia (CARVALHO; IMIANOVSKY, 2017), colada à Pesquisa Educacional Baseada em Arte / PEBA; e a outra, em andamento, vem se utilizando da cartografia ou da pesquisa rizomática. Ambas as metodologias envolvem processos de análises experimentais capazes de flexibilizar modos investigativos que não ignorem as manobras intuitivas e criativas de um corpo-pesquisador.

A Experiência com A A/R/Tografia

O procedimento de pesquisa intitulado A/R/Tografia compõe um tipo de análise em Educação Baseada em Arte/PEBA, que no entender de Carvalho e Imianovsky (2017), pode se apresentar como abordagem metodológica que permite a adoção de processos criativos e artísticos, provocações estéticas, para pesquisar e compreender as questões ligadas à educação e arte. A A/R/Tografia surge da oportunidade de abordagem do corpo do próprio pesquisador, uma vez que o corpo do pesquisador não é esquecido, ignorado ou somatizado durante a vivência da pesquisa, visto que esta metodologia compreende que investigar é uma prática viva (cf. DIAS; IRWIN, 2013). Logo, através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais, o sujeito e a forma da investigação estão em constante troca. As questões vividas pelo professor *performer* quando experimenta práticas e poéticas artísticas, tornam-se nesses atos, modos de aperfeiçoar e até mesmo criar novos formatos pedagógicos. O corpo, ativo na experiência educativa, se faz componente extra-material, permeado de sentido, acompanhado do que é de outras dimensões do fazer artístico, permeia a pesquisa educacional, dá retornos de sensibilização ou de bloco de sensações e orienta a escrita que expressa o vivido (CARVALHO; IMIA-

NOVSKY, 2017).

Podemos dizer que a A/R/Tografia é uma metáfora para estabelecer o entrelaçamento dos planos de artista (*artist*), pesquisador (*researcher*), professor (*teacher*) e "grafia" de grafismo, visualidade ou modo de representar conhecimento em arte (CARVALHO; IMMIANOVSKY, 2017; DIAS; IRWIN, 2013; HERNANDÉZ, 2013; OLIVEIRA, 2013). Trazemos abaixo uma imagem que resulta da experiência que fez uso dessa metodologia.

Imagem 2 - Por cor no corpo.



Fonte - Acervo dos autores, 2019.

A imagem apresenta, ainda que parcialmente, o território de experimentação no Museu de Arte de Blumenau. Traz além de um fragmento de uma obra de uma artista local que foi exposta a oito professores de arte pertencentes a rede municipal da cidade na qual se localiza o museu. A imagem reproduz um momento sensível de conexão entre o corpo dos professores e o corpo como objeto de arte, que é recortado e ressignificado por Elke Hering[65].A obra desta artista foi elemento escolhido para sensibilizar participantes de um estudo, que através de um conjunto de práticas descritas abaixo, quis sensibilizar a relação do corpo do professor com o ensino de arte.

65 - A obra possui título de Memória Arqueológica e foi criada em 1990. Elke Hering nasceu em 1940 na cidade de Blumenau e, tendo oportunidade de conhecer e praticar arte, buscou formação no exterior para então consolidar uma trajetória artística versátil, modernista, marcada pela experimentação de diversos materiais e técnicas. Seu falecimento precoce, em 1994, deixou um extenso legado na escultura contemporânea e na pintura que dialoga com o movimento modernista brasileiro.

A imagem serve para mostrar um corpo que visualiza outro corpo, tendo por mediação o resultado de um processo artístico que elaborou sensações, fragmentando e recortando o próprio corpo em obra de arte. Traz uma obra de arte, em seu modo de presença, fazendo convívio com os corpos e afetos dos professores que participaram de uma proposta de formação experimental. A obra que aparece na imagem é uma composição em gesso, presa em caixa retangular de metal, em que a artista fez uso de diversas partes de seu corpo tornando objetos que marcam as presenças das formas vistas.

O encontro com a arte de Hering (cf. PERUZZO, 2018), se realizou como uma das atividades organizadas para fins de produção de dados em uma pesquisa que fez uso da A/R/Tografia, para tratar de uma proposta de atualização docente. A abordagem pressupôs a captura de novos sentidos na produção de conhecimento em arte educação e se desenvolveu vinculada a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Próxima à perspectiva de poesia visual, buscou provocar afetos sensíveis entre os corpos (professores e pesquisadores) que vivenciam, criam e apreciam a obra de arte para fazer desta o conteúdo que permeia sua didática.

Ambas, A/R/Tografia e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), adotam a arte como principal território para a produção de conhecimento em arte educação. Por esse motivo, o envolvimento do corpo do pesquisador com a criação artística marca presença nesse percurso de investigação. As oscilações do sensível que atuam na esfera corporal do professor e atravessam o que ele tem para ofertar como educação em arte, em sua espontaneidade, definem os rumos sempre flexíveis da geração de dados, da discussão conceitual, que reunidas dão forma a dimensão criativa do ato pesquisar em/com a arte.

A experiência aqui retomada se fez em 2018, com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Por meio de um aplicativo eletrônico, disponível na página da SMED/Blumenau, se selecionou oito professores de Arte que atuavam nas escolas públicas da cidade e região. O processo de seleção começou como um convite disponível em grupo de trabalho administrado pela coordenação do componente curricular de Arte; ou seja, a SMED facilitou a divulgação desta ação e os professores foram convidados a discutir as ressonâncias entre a experiência estética e o corpo do profissional que atua na educação com o componente arte. Tais reverberações implicavam em um processo de mediação cultural que se daria

no museu local. Em resumo, a proposta teve como objetivo sensibilizar o corpo desses professores, através de uma experiência estética organizada em três momentos: i) o primeiro consistia em aproximá-los do Material Educativo Elke Hering; ii) o segundo, em provocá-los a escrever cartas para esses corpos visuais e; iii) o terceiro e último momento, em discutir e descrever como essa obra que expõe partes do corpo da artista convoca a uma performance que desdobra essa obra/corpo em outras criações performáticas.

A ideia de fazer da arte Elke Hering um material educativo que envolve o corpo dos docentes no processo investigativo, surgiu da prática de estágio em Artes Visuais no Ensino Médio, realizada durante a graduação em Artes Visuais e tornou-se efetivamente projeto de pesquisa durante o Mestrado em Educação (PERUZZO, 2018). Os professores foram instigados a estabelecer relações com o material e a selecionar uma das imagens para realizar uma aproximação descritiva e ao mesmo sensível. Neste momento, as percepções dos docentes foram registradas em fotografia e em escritas. As imagens geradas durante a ação compuseram o relatório da pesquisa[66]. Entre essas imagens, Peruzzo (2018) registrou o próprio corpo por meio de fotografia e as figuras geradas foram editadas para criar visualidades que compõem a poesia visual do relatório. Nesse sentido, analisamos esta experiência de pesquisa como uma análise vinda de um corpo-pesquisador.

Foi uma experiência singular, na qual oito professores da rede municipal de educação participaram. Esse grupo era formado por sete mulheres e um homem, cujas idades variavam entre 29 e 59 anos. Possuíam formação acadêmica diferenciada, compondo, quando reunidos, uma diversidade artística interessante. Um deles era graduando do curso de licenciatura em Artes Visuais, outras duas possuíam graduação em música e cinco em Artes Visuais. Um dos docentes atuava como professor em projeto de musicalização e outros sete professores atuavam na rede de educação de Blumenau. O objetivo dessa ação de formação cultural foi o de provocar deslocamentos sensíveis no corpo dos professores docentes, para que esses corpos atuassem com as dimensões e sensações que, em contato com arte, mobilizavam-se constantemente, embora muitas vezes passassem despercebidas.

66 - Aqui, nesta iniciativa, apresentaremos algumas das imagens que compõem a pesquisa e parte dos registros das intensidades encontradas.

O começo, meio e fim dessa atividade com os professores de arte envolvia o corpo e os dados colhidos dessa experiência resultaram em performances visuais e narrativas corporais. Os performers professores desenvolveram as seguintes ações: tomaram conhecimento do Material Educativo; descreveram a obra de arte visualizando uma imagem da obra; escreverem uma carta para o seu corpo; apresentaram a mesma obra posta em exposição; criaram performances com as cartas; expuseram e discutiram o percurso.

Cada professor escreveu uma carta direcionada à concepção de corpo que o perpassava e após a divisão do grupo em dois, se realizou a socialização ou a partilha do conteúdo das cartas. Após o contato com essas impressões sobre o corpo, ainda foram desafiados a criar duas performances em sequência. Toda essa produção performática foi registrada em vídeo. Do início ao fim do percurso, os professores eram convidados a expressar impressões sobre a experiência do próprio corpo em contato com outra arte corpo, a performance, e suas conexões vinham e retornavam ou reverberavam em corpo-pesquisador, corpo que não se separa de certa docência que estabelece com arte, sendo ao mesmo tempo artista, professor e pesquisador.

Trazemos dois registros de fala vindos de duas das cinco parceiras dessa experiência que movimentou a tríade antes exposta: o corpo-pesquisador, o performer professor e a docência em arte. Uma das professoras de arte disse: "[...] a gente teve uma vivência e a gente experimentou, nos colocamos a fazer"; outra expressou "E essa parte de a gente olhar, de ter olhar é... [pausa] para si mesmo, para o corpo porque até no nosso corpo ali nós questionamos um pouquinho [...]" (PERUZZO, 2018). Estas expressões nos conduzem a pensar que a arte assumiu a perspectiva de poesia visual, provocando afetos sensíveis em linhas de intensidade entre os corpos (professores de arte) e a obra de arte. O contato com uma obra que envolvia o corpo como instância de tensão permitiu sensibilidades e conexões extracorporais que desencadearam matérias visuais e de pensamento, permeadas de vibrações e percepções singulares.

Todo esse processo se realizou orientado pela A/R/Tografia e pela e Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) que, em seus modos de compreender e incentivar outras formas de pesquisa em arte, pressupõe uma abordagem conceitual que se relaciona com uma estética pedagógica em arte tal que possibilite a exploração de efeitos de uma pesquisa viva,

produtora de sentidos e criadora de novos conhecimentos em arte educação. No contato com a obra de arte, as conexões desencadearam experiências de pensamento, vibrações e percepções singulares, que se expressam no corpo do pesquisador e reverberam com maior ou menor intensidade na forma como esse organiza e dispõe de conteúdos e práticas que, vibráteis, compõem sua arte educação.

Da A/R/Tografia à Cartografia – Reverberações em um Corpo-Pesquisador

A experiência de pesquisa organizada em 2018 através da metodologia da A/R/Tografia deixou abertas lacunas que buscam agora ser preenchidas por novo processo de pesquisa, que ousa se aproximar das análises deleuzianas-guattarianas para fins de sustentar novos modos de apropriação do corpo do pesquisador e outras possibilidades de percurso epistêmico e metodológico para criação de uma pesquisa em arte educação. Entendendo que esse corpo, envolve e movimenta intensidades artísticas e participa dos procedimentos nos quais uma didática artística produz reverberações, explora na investigação nuances éticas e estéticas e outros modos de produção de sentidos. Esta segunda investigação em processo, vem se desenvolvendo como parte de um percurso de doutoramento, que entre outras atividades de teor empírico e experimental, propôs até este momento, a escrita de cartas ao corpo, entendendo que tal grafia aciona uma zona de produção de sentido capaz de manifestar, por meio da escrita, as intensidades de um corpo pesquisador outras atividades de cunho experimental, vem sendo organizadas, oficinas[67]estão sendo propostas e tensionarão um corpo pesquisador intensivo, um corpo CSO pesquisador, serão desenvolvidas em 2022.

Contudo, a necessidade de isolamento social provocada pela pandemia 2020 e 2021, nos obrigou a quase total paralisação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A dinâmica do distanciamento trouxe instabilidade aos modos de viver e sobreviver. Esse movimento de pausa se associa ao descaso com a educação e com a cultura, exercido pela gestão

67 - O projeto de extensão EXPERIMENTAÇÕES COM O RIZOMA: cartografar, pensar e criar um corpo intensivo, organizado e proposto pelo Grupo Rizoma/UFPR, colaboradores e convidados está em desenvolvimento desde 2020, nesse ano, segundo semestre já realizou cinco oficinas

do Estado brasileiro que acua o meio social e o fragmenta no desamparo econômico e sanitário, trazendo desmobilização à formação profissional em todos os níveis. Vimos-nos temporariamente impedidos de ativar uma experimentação docente que permitisse, no ambiente institucional no qual se desenvolve a pesquisa, a troca de novas sensibilidades, assim como o contato com novas linguagens e percepções do corpo pesquisador, traduções que podem surgir quando um professor performer movimenta sua arte educação.

Logo, essa pesquisa pelos motivos acima expostos, vem sendo tecida através de estudos que atravessam o campo da arte educação, quando tenciona a tríade corpo [pesquisador], performer professor [de arte] e o ensino de arte, nos arranjos de uma composição teórica e postura filosófica que vem de Deleuze e Guattari (1995). Estes autores no desenvolvimento de um pensamento rupturante ousam rachar com as bases da racionalidade moderna alicerçadas na raiz iluminista; ao mesmo tempo em que rompem com as concepções metodológicas subjacentes à virada linguística, especialmente as propostas pelo estruturalismo, desenvolvidas na segunda metade do século XX.

Ao se aproximar deste pensamento plural e intenso, desenvolvido por estes pensadores, a proposta de um corpo-pesquisador revela-se próxima ou em diálogo com uma lógica do sentido (DELEUZE, 1974). Lógica que começa uma desconstrução dos contornos operativos, com os quais se costuma representar um corpo ético-estético e político, heteronormativo, branco e cristão, corpo organizado pelas representações do capital, que já não funcionam mais, enquanto e nas instituições de confinamento. Estamos vivendo em uma sociedade de controle, dizem Deleuze e Guattari (1997), cujos modos de organização social não funcionam mais em confinamento, mas através de um controle contínuo das formas de expressão e comunicação (NEGRI, 2019).

A pandemia da Covid-19 intensificou este controle. Professores, artistas, performers tiveram que se reinventar, criar novas formas de expressar seu ser, sua arte, sua pesquisa, sua sala de aula – ao passo que se encontravam restritos às limitações das plataformas digitais, dos eletrônicos, das câmeras e das redes de internet.

Segundo Deleuze e Guattari (1997) as formas de controle social, na sociedade atual, funcionam em espaço aberto, espaço ocupado por agenciamentos coletivos e por máquinas, que nada mais são que formas de or-

ganização da comunicação, as quais controlam os modos de pensar e do agir das pessoas e o fazem em conjunto com outras formas que se oferecem a este contexto, ora de resistência ora de delinquência. Deslocando a A/R/Tografia para uma concepção de corpo artauniana (cf ARTAUD, 1993), Deleuze e Guattari trazem a noção de Corpo Sem Órgãos/CSO, corpo que não se permite, divide-se em partes, corpo que não se rotula por categorias analíticas ou psicanalíticas, corpo esquizo que atualizado em corpo-pesquisador refere-se mais a processo do que a projeto de pesquisa; diz mais respeito às singularidades do que ao sujeito, quando traduz a composição e a organização das atividades artísticas - com as quais propõe estratégias e modos de participação - que não o enclausuram no sistema aberto, sistema em que funciona e opera a máquina abstrata do capitalismo, a qual o estruturalismo conseguiu apenas revelar as formas de enunciação, os conjuntos discursivos e a encarnação de territórios existenciais, adequando o que é vivo as ordens do abstrato.

Nesse atravessamento sem imitações, sem receita, o devir filosófico mapeia, pinça, amplia passagens, denuncia agenciamentos, perpassa de um ponto a outro em movimentos infinitos, que agora atuam em um corpo-pesquisador.

Corpo que é ato de criar, marca presença, provoca velocidades estéticas e pode ter a potência de transmutar movimentos de isolamento em possibilidade de vida. As imagens sobrepostas substituem a presença do corpo e as forças, afetos e o calor de outro corpo que foi substituído por telas. A imagem substituiu a presença, as forças, os afetos e o calor do outro corpo. Cor pó, por cor no corpo. Corpo tela, corpo texto que pode ser visto, mas permanecer atrofiado. Corpo cor definida pelos pixels e pelos enquadramentos das câmeras. Corpo sons, palavras e gestos compartilhados, roubartilhados. Corpo que se desfaz da própria presença, a extirpa, engole, planifica, a traz através de dispositivos eletrônicos e de outros labirintos do capitalismo. Corpo submetido ao isolamento ânsia, desfoca, borra, tenta movimentar-se pelos espaços vazios da casa e retornar a ser corpo do sentido!

Na primeira pesquisa narrada, o corpo-pesquisador, enquanto elemento participativo da análise investigativa, traçou um percurso que partia de uma obra artística que sensibilizava algo sobre um corpo fragmentado e objetivava movimentar as estéticas e sensibilidades que se apresentavam inoperantes ao performer professor. Trouxe para tanto o movimento das

figuras e imagens, percorreu a arte escultórica de uma artista local, organizou encontros que resultaram em performance arte no objetivo de ativar um corpo do sentido desdobrado do performer professor.

Na pesquisa atual em processo, o corpo como elemento e plano de composição e de produção de saberes, faz de si um mapa, composto por linhas que o explodem como linguagem. Ainda parte desdobrada do professor performer, esse corpo-pesquisador pretende reformar trajetos, desmontar normatividades, remover estagnações, fixidezes de sentidos que enrijecem as expressões e experimentações, que vindas do sentido, povoam esse corpo e sua produção pré-pessoal. Libertar as expressões e escapar dos procedimentos lineares que enquadram uma arte educação envolve libertar um corpo artesão, criador de processos mutantes, que o revelam para além de uma matéria objetiva e uma forma subjetiva e o lança para fora das linhas que reconhece limítrofes.

O corpo pesquisador se faz mapa ou rizoma, no qual o pensamento e a materialidade do corpo são dados que se deslocam, mergulhado em sensações, em percursos que podem ser sempre reabertos desmontáveis, conectáveis, reversíveis, construindo e desconstruindo relações que podem ser modificadas, ter múltiplas entradas e saídas para inúmeras linhas de fuga, de sobrevoo ou de composição (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Trazemos, no primeiro plano de sobreposições desse rizoma, resultados inacabados ou dados não fixos, que não pressupõem revisitar os efeitos registrados, como produto de uma sensibilização artística, colhidos em uma pesquisa acadêmica em movimento.

A cartografia explora para além da A/R/Tografia um corpo pesquisador, que revira a postura do professor-performer, do artista pesquisador, quando busca um mapeamento dos modos de existência e de resistência que envolve planos de composição dos afetos e de outros elementos heterogêneos ou de uma heterogenética, política do pensar. "Um plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

É preciso revelar que a cartografia é, antes de qualquer coisa, uma postura estética de produção de conhecimento, que atua, conforme propuseram Deleuze e Guattari (1995), buscando desvelar os regimes de poder e saber, que compõe e decompõe a subjetividade, com o intuito de entender as maneiras com as quais hoje reinventamos as formas de inteligência e da

sensibilidade, que estruturam o mundo contemporâneo. Como a subjetividade capitalista que nos ronda "é a mais vertiginosa devido a seu vazio, sua banalidade, sua vulgaridade, seu estado de coisas demasiadamente prosaico" (NEGRI, 2019, p. 133), é preciso romper com certa imobilização do pensar-sentir.

A cartografia permite um corpo-pesquisador intensivo, que se estabelece tal um bulbo ou um rizoma, que aciona uma proposição conceitual-metodológica com a qual forma um plano de linhas intensas e intensivas, que se desdobra em identificar territórios subjetivos maquinados por uma estética do capital e, na busca de subverter uma arte serviçal, pretende ousar práticas desterritorrializantes, que alcancem um corpo-pesquisador, corpo de um pesquisador performer professor, que se reterritorializa para criar novas configurações, dinâmicas e experimentais do ensino da arte. A cartografia opera metodologia desejante, com a qual um corpo-pesquisador experimenta percursos, processos de criação e recriação das conexões entre redes, e é identificado como um rizoma (CUNHA, 2019; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

O rizoma permite criar um campo de interconectividade entre conceitos que operam na medida em que os corpos interagem com as proposições de criação de Arte. A principal base teórica do plano rizomático está na filosofia da diferença, a partir da obra de Gilles Deleuze na parceria com Félix Guattari. Estas vozes de uma filosofia prática baseada na vida provocam rasgos nas tradições, oferecem reverberações intensas e instigam um pensamento que explora as éticas e estéticas para a criação de corpos sensíveis e vivíveis. Com essas superfícies provocadoras das velocidades de pensamento, a filosofia de Deleuze e Guattari busca explodir com os padrões da tradição para que as linhas de composição desencadeiem diálogos, conexões e infinitas potências com as áreas da Arte (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Esse corpo-pesquisador se envolve com a Performance Arte para traçar um plano de conexões e linhas, que forma um território do qual pode emergir encontros com outros corpos que investigam e experimentam novos sentidos em traçados colaborativos. Corpos em movimento dissonantes e ressonantes, que escrevem cartas, deslocam as estruturas da linguagem em rasgos performativos que quebram noções espaço-temporais, que condicionam o corpo à determinada normatividade. Como uma tríade criadora, que se distinguem e ao mesmo tempo que se assemelham, com-

põem, transcriam, rizomatizam-se para provocar as configurações de um corpo contemporâneo que grita por expressividade da vida.

Um corpo, meu corpo, corpo estético desta segunda pesquisa, no desejo de conectar-se com a filosofia deleuziana-guattariana, caminha rumo ao desconhecido. Corpo que vem sendo ativado pela performance arte e com ela, com essa estética e prática reorientadas filosoficamente, tenta romper com os modos de pensar autoritários que interceptam sua subjetividade docente. Busca uma expressão corporal nômade e rizomática, com a qual a Performance Arte possa surgir pressupondo o corpo como ator, que autônomo na construção de sua presença, não se restringe à materialidade física nem às estruturas subjetivas socialmente propostas. As criações artísticas e os estudos que abarcam a Performance Arte, suas noções e linguagem artística, a consideram um aporte de saberes que se estabelece em três campos distintos, a saber: as Artes, a Antropologia e a Filosofia. Essas áreas de conhecimento (ICLE, 2010) podem se apresentar como planos sobrepostas em uma abordagem metodológica cartográfica, compondo um caráter interdisciplinar e indisciplinado ao percurso de pesquisa. A cartografia permite que o percurso de pesquisa se construa e se reconstrua, na medida em que o caminho é trilhado, assim as diversas abordagens conceituais exigidas pelos estudos da performance podem convocar novo arranjo ao corpo-pesquisador.

A cartografia dá forma ao conteúdo dessa segunda pesquisa e desenha um plano de imanência no qual se organiza a sobreposição de multiplicidades que se fazem entre filosofia (deleuziana-guattariana), performance arte e a educação. Esse plano de conexões próximo a uma artistagem, conceito proposto por Corazza (2006), busca reunir as dimensões de uma estética-ética, que junto a uma política acionam um pensar a ação docente como uma produção de arte e processo de criação de sensibilidades em devir. O agir docente como ação inventiva persegue o invisível, o impensável, o indissociável em experimentação artística e corporal, ousamos que seja o vivido em experiência em sua produção de sentido (CORAZZA, 2006).

Outros conceitos que demarcam a vizinhança que se arranja nessa pesquisa cartográfica são o devir, o corpo sem órgãos e a Performance Arte. Deleuze, junto a Guattari, ao criar conceitos para compor uma filosofia experimental, buscou nomenclaturas em outras áreas do conhecimento. Ambos rompem com as margens do pensamento filosófico na intenção de atualizar esse pensar e povoá-los de novos sentidos, Deleuze (1992), es-

pecialmente, faz uso de muitas das criações vindas de várias especificidades artísticas, chama de intercessores esses elementos que pinça em outros campos e passam a operar como disparadores de intensas experiências de pensamento.

A intenção é aproximar a Performance Arte de certa irregularidade e espontaneidade do devir, entendendo que o devir e o ato de performar estão em processo constante de imanência, são o que está sempre em vias de ser, vivido ou percebido, que supõe ultrapassar a própria realidade que de algum modo condiciona sua efêmera existência.

Conclusões de uma pesquisa em processo

Apresentamos neste artigo dois movimentos de pesquisa, duas abordagens metodológicas, que podem dar suporte à criação de investigações que se debrucem em processos e produtos artísticos com a finalidade de organizar a produção de conhecimento em arte e educação. A A/R/Tografia busca ter como estratégia acompanhar a produção de processos e produtos artísticos, ações de natureza estética, que associadas a experiências que envolvem o ensino da arte, exigem que sejam investigados, problematizados e compreendidos como experiências educacionais sensíveis. (CARVALHO; IMMIANOVSKY, 2017, p. 226). Enquanto a cartografia opera com o "entre", áreas, campos, estados de ser e suas conexões, a A/R/Tografia na esfera dos procedimentos de pesquisa atua na e pela arte, delimita seu território investigativo às pesquisas que traduzem questões entre a arte, docência e experiências artísticas. Ambas oportunizam a experimentação de linguagens artísticas, mais espontâneas, ações de um corpo pesquisador. A A/R/Tografia, porém, não se preocupa em romper com os dualismos da modernidade e com outros elementos que compõem a tradição da pesquisa científica, partilhados na pesquisa-ação.

O desafio de pesquisa atual que faz uso da abordagem cartográfica é fazer funcionar um corpo pesquisador que foi deslocado de si no ato de olhar para a composição das subjetividades que atuam no performer professor. Corpo que se observou em devir, em um estado geográfico indefinido, uma vez que os devires são geografias, orientações, direções; há um devir filosófico que atravessa um corpo pesquisador e sua pesquisa em arte e educação.

Referências

ARTAUD, A. **O teatro e seu dupl**o. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CARVALHO, C.; IMMIANOVSKY, C. PEBA: A arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9729. Acesso em: 17 mar. 2021.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

HERNANDÉZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para representar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Revista Educação e Realidade**. V-35, nº. 2, p. 11-22, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, M. Contribuições da Perspectiva Metodológica Investigação baseada nas artes e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2792_texto.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

PERUZZO, L. **Mediação Cultural no Museu:** Ressonâncias da experiência estética no corpo [em performance] de professores de arte. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_26e2cb0191931047e505a0bf2f53c3be. Acesso em: 21 mar. 2020.

NEGRI, A. **Deleuze e Guattari:** Uma filosofia para o século XXI. São Paulo: Filosófica Politéia, 2019.



Devir-Orixá:
Processos de transformação do corpo

Evanildo F. Vasco Viana
Débora dos Reis Silva Backes
Dinamara Garcia Feldens



Um dos traços que caracterizam a pós-modernidade é a subjetivação dos corpos, que por sua vez denotam uma concepção de realidade que se relaciona com a dissolução das fronteiras entre o que pode ser chamado de alta cultura - o que pode ser associado com os valores vigentes e aceitos como adequados pelos grupos hegemônicos e cultura popular - o resultado das ações dos grupos menores, inferiorizados ou dominados (BHABHA, 2007). Nesse sentido, nossas buscas acadêmicas tendem a um retorno às práticas singulares enquanto portadoras de uma importância peculiar, fugindo do referencial iluminista modernista que desqualificava as potencialidades singulares, regionais e locais como possibilidades.

O Candomblé tem uma forma muito particular de narrar o mundo. Músicas, rituais e uma forte tradição compõem e caracterizam as vivências, as relações e o entrelaçamento entre arte, crença e realidade que, somadas nesse jogo de forças acabam por caracterizar essa religião afro-brasileira. Para o candomblé, o desenvolvimento pleno de seus iniciados se dá a partir das vivências das experiências apreendidas a partir da perspectiva religiosa, cuja ideia central seria a de conhecer, explicar, valorar e criar uma perspectiva do mundo através dos seus conceitos, dos seus mitos, da sua cosmogonia e de sua ritualística específica.

Partindo dessas considerações, as interlocuções mobilizadas nesse texto discutem universos de seus ritos, encobertos através dos segredos e sabedorias, nomes e cantigas toadas em línguas desconhecidas e misteriosas[68], passos de danças que se transformam em louvação à divindades, num jogo relacional que envolve aspectos ligados à cultura de vários povos, suas raízes culturais e processos de educação não-formal expressos num mundo novo de ritos e gestos que expressam uma maneira diferenciada de se ver e fazer religião. Araújo (2008) nos remete às articulações do corpo que estabelecem consonâncias com as múltiplas conexões da sua realidade religiosa.

> Constituído e plasmado de modo biocultural, como constitutivo ontológico que une o bio-psico-químico e os repertórios culturais/simbólicos, como amálgama de significados e sentidos existenciais polifônicos, o corpo, em nosso processo civilizatório, é concebido e compreendido mediante cosmovisões bastante diversificadas em consonância com os fluxos de cada contexto cultural (ARAÚJO, 2008, p. 63).

68 - Os iniciados referem-se às línguas Banto como fomentadoras do mistério que ajudou a preservar o candomblé quando da necessária sincretização.

Entre os diversos momentos ritualísticos e os múltiplos signos que constituem e caracterizam a religião dos santos, buscamos, através da escrita deste trabalho, compreender as transformações do corpo a partir dos processos de iniciação no Candomblé de nação Angola, já que são considerados como nascimentos ou renascimentos, do filho de santo iniciático, na condição agora de membro iniciado e em constante evolução, ou seja, na qualidade imanente de ser em transformação, de um devir-orixá, onde o iniciando, conhecido após esse primeiro processo como iaô, passa a interagir, através das manifestações em seu próprio corpo, com o orixá, personificando-o. Todos os ensinamentos são feitos e referenciados através dos mitos e ritos que embasam suas práticas, através dos ensinamentos de um líder, do pai de santo.

Os processos de iniciação

Compreendidos como uma cadeia composta de diversos rituais específicos, independentes e inter-atuantes, tais processos são referendados como marcos determinantes da entrada, cooptação e aceitação dos novos membros à sua nova comunidade (família) religiosa.

Os processos iniciáticos ressaltados em nosso trabalho são destacados pelos entrevistados como formados de dois principais processos de iniciação: O bori e o feitorio. Tais percursos determinam em nossas tessituras o processo de construção de uma subjetividade específica, denotada pela relação entre iniciado-orixá, criando o devir-orixá, marco teórico que citamos como responsável pelo desenvolvimento da subjetividade inerente ao filho de santo imbricado ao seu deus orixá. Em relação ao devir, Deleuze e Guattari (2008c) nos remetem:

> O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. O devir pode e deve ser qualificado como devir-animal sem ter um termo que seria o animal que se tornou. O devir-animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele se torna; e, simultaneamente, o devir-outro do animal é real sem que esse outro seja real. É este ponto que será necessário explicar: como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado

> num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro. É o princípio de uma realidade própria ao devir (DELEUZE; GUATTARI, 2008c, p. 18).

O conceito de devir não finaliza nem termina o que quer que seja relacionado a ele. No caso dos filhos de santo e sua relação com os orixás, o devir-orixá não constitui um fim em si mesmo, mas uma passagem, uma transformação que se dá na relação do iniciado com as características, peculiaridades, sutilezas, próprias do orixá, sem que o mesmo tenha que efetivamente incorporar em seu corpo[69]. A noção que damos à incorporação revalida o conceito de devir-orixá quando nos remete a um estado passageiro, não finalizado, de interação entre iniciado e orixá. Os membros da casa, os iniciados rodantes[70]ou não, são determinados pelas relações entre seus próprios orixás e o orixá do pai de santo.

Encontramos algumas referências sobre a relação que se cria na espritação dos santos e sua relação com o devir presente em suas possibilidades. Nas palavras de Deleuze e Parnet (2004, p. 12):

> Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo de que se parte, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Também não há dois termos imutáveis. A questão "o que é que tu devéns" é particularmente estúpida. Porque à medida que alguém devêm, aquilo que devêm muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.

A relação que se estabelece entre o iniciado e o orixá constitui-se em uma multiplicidade, um rizoma. É criação de um novo signo, o devir-orixá, representante da união, do novo lugar de saber do iniciado. Uma possibilidade que se dá na espritação, que formas novas e únicas vivências, que cria aprendências novas e exclusivas. "O corpo aprende aos poucos através do aprendizado do santo, de abiã a iaô" conforme cita o babalorixá em nossa primeira entrevista. A espritação gera um elemento novo formado pela

69 - Existem na casa pessoas (filhos de santo) que não incorporam, não espritam. Geralmente eles recebem um cargo, ekédis, e ficam responsáveis pelos filhos incorporados ou espritados (rodantes).
70 - Os rodantes são os filhos de santo que incorporam.

apropriação dos signos mundanos e sagrados, dos signos do homem e do orixá.

A resistência dos grupos religiosos afro-brasileiros, especialmente no Candomblé de Angola, dá-se através da possibilidade de se manter fiel às suas tradições, mesmo que estas sejam instáveis, que estejam em constante transformação, dada a instabilidade derivada do próprio ambiente de cultura em que estão relacionadas. As culturas vivas absorvem e são absorvidas pelos diversos ambientes em que estão inseridos. A manutenção das tradições religiosas afro-descendentes em modelos apócrifos possibilita uma postura complexa e ambivalente em relação às suas tradições: em primeiro lugar, uma busca de manutenção dessas mesmas tradições e depois uma possibilidade de mudança de seus próprios conceitos e afetos, dadas as transformações que se dão na transmissão dos confetos transmitidos e dos mitos no passar dos tempos, em tradições vinculadas pela palavra, pelos contatos com outros ambientes culturais. Gauthier (2005) falando em nome da sociopoética nos remete ao conceito de confeto:

> Na Sociopoética, pensar é coisa onde interferem afetos e conceitos. Os afetos não são as emoções individuais, e sim intensidades que percorrem corpos, potencializando-os, separando ou compondo-os. Quando o grupo pesquisador está exercendo-se no pensamento, ele trabalha segundo um estilo próprio, ele cria uma personagem original [...] Com a noção de confeto, instalamo-nos no 'entre-dois', no espaço-tempo diferenciador, ou seja, criador de cultura, como esses 'gênios híbridos', poetas, pintores, músicos que [...] modificam de maneira decisiva o que pensar significa, apresentando uma nova imagem do pensamento povoando-o de entidades artísticas (GAUTHIER, 2005, p. 258-259).

Dado que o grupo em que realizamos a nossa pesquisa é de nação de angola, ele segue algumas indicações rituais próprias às suas origens: utiliza os ritos de angola em suas manifestações religiosas, usa a língua iorubá nesses rituais e segue os ensinamentos incorporados e desenvolvidos pela sua mitologia. Entretanto, esse grupo eventualmente utiliza a língua banto[71]

71 - Alguns autores, especialmente Prandi (2001), nos remetem às diversas línguas que compõem o repertório dos bantos, sendo o yorubá, o suahili, apenas duas delas.

em determinados momentos do ritual, conforme nos reporta um dos entrevistados num dos trechos descritos, assim como efetua diversos rituais de acordo com os procedimentos de outras nações. Como a religião se tornou semi-independente em regiões diferentes do país, entre grupos étnicos diferentes evoluíram diversas "divisões" ou nações, que se distinguem entre si principalmente pelo conjunto de divindades veneradas, o atabaque e a língua sagrada usada nos rituais. O que descrevemos como semi-independência, na verdade deve ser entendido como uma flexibilidade existente entre os diversos seguidores de uma dada nação de Candomblé quando alocado nas diferentes áreas e concentrações de outras populações e grupos culturais. Nesse processo de construção cultural, as línguas de diferentes nações foram amalgamadas, desterritorializadas e incorporadas em uma nova forma de traduzir os diferentes conceitos e passos ritualísticos absorvidos de outras manifestações que compuseram a religião dos santos.

Entretanto, como qualquer manifestação cultural, mecanismos diversos de absorção e transmutação criaram subdivisões das formas primárias originais. O Candomblé atualmente é conhecido como uma religião derivada principalmente dos ritos religiosos tribais africanos, aprimorada no Brasil como forma de resistência cultural contra a escravidão, contra a dominação e a imposição de uma outra cultura dita superior em relação a sua. Ainda assim, temos no território brasileiro diversas manifestações do Candomblé com algumas variações nos rituais, conceitos, ritos, nomes e nomenclaturas diferentes. Prandi (1997, p. 06) relata que:

> Basicamente, as culturas africanas que foram as principais fontes culturais para as atuais "nações" de Candomblé vieram da área cultural banto (onde hoje estão os países da Angola, Congo, Gabão, Zaire e Moçambique) e da região sudanesa do Golfo da Guiné, que contribuiu com os iorubas e os ewê-fons, circunscritos aos atuais território da Nigéria e Benin.

Pensando a respeito de uma definição sobre religião, encontramos em Silva (2004) tratar-se de um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos inseridos em universos históricos e culturais específicos. Considerações importantes acerca de tal sistema podem ser observadas através dos estudos de Moraes (2011), ao ressaltar que a religião, assim como a cultura, é capaz de expressar sentimentos, definir mundos e orientar um determinado grupo, através de dimensões simbóli-

cas, modelando dessa forma a ordem social, já que através dos símbolos, mitos e ritos, a religião formula e reforça disposições capazes de modificar o homem com o respaldo de valores sociais e orientação de condutas individuais.

Por conseguinte, devemos fazer uma pequena digressão e esclarecer um detalhe na conceituação das religiões: uma religião precisa ter, segundo as nossas referências, um clero, um credo e uma liturgia, o que efetivamente nos reporta que o Candomblé, assim como diversas outras manifestações religiosas afro-brasileiras, pode ser considerado efetivamente uma religião. No candomblé, entretanto, podemos verificar um clero que se apresenta com uma gama enorme de diversidade em relação às funções existentes em sua hierarquia; vemos um credo fortemente arraigado na crença dos orixás, antepassados que guardam uma semelhança com os santos católicos (dado que os mesmos foram vivos e conviveram entre os humanos em um dado tempo histórico); e a liturgia do Candomblé que se apresenta de uma pluralidade de mitos e ritos que sustentam simbólica e conceitualmente os aspectos representados pelos iniciados quando das manifestações específicas.

Em consonância com os preceitos estabelecidos pela pós-modernidade, cultura, processos culturais, vêm significar uma relação entre diversos elementos que se transformam, relacionam-se de forma constante, interativa e modificam-se à medida que se entrelaçam padrões, comportamentos, signos, sentidos, elementos, corpos. Percebemos que os processos religiosos que estiveram se desenvolvendo no Brasil foram fermentados com particularidades presentes em nosso território, uma mescla de singularidades que se misturaram, como africanidades, europeizações ocidentais e indianidades nacionais, que resultaram num amálgama de criações e criaturas representadas e constituídas como uma das formas de manifestação religiosa presente em nosso contexto e cada vez mais considerado em nosso meio sócio cultural.

Com a incorporação da divindade, chamado por alguns de “santo” no corpo iniciado, desterritorialização dos elementos que agora são partes que compõem o deus, o corpo que se modifica, demonstrado também através da postura corporal, assume gestos e movimentos que imitam as atividades primárias que seriam mais destacadas pelos filhos de santo dos seus orixás: imitam um caçador, um pescador, o vento, as águas, o tempo. As voltas e giros, os passos de dança, os olhos cerrados, a posição dos

corpos; os gritos também fazem parte, dependendo de quem está incorporando. Esses traços são incorporados pelos iniciados e repetidos em suas incorporações quando da espritação filho-pai, ou seja, eles são absorvidos como traços pertencentes a um deus pai que deve ser demonstrado pelo filho quando for por aquele assimilado.

Os deuses ou divindades do Candomblé não são simbolizados e nem entendidos como seguidores ou indicadores dos ideais de perfeição que acompanham outras divindades judaico-cristãs, nem do ponto de vista comportamental, nem moral, nem eticamente: são representados e traduzidos em seus mitos com um grau de humanidade, com uma humanização que associam sobremaneira homens e deuses com características comuns que os aproximam mais à medida que aqueles conhecem e são incorporados por estes. Eventualmente felizes e tristes, bondosos e rancorosos, maléficos ou vingativos e benevolentes ou condescendentes, os deuses são entendidos no Candomblé como se as emoções, sentimentos e aspectos caracteriológicos fossem iguais aos dos homens. Sendo assim, os orixás modificam seus comportamentos e suas emoções de acordo com as situações e circunstâncias mundanas, cotidianas e ou relacionais, especialmente em decorrência dos pedidos dos filhos de santo.

Nos registros encontrados na fala dos sujeitos da nossa pesquisa, os orixás representavam os valores encontrados nas terras africanas, sendo caracterizados como seres divinos que foram alçados ao orum, o mundo espiritual, por conta das ações efetivadas na terra, no aiye. Antigos reis, rainhas, líderes espirituais, chefes de aldeias, guerreiros e líderes de nações complexas em sua terra natal, os orixás formavam na religião africana original, um grupo de entidades que eram adoradas como antepassados mortos, termo hoje chamado de egunguns.

O processo de aprendizagem dentro do candomblé começa a acontecer quando começa a haver alguma curiosidade sobre o tema. Sabemos, por exemplo, que o lugar em que acontecem os rituais do Candomblé pode ser chamado de roça, se perto dos centros urbanos e terreiros, se for localizado longe dos centros urbanos. Há uma mudança sutil, mas perceptível com clareza pelos iniciados em relação à estrutura, à forma, à apresentação, à conceituação, às passagens, à movimentação corporal, cinestésica, ao tempo na linearidade, na lógica, nos rituais, nos ensinamentos, nas aprendizagens, que compõe cada um dos chamados Candomblés. Segundo um dos entrevistados:

Se você vai falar pelo lado da religião, pelo lado da fé que move o homem aí, ao Candomblé, primeiro lugar ele é chamado através do próprio ou seja, nós normalmente tem pessoas que procuram ser filho de santo porque está passando por problemas, isso, vai pro jogo pra ver se é cobrança do orixá, outros procura a casa de santo porquê está doente, é uma cobrança, uma manifestação do orixá, lhe chamando pra você ir, outras, procura o Candomblé porque acha lindo, porque se encanta e vai ser filho, primeiros passos que normalmente na vida cotidiana, cotidianamente acontece isso, eles procuram por esse motivo, quando ele dá esse primeiro passo, o pai de santo ou babalorixá vai colocar ele no quarto da consulta e vai jogar búzios pra ele pra ver quem é o orixá, que é tomar conta do ori dele, da cabeça dele, quem é o orixá de frente dele, pra daí começar a ver quem é esse orixá dele e começar a tratar, e o primeiro tratamento dele é como falei é dar o obi de iniciação dele, mas o primeiro passo que ele vai dar quando ele descobre que nasceu 'pra' estar ali dentro do Candomblé, ele vai procurar um pai de santo, 'pra' tratar, pra começar, vai começar a dizer ao filho o que tá acontecendo na vida dele e o pai de santo como é que ele vai acreditar ou ter um direcionamento. É o jogo de búzios, então, os ifás que vai dizer qual é o caminho que ele deve seguir com esse filho. Se ele deve dar uma obrigação dele pra esse filho, se ele deve dar uma obrigação só pra cuidar dele espiritualmente só pra ele ir pra casa dele, aí, quem vai determinar é os ifás. É o pai de santo que vai jogar 'pra' determinar qual é o Caminho dele. Se for pra ser filho ele vai ter esse processo de iniciação como eu lhe falei, mas isso pode fugir a regra. Existem cobranças maiores que você pode e iniciar de obi, você pode iniciar o processo de feitura mesmo, então isso vai depender de como vai estar a sua situação espiritual. E quem vai ver isso é o babalorixá mesmo no ifá. Tudo no Candomblé parte dos ifás, o pai de santo sempre vai consultar os ifás, ele, tudo que ele for fazer, ele vai lá nos ifás. Se ele vai lhe dar uma obrigação, ele vai 'pra' ver se o orixá está aceitando, pra ver se o orixá dele, que é o zelador da casa está aceitando também. Se ele aceita você na casa. Então tudo ele vai nos ifás. É o caminho do Candomblé, tudo parte dos ifás (BABALORIXÁ, 2011).

Os passos a serem seguidos na religião dos santos são suscetíveis a mudanças de acordo com as determinações dos orixás, mediadas pelos ifás, uma espécie de transmissor de suas vontades. Os rituais de iniciação devem ser efetuados sempre de acordo com as prescrições estabelecidas pelos ifás e de acordo com as vontades do seu orixá. As transformações que se seguem aos fenômenos iniciáticos constroem a subjetividade inerente ao grupo em questão e reforçam os aspectos que caracterizam os diversos grupos em suas sutis diferenças.

Nesse momento da articulação devemos falar das múltiplas pedagogias do corpo, que trazem um significado sobre elaborações historicamente construídas no interior das múltiplas sociedades africanas para explicar as diferentes formas de lidar e cuidar do corpo. É complicado falar em um processo de iniciação no Candomblé, já que os iniciados passam por diversos processos que são considerados movimentos de iniciação. Cada novo evento a que se submetem, cada novo ritual apreendido, cada vez que ao mesmo são demandados um aprimoramento constante de suas habilidades em desenvolvimento, todos esses momentos são considerados pelos membros do Candomblé como momentos de iniciação, já que um novo início se dá a partir das novas aprendizagens que se efetivam no corpo do iniciado.

O percurso do membro quando da sua pré-iniciação[72] no Candomblé passa por algumas ações distintas que denotam a interação que se inicia entre a pessoa, o iniciando e o seu orixá, através de mediadores primeiros como os ifás ou búzios. Quando de algum tipo de orientação para se buscar o Candomblé, o iniciado busca o pai de santo para que este lhe jogue os búzios e lhe responda as perguntas que se achem necessárias, estabelecendo uma primeira relação entre os membros, numa construção hierárquica que se inicia e se estabelece entre o novo membro e o pai de santo, os mediadores dos orixás. Segundo nossos entrevistados:

> Todo o filho de santo ele passa pelo processo que lhe falei de aprendizagem. Então dentro do quarto de santo quando você vai pra camarinha, a gente fala camarinha, você passa pelo processo de ensino, por exemplo, você começa a pedir, a falar tudo dentro do Candomblé na língua ioruba, tudo, tudo. Se você quer água, se você tá

72 - É importante salientar que não há uma formalização aguda do processo de pré-iniciação. Geralmente, os membros passam por 3 rituais outros antes da iniciação em iaô, chamado feitorio, que seriam o obi, o bori e o bossé. Alguns não passam por todos os rituais, dependendo da vontade do orixá expresso através dos ifás.

> pedindo um prato, se quer uma faca, se você quer comer. Então, esse processo que você é, vai passar, você tem que se iniciar pra poder você ter uma orientação, um processo educacional realmente, por que vai ter o zelador da casa , o pai de santo ou babalorixá, ou outro cargo dentro da casa que vai sentar com o iniciado e vai explicar pra ele o que é, por exemplo, se você quer água você vai pedir omi, não vai pedir mais água, se você quer um prato vai pedir itibirí, se vc quer a delunga, que é a caneca pra vc tomar água, pede a delunga, se você quer pedir o fogo você vai pedir o isô, vc não vai , você vai aprender a trabalhar, a utilizar as linguagem do Candomblé. Por que se você tiver em outro local, normalmente você pode ser testado. Fulano, me dê o isô, se vc não sabe o que é isô, dentro do Candomblé, você é iniciado e não sabe o que é isô, você já vai ser criticado. Então você tem que entender. A linguagem que é utilizada, a linguagem banto, que vai, trabalhar com essas duas, com linha de ketu e com a linha de angola, né, então a linguagem banto ela vai estar sempre trabalhando junto, ai você só passa por esse processo quando você se inicia, aí você aprende, quando você é iniciado, enquanto pesquisador você vai compreender o que as pessoas vão lhe dizer, lhe falar, mas você não vai ter a obrigação de conhecer, mas os iniciados eles têm a obrigação de conhecer a linguagem utilizada, oficial utilizada dentro do Candomblé (OGÂN, 06/04/2011.

Dentro da mitologia religiosa africana, as homenagens aos antepassados, aos seres divinos e aos transmissores de informação (escravos dos orixás) se dão através de diversos elementos simbólicos e naturais. Seja uma planta, uma comida, seja um ritmo tocado, ou mesmo o tipo de material usado nas roupas, ou uma concha de algum animal marinho, ou até mesmo uma determinada cor, cada um dos pequenos detalhes que se apresentam vem representar a ligação dos orixás com os iniciados e o uso desses elementos por parte dos seus filhos[73], modo comum a que são denominados os adeptos de um dado orixá, vem simbolizar e representar uma homenagem, já que destaca no iniciado, no filho do santo, a filiação, o respeito e admiração deste por aquele. Destacamos o papel das danças nos rituais, claramente ligados às homenagens que são feitas em relação aos orixás.

73 - Cada um dos iniciados é considerado um filho do seu orixá.

De acordo com a mitologia dos orixás, uma ordem ritualística deve ser seguida pelos membros iniciados do Candomblé. Em nosso grupo, conforme citamos quando falamos de cada um dos orixás, o orixá Exu é o primeiro a ser homenageado, representando uma hierarquia determinada pelos mitos associados à religião. Segundo a ritualística e baseando-se em sua mitologia, Exu representa o elemento de ligação, de transmissão dos saberes dos orixás aos homens, localizados em planos distintos da existência. Exu, enquanto veículo relacional entre deuses e homens, merece um destaque especial dentro da mitologia ritualística exatamente devido a esse papel de poder acessar os dois planos sagrados: a existência divina e a existência mundana.

Como homenagem a essa faculdade especial de ser de acesso aos planos, o Exu deve ter o seu toque, a sua dança, a sua comida, todos os aspectos das devoções devem ser oferecidos primeiro a ele, para que ele não venha a atrapalhar ou impossibilitar os trabalhos restantes dentro do grupo. Esse mesmo orixá tem um dia festivo exclusivamente em sua homenagem, marcando exatamente o seu caráter específico de destaque no panteão dos orixás brasileiros. E também se faz referência ao papel de Exu como escravo dos Orixás, sendo diversificado, tendo cada um dos orixás vários Exus aos quais recorre quando na necessidade de interferência na existência mundana.

O iniciado, o praticante do Candomblé, se não for um ekédi[74], pode ser chamado de cavalo, no próprio entendimento dos seus adeptos. Se o animal é historicamente considerado como uma ferramenta de trabalho e de transporte, no Candomblé podemos situá-lo da mesma maneira. É ferramenta quando utilizamos seu corpo para transformar o ambiente e a natureza, para se adaptar às necessidades dos Orixás, através da resposta a sua demanda de alimentos e ou dos seus peculiares padrões de opção, gosto e ou prazeres. É também ferramenta quando é utilizado para completar e complementar a relação hierárquica necessária ao preenchimento dos diversos cargos existentes no Candomblé; é transporte quando serve de local escolhido pelo orixá quando atravessa a relação espaço-tempo e incorpora, em carne e osso, na figura do iniciado, vivendo, interagindo e representando a ele mesmo no mundo real.

O processo de iniciação não tem que necessariamente passar pelos

74 - Um dos iniciados que não espritam, tendo o cargo de curador, ou cuidador dos espritados.

diversos rituais que vão contemplar, responder e interagir com os mitos ancestrais seguidos pelas diferentes linhas ou nações do Candomblé. Apesar de suas singularidades, o obi e o bori, assim como o bossé são eventualmente desconsiderados se assim é explicitado no jogo de búzios. Cada um dos iniciados segue os preceitos que são determinados pela sua própria relação dentro da casa de santo em íntima conexão com os babalorixás que por sua vez são orientados pelos búzios, representantes dos orixás.

Neste sentido, o Candomblé faz uso dos mitos e dos diversos rituais que emprega em sua prática religiosa como instrumento de pedagogização, ou, como preferimos utilizar nesse trabalho, de educação, mesmo que sobre bases não-formais. Além do aspecto apócrifo de suas tradições, os mitos eram transmitidos oralmente aos novos iniciados, através das gerações que foram introduzidas aos processos religiosos do Candomblé.

Os mitos desempenham funções complexas dentro do Candomblé, conforme relata Prandi (2001) cujo livro sobre mitologia dos orixás é bastante rico e esclarecedor. Em nossa pesquisa percebemos que a principal função dos mitos é a manutenção das características principais dos orixás e dos filhos de santo, ainda que venham também a designar formal e informalmente os passos rituais a serem efetivados, seguindo características pessoais e tipológicas dos orixás enfocados pelos mesmos.

No Candomblé, após a descoberta dos orixás que compõem a "cabeça" do iniciando, acontecem os primeiros rituais, determinados pelos mitos que dão um respaldo histórico-metodológico aos próximos passos que irão passar. E os rituais são tão metódicos quanto diversificados, apresentando variações a depender dos orixás aos quais os filhos mantêm uma conexão especial. Os ritos derivados dos mitos são mais significativos em relação aos acontecimentos reais para os membros da casa. Sobre os mitos, outra pesquisadora, Segato (2005, p. 359) nos remete em seus escritos:

> Os mitos são invocados de maneira espontânea no curso das conversas, em contextos e situações variadas, principalmente com o propósito de deixar clara alguma característica de comportamento de algum orixá ou de algum dos seus filhos, ou de explicar e prescrever algum procedimento ritual a ser seguido. Estes relatos tomam, geralmente, a forma de citações breves, fragmentos ou alusões, mais ou menos cifradas, a fatos da vida de um orixá ou a suas relações com algum outro personagem do panteão.

Moraes (2011) tece importantes considerações a respeito do olhar das culturas afro-brasileiras em relação ao corpo, assim percebido como um reflexo do cosmos. A autora pontua que os símbolos estão impressos no corpo, sendo resgatados através dos ritos: "o corpo é o lugar, por excelência, da explicitação pessoal e grupal da experiência religiosa e é através dele que os participantes da religião representam a imagem que fazem do universo" (MORAES, 2011, p. 142).

Na ritualística do Candomblé de Angola, efetua-se uma sequência não formal de absorções de conhecimentos por parte dos iniciados. Os aprendizados que se efetuam nos processos de iniciação servem para efetivar a entrada do novo membro em novos padrões ritualísticos, garantindo a ele um entendimento das diversas nuances que acontecem durante os diferentes processos. Preliminarmente, o iniciado deve aprender a reconhecer os ritmos das músicas e a quem se destina, ou seja, qual o orixá que está sendo homenageado, pra quem se está cantando[75] e qual o momento do processo cujo toque está anunciando, já que são vários os toques e são três os atabaques que compõem o Candomblé .[76]

Deve também reconhecer a própria música tocada, que são pontos importantes para o reconhecimento dos diferentes momentos em que o pai de santo faz os pedidos aos iniciados, já que cada uma das músicas traz em si as palavras cantadas em uma língua diferente da sua matriz original local[77] . Deve construir um vocabulário específico de acordo com a ritualística do grupo, a fim de compreender os diferentes chamados do pai de santo em relação aos diferentes pedidos feitos durante os ritos, conforme citação da entrevista descrita a seguir. Além das palavras cantadas e recitadas, há que se aprender a homenagear os santos, ou melhor, aos Orixás, com as danças que marcam no corpo uma ritualística própria. Nas palavras de Coffani (2008), a investigação dos ritos deve passar necessariamente pelo estudo do corpo.

> Vislumbra-se a necessidade de investigar-se no âmbito histórico como, onde e porque o corpo foi objeto de mitificação. Processo esse que é instrumentalizado pelas invenções de diversas concepções, no interior dos processos

75 - O canto no Candomblé serve de louvação, homenagem aos orixás e integração dos iniciados em relação aos diferentes momentos ritualísticos.

76 - Os instrumentos são tratados com referência, já que são instrumentos de interação entre os diferentes mundos espirituais. A eles são ofertadas comidas e sacrifícios.

77 - As músicas são cantadas, nesse grupo, principalmente no idioma Banto.

> de pedagogização do/sobre o corpo. Em outras palavras, desvelar o exercício do poder manifesto sob diferentes formas de controle e que constitui uma rede heterogênea de poderes. O que significa reconhecer como foi propício investir sobre o corpo, transformá-lo em alvo de discussão histórica, a partir da fabricação dos discursos sobre e do corpo (COFFANI, 2008, p. 26).

O Candomblé apresenta em sua teogonia um grupo de orixás que são reconhecidos pelos iniciados quando de sua incorporação em seus filhos de santo, principalmente, através dos gestos rituais e expressões corporais. As danças, os movimentos físicos, o preparo dos alimentos, das roupas e ornamentos são exemplos do uso do corpo ritualizado. O corpo torna-se o local de absorção dos costumes, hábitos, regras e valores, introduzidos e apreendidos voluntária e involuntariamente pelos seus membros através das representações simbólicas presentes em seus rituais religiosos.

Apesar da utilização do que chamamos de complementos do processo ritualístico, que de certa forma os referenciam, como o uso de atabaques, as roupas coloridas, as comidas e as oferendas (macumbas), são os gestos, as posturas físicas, gestuais, é o corpo que se destaca e faz saber aos outros membros quando e se houve comunhão, qual é o orixá espritado, se há um entendimento das relações entre os diversos momentos dos rituais, se houve um entrelaçamento, um contato, se espritou[78] ou não, ou seja, se houve uma relação de pertencimento e absorção entre o iniciado e o seu orixá. Segundo Geertz (2008, p. 83):

> É no ritual [...] que se origina, de alguma forma, essa convicção de que as concepções religiosas são verídicas e de que as diretivas religiosas são corretas. Num ritual, o mundo vivido e o mundo imaginado fundem-se sob a mediação de um único conjunto de formas simbólicas, tornando-se um mundo único e produzindo aquela transformação idiossincrática. Qualquer que seja o papel que a intervenção divina possa ou não exercer na criação da fé - e não compete ao cientista manifestar-se sobre tais assuntos, de uma forma ou de outra - ele está, pelo menos basicamente, fora do contexto dos atos concretos em observância religiosa que a convicção religiosa faz emergir no plano humano.

78 - O termo me parece uma corruptela de espritou, talvez em relação ao fato de o iniciado ter se tornado "espírito", ou seja, ter incorporado um orixá.

O mundo do Candomblé de Angola é um lugar com processos clandestinos, maquínicos. Na sua ritualização, apresenta um mundo sagrado e mítico, mágico, cheio de segredos não compartilhados e não aberto aos não-iniciados. Além da passagem dos seus ensinamentos terem se dado quase exclusivamente através das transmissões pessoais, geralmente de forma verbal, o que não nos reserva nenhum registro histórico escrito, pensamos que as diferentes perseguições a que foram impostos os seguidores das religiões africanas devem ser responsáveis por essa imposição de segredos e de limites entre o que pode ser exposto aos não iniciados em suas cerimônias públicas. Deleuze e Guattari (2008c, p. 81-82) nos descrevem a relação que pode ser seguida em relação aos segredos:

> O segredo está numa relação privilegiada, mas muito variável, com a percepção e o imperceptível. O segredo concerne primeiro certos conteúdos. O conteúdo é grande demais para sua forma...ou os conteúdos têm neles mesmos uma forma, mas tal forma é recoberta, duplicada ou substituída por um simples continente, envoltório ou caixa, cujo papel é suprimir suas relações formais. São conteúdos que achamos bom isolar, ou disfarçar, por razões, elas próprias variáveis. Mas, justamente, fazer uma lista dessas razões (o vergonhoso, o tesouro, o divino, etc.) não tem muito interesse, enquanto opomos o segredo e a sua descoberta, como numa máquina binária onde só haveria dois termos, segredo e divulgação, segredo e profanação. Com efeito, de um lado, o segredo como conteúdo se ultrapassa em direção a uma percepção do segredo, que não é menos secreta do que ele. Pouco importam os fins e se essa percepção tem por meta uma denúncia, uma divulgação final, um desvendamento. Do ponto de vista da anedota, a percepção do segredo é o contrário dele, mas do ponto de vista do conceito, ela faz parte dele. O que conta é que a própria percepção do segredo só pode ser secreta: o espião, o voyeur, o dedo-duro, o autor de cartas anônimas não são menos secretos do que aquilo que eles têm a descobrir, seja qual for sua meta ulterior. Haverá sempre uma mulher, uma criança, um pássaro para perceber secretamente o segredo. Haverá sempre uma percepção mais fina do que a sua, uma percepção de seu imperceptível, daquilo que há em sua caixa. Prevê-se até um segredo profissional para aqueles que estão em situação de perceber o segredo. E

> quem protege o segredo não está necessariamente ao par, mas também ele remete a uma percepção, pois tem que perceber e detectar aqueles que querem descobrir o segredo (contra-espionagem).

Segundo os participantes da pesquisa, a atenção deve ser sobremaneira focada na música, nas canções que, em sua opinião, compõem toda a ritualística do Candomblé. E uma especial parcela do tempo de aprendizagem se dá em repassar aos iniciantes as canções, músicas e toques que caracterizam cada um dos orixás referendados. Em nossa pesquisa com teóricos, encontramos também em Bastide (2001), algumas colocações sobre os cânticos:

> Os cânticos, todavia, não são apenas cantados, são também "dançados", pois constituem a evocação de certos períodos da história dos deuses, são fragmentos dos mitos, e o mito deve ser representado ao mesmo tempo que falado, para adquirir todo o poder evocador. O gesto juntando-se á palavra, a força da imitação mimética auxiliando o encantamento das palavras, os orixás não tardam a montar seus cavalos á medida que vão sendo chamados.

As palavras cantadas, entoadas em línguas pertencentes aos antepassados que trouxeram consigo a religião, ecoam, durante as cerimônias, por toda a casa, acompanhada de gestos, posturas, movimentos circulares, mudanças bruscas no eixo do corpo, poses (mãos para trás, mão ao lado cor corpo). As palavras contém uma força (axé) que é intensificada pelos gestos e expressões do corpo iniciado. Cada filho de santo em sintonia com as posturas consideradas originadas pelos seus pais (pelos orixás de cabeça, ditos pais) assume um lugar de expressão dessas articulações dos passos dos orixás em sua dança, representando-o espritado.

No final de alguns dos diversos rituais que se nos fizemos presentes, percebemos claramente as relações de tolerância, aculturação, sincretismo e bricolagem que existem entre as inclinações religiosas atuais e as influências anteriores, quando, por exemplo, no final do ritual, o pai de santo pede aos iniciados que "dêem as mãos e rezemos um pai nosso", ato ecumênico de louvação de cunho evidentemente católico. Percebemos em nossas entrevistas que os ensinamentos tentam ser fiéis aos processos aos quais os líderes (babalorixás e babaquequerês) foram submetidos. Um entrevistado assim reporta:

Filho de santo é como eu tinha dito antes, vou repetir mais uma vez, pra você se tornar pai. Você tem que ser filho. Então você vai passar pelo mesmo processo de ser filho para posteriormente você ser pai. Todo pai um dia foi filho, ele não entra, nenhum iniciante entra na casa e se torna pai. Por que até que ele pode receber o adeká, que é a permissão de ser pai de santo, mas ele cumpre um período de filho, um período de preceitos, que ele tem que cumprir como iaô, aí vai diferenciar, vai diferenciar que ele é pai, mas ele também tá cumprindo princípios de filho, de iaô. Você é pai, mas eu tô lhe dizendo que você é filho com adeká, com liberdade de ser pai, mas você tem um período que você cumpre dentro da lei do Candomblé, dos preceitos do Candomblé, e diz que você tem que ser filho até pelo menos um ano, normalmente as casas dão um ano. Se você entra na casa e você recebe uma deká e é pai de santo, você vai ser iaô de adeká, você é conhecido como iaô de adeká. Então você cumpre esse período de iaô de adeká. Então aí vai diferenciar você mesmo antes de você ser pai. Você tem que passar por que o Candomblé você só pode dar o que você tem, você tem que viver aquilo tem que ter pra poder lhe dar, se eu sou pai eu posso fazer você filho e lhe tornar pai, se eu não sou pai eu não posso lhe fazer filho, nem posso me tornar pai. Você só dá o que você recebe dentro do Candomblé. Você não pode dar nada que você não tenha. Você tem que passar, vivenciar, experimentar, pra depois você poder dar, né? passar o seu conhecimento por que também o Candomblé tem essas vertentes, é um processo educacional, realmente, que você passa por isso, você recebe a educação dentro do Candomblé, dentro dos princípios do Candomblé e depois é que você pode passar para o outro, mas sempre pra ser pai tem que ser filho, então é o processo são idênticos, de ser filho pra ser pai é assim que funciona, sempre. Deve ser assim. Pode acontecer outras coisas, mas não tá dentro da regra. Eu tô me referindo a regra. A regra diz isso. Que só pode ser pai se for filho. É claro que existem casas aí que fazem da maneira que elas querem, mas, a regra do Candomblé não diz isso. Como toda religião sabe que algumas casas, outras religiões, elas criam uma forma e faz da maneira dela, mas a regra diz uma coisa, e a gente, eu tô tentando cumprir a regra. Que é o que diz a regra (OGÃN, 2011).

No processo de incorporação, as novas manifestações revelam um aprendizado baseado numa inscrição corporal: a postura assume uma característica ligada à história do orixá: curvado, se representa um velho orixá, alerta em retilíneo, se representa um orixá novo. Os traços representativos dos orixás são produzidos e incorporados pelos iaôs e identificam os elementos reportados. As incorporações marcam no iniciado um processo de desterritorialização, que reconstroem as marcas impregnadas de certezas e dúvidas, características da condição humana e as reformulam em novos processos de reconstrução de um ser novo, feito de um antigo e um novo eu, cheios de divindades assimiladas, de ensinamentos apreendidos e incorporados, através dos pensamentos associados ao processo, e principalmente através do corpo, instruído a pensar e agir conforme as instruções dadas pelos seus orientadores, sejam eles babalorixás e ou filhos de santo, incorporados ou não. A característica postura física dos diversos orixás, cada um com seus trejeitos, suas marcas e posturas específicas e com evidentes sinais próprios, são traços claros do aprendizado do iniciado de como deve se portar ao assumir seu devir-orixá.

Algumas discussões possíveis

A educação sobre a qual tecemos considerações a partir dos elementos observados envolvidos nos processos ritualísticos de iniciação do Candomblé de Angola, não vem formalizada, padronizada, mas se dá através de linhas de intensidades e linhas de fuga, que atravessam os iniciandos com tonalidades, saberes e sabores diferentes, que os perpassa e os significa, experiências que educam o corpo.

A partir das aprendizagens efetuadas inicialmente nos diferentes rituais, especialmente o obi, o bori, o bossé e o feitorio, o iniciado aprende e apreende conceitos, regulações internas, regras apócrifas, sentidos imanentes que o redirecionam a um crescimento ritualístico e conceitual dentro da casa de santo. Existe uma variedade de outros rituais, cada um com suas especificidades, sutilezas, peculiaridades, ritualística e mitologia, que asseguram um conhecimento histórico-cultural embasado num processo educativo.

No processo de espritação, palavra derivada da utilizada no Candomblé, espritar, que significa tornar-se orixá, ser possuído, tomado e in-

corporado pela divindade, o iaô, ou iniciado entra num processo de perda da sua singularidade, de incapacidade de, gestão do seu próprio corpo e passa a responder, ou ser dirigido, guiado, pela divindade, pelo orixá, que assume as funções motoras e psicológicas , assumindo assim o controle total do seu eu, passando a responder pela integridade, ou não, do corpo possuído. Esse movimento de passagem, de troca, ou melhor, esse movimento fronteiriço entre o ser, o estar e o não ser/estar, tem como processo conceitual a criação de um corpo sem órgão, de acordo com a filosofia da diferença. Tais processos começam a acontecer a partir da efetivação dos ritos completos de iniciação, derivados dos mitos apreendidos historicamente pelos diversos grupos.

Os processos de iniciação impõem aos corpos sacrifícios e transformações: na cerimônia da feitura do santo há uma reclusão de 21 dias do novo membro, que chamaremos de iniciado. Não é permitido sair do espaço de reclusão, o terreiro ou roça, onde se dão as cerimônias do ritual. A reclusão é feita no quarto dos santos, lugar de destaque dentro do terreiro onde são alocados os representantes dos orixás, em suas figuras referenciais, que são adquiridas pelos novos iniciados e ali alocadas, onde cada um dos membros do culto é representado nessa sala especial. E quando do início dessa cerimônia, o iniciado deve, com o auxílio dos demais membros, representar o seu orixá de cabeça nessa sala. Nesses dias de reclusão, ele deve aprender a fazer os colares e pulseiras que deve usar quando do ritual de saída de iaô, que caracteriza o fim do período de reclusão e consequentemente o fim desse processo inicial. Outros agenciamentos são ensinadas diretamente pelo babalorixá: os passos de dança que são representativos do seu orixá; as músicas que devem ser cantadas nos rituais em louvação a ele; a postura, quando em pé, deitado ou sentado nos diversos momentos da cerimônia religiosa.

Quando o iniciado recebe um chamado do orixá, através dos búzios, expresso pela mediação dos babalorixás, uma das principais cerimônias sagradas do Candomblé se inicia. O processo de fazer a cabeça, também chamado de feitura, é considerado uma cerimônia de (re)nascimento do filho, com a sua morte simbólica, simbolizada no recolhimento[79], através

79 - O recolhimento é um processo do ritual de feitorio que ocorre na casa de santo, no quarto de santo, onde por um período de 21 dias sem poder se ausentar da casa, os abiãs aprendem as músicas, a reconhecer os toque e ritmos, a fazer os colares de contas na cor do seu orixá, a fazer as comidas que os homenageiam, e onde são, ao final banhados numa infusão de ervas sagradas e pintados, com marcas brancas pelo corpo e na cabeça.

das aprendências dos elementos ligados à caracterização do seu orixá. Sai da condição de abiã[80], para a de iaô[81], filho de santo.

O processo de educação passa por uma relação complexa com os membros iniciados, já que os mesmos não são cooptados no Candomblé sem referências anteriores. Cada um dos membros, futuros e antigos, já chegam com uma bagagem cultural existente, diferente das bases conceituais a serem apreendidas e que constituem e embasam sobremaneira os seus comportamentos. O processo de aprendência leva em consideração tanto a educação quanto a deseducação, dos novos procedimentos, comportamentos e hábitos e dos antigos mecanismos adaptativos, respectivamente.

É o devir-orixá que cria a perspectiva de uma transformação nos comportamentos e emoções dos iniciados. Há uma busca das qualidades inerentes ao orixá, determinantes a partir dos rituais em que o mesmo incorpora em seus filhos. Suas vicissitudes, aspirações e necessidades são estabelecidas a partir da sua relação com as divindades, tornando real a aplicação dessas vontades na vida do filho de santo.

As possibilidades de entender demandas que aproximem espaços mundanos e sagrados, de mundos de deuses e do mundo natural, humano, cria uma perspectiva de entendimento do devir como próprio da vida no candomblé. Deleuze e Guattari (2008c, p. 12) nos realimentam com suas palavras ao citar as íntimas relações como inerentes ao processo do devir:

> Está tudo aí: um devir-animal que não se contenta em passar pela semelhança, para o qual a semelhança, ao contrário, seria um obstáculo ou uma parada; um devir-molecular, com a proliferação dos ratos, a matilha, que mina as grandes potências molares, família, profissão, conjugalidade; uma escolha maléfica, porque há um "preferido" na matilha e uma espécie de contrato de aliança, de pacto tenebroso com o preferido; a instauração de um agenciamento, máquina de guerra ou máquina criminosa, podendo ir até a autodestruição; uma circulação de afectos impessoais, uma corrente alternativa, que tumultua os projetos significantes, tanto quanto os sentimentos subjetivos, e

80 - Abiã é aquele que frequenta o terreiro de santo, fez algum processo iniciático, como o obi, mas ainda não passou pelo processo de feitura de santo.
81 - Iaô é o filho de santo, iniciado, obizado (passou pelo obi), borizado (fez o bori) e com feitorio (fez a feitura do santo).

> constitui uma sexualidade não-humana; uma irresistível desterritorialização, que anula de antemão as tentativas de reterritorialização edipiana, conjugai ou profissional (haveria animais edipianos, com quem se pode "fazer Édipo", fazer família, meu cachorrinho, meu gatinho e, depois, outros animais que nos arrastariam, ao contrário, para um devir irresistível? Ou então, uma outra hipótese: o mesmo animal poderia estar tomado em duas funções, dois movimentos opostos, dependendo do caso?).

Possibilidades de alocação dos diversos signos em suas divindades, as multiplicidades dos signos usados no candomblé nos remete ao conceito discutido na filosofia da diferença, em especial sobre o conceito de multiplicidade discutido nos Mil platôs, de Deleuze e Guattari (2009). Segundo suas palavras:

> É, antes, uma pura multiplicidade que muda de elementos ou que devêm (p.40).
>
> É porque estas multiplicidades não têm o princípio de sua matéria num meio homogêneo, mas em outro lugar, nas forças que agem nelas, nos fenômenos físicos que as ocupam, precisamente na libido que as constituem de dentro e que não as constituem sem se dividir em fluxos variáveis e qualitativamente distintos (p.44).
>
> Não se trata, no entanto, de opor os dois tipos de multiplicidades, as máquinas molares e moleculares, segundo um dualismo que não seria melhor que o do Uno e do múltiplo. Existem unicamente multiplicidades de multiplicidades que formam um mesmo agenciamento, que se exercem no mesmo agenciamento: as matilhas nas massas e inversamente (p. 48).

Um ponto de articulação entre os escritos Deleuzianos que entendemos embasar este trabalho, é que o Candomblé é um dos grandes exemplos de rizoma, de devir, de multiplicidade, de reterritorialização e desterritorialização. Ele é africano em suas origens, em seus elementos, é trazido ao Brasil e aqui sofre transformações ao mesmo tempo em que é preservado. Ele se transforma e se preserva no Brasil a ponto de séculos depois, retornar à África informações sobre Candomblé, especialmente sobre orixás que não são mais cultuados lá, mas que são amplamente cultuados aqui. Exemplo de um grande processo rizomático que permeia nossa cultura e

que compõe as entrelinhas dos processos que estudamos no Candomblé de Angola. As multiplicidades que encontramos presentes em seus matizes nos revelam algo da natureza abrangente de suas formas e signos complexos, ao tempo em que são simples construções de uma subjetividade que caracteriza tal aspecto real.

Os signos do candomblé criaram uma forma de absorver, de assimilar em seus ensinamentos as relações das forças da natureza em sintonia com as demandas do mundo real que as transformam. Os processos de construção de seu entendimento levaram a construção de subjetividades claras, com aspectos próprios, específicos, que caracterizam os membros iniciados da religião dos deuses sem deus, dos homens-deuses, em seus devires-orixás. As aprendências se destacam no substrato da matéria humana básica, no corpo, fonte e local de ação dos diversos aspectos culturais. E o corpo cria rizoma, faz devir e posterga as negações da vida.

Referências

ARAÚJO, M. A. L. **Os sentidos da sensibilidade:** Sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2009.

BASTIDE, R. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2007.

COFFANI, M. C. R. S.; GRANDO, B. S. **As Múltiplas Pedagogias de Mitificação do Corpo**. Porto Alegre, 2010.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2008c. v. 4.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio água Editores, 2004.

GAUTHIER, J. Trilhando a vertente filosófica da montanha: Sociopoética - a criação coletiva de confetos. *In*: SANTOS, I.; GAUTHIER, J.; PETIT, S. H. (Org.). **Prática da Pesquisa nas ciências humanas e sociais - abordagem sociopoética**. São Paulo: Atheneu, 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

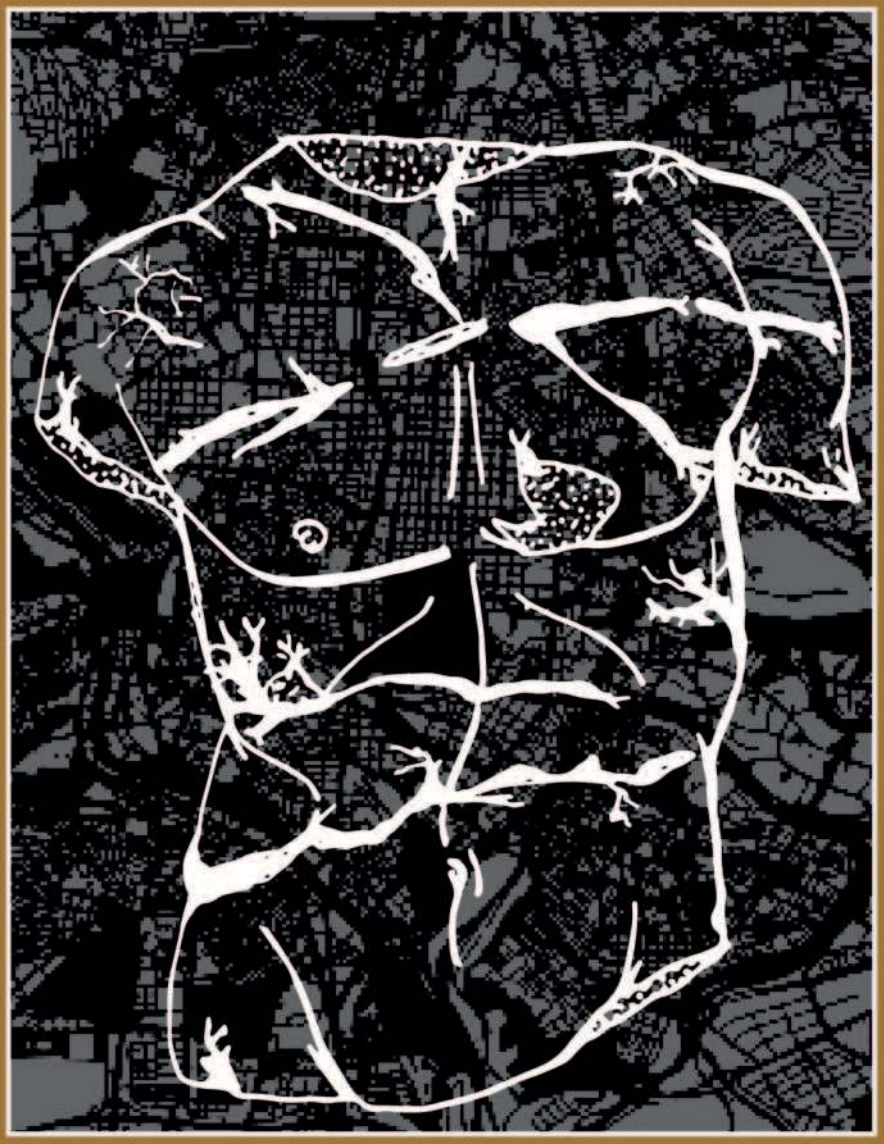
MORAES, J. K. L. **Simbologia do corpo no ritual do candomblé**. África, n. 29-30, p. 141-156, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/96112 Acesso em: 14 mar. 2021.
PRANDI, R. **Herdeiras do Axé**. São Paulo: Hucitec, 2012.

SEGATO, R. L. **Santos e Daimones**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, E. M. Religião, diversidade e valores culturais: Conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26409068_Religiao_Diversidade_e_Valores_Culturais_conceitos_teoricos_e_a_educacao_para_a_Cidadania. Acesso em: 12 mar. 2021.

Educação do corpo na prática corporal do *crossfit*: Pensar novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência

Jerlane Santos Abreu
Elder Silva Correia
Fabio Zoboli



Optamos pela oportunidade de tornar público este capítulo para partilhar resultados de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Diante disso, este escrito tensiona e reflete interpretações sobre possíveis formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência, enquanto fruto dos discursos produzidos no exercício de interpelar a educação do corpo na prática corporal do *Crossfit.* Diante da experimentação da dissertação, obtivemos algumas sessões temáticas que o campo permitiu tensionar e problematizar. Para este capítulo, elegemos e delimitados uma delas para ser explorada: "*Como pensar novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência?*".

Tomamos como base a interpretação da educação do corpo pelas relações corpóreas da prática corporal do *Crossfit* na expectativa de pensar os sentidos estéticos e políticos que são acionados e se propagam segundo os seus discursos, os quais forjam e criam subjetividades e identidades dos sujeitos/corpos. Nesse processo, tomamos como alicerce investigativo alguns referenciais que permitem compreender o universo epistemológico/ontológico da educação do corpo enquanto construção social. Corroborando, assim, com Le Breton (2007, p. 32) ao afirmar que:

> O corpo não existe em seu estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos". Para este autor, por meio do corpo "nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma (LE BRETON, 2007, p. 07).

Assim, compreender o conceito de educação do corpo neste estudo é central, considerando que:

> Educar los cuerpos implica transmitir discursos políticos y sentidos estéticos, incluso cuando no sean explícitos o sus implicaciones difusas. [...] por "educación del cuerpo" se entienden las técnicas y prácticas corporales transmitidas culturalmente cuya razón se explica por las significaciones sociales que representan sus incorporaciones (GALAK, 2017, p. 8).

Neste sentido, sinalizamos para a existência de corpos que são produzidos e transformados por meio dos discursos inerentes às suas práticas. Com a tentativa de interpelar a educação do corpo por meio da prática

corporal do Crossfit, reconhecemos primordialmente que implica estudá-lo sob a mirada da política e da estética nas quais estão circunscritas. Para Galak (2014, p. 356): "Investigar o corpo significa refazer os caminhos pelos quais a incorporação dos sentidos analisados transitou".

Por essas considerações, defendemos que, nos infinitos contextos da educação não se investigam corpos, mas o corpo em suas mais variadas formas de práticas sociais (GALAK, 2014). Deste modo, a expressão "práticas corporais" é empregada neste estudo para fundamentar um corpo que nunca pode ser separado de sua prática. Segundo Crisório (2015), o corpo não pode ser isolado como um substrato natural, físico ou biológico, cuja essência tem um princípio substancial. Por isso, não se estuda "corpo", mas o concebemos segundos suas manifestações das práticas corporais, seus diversos usos e sentidos atribuídos, sendo culturalmente construídos e desconstruídos.

Buscando contrapor os métodos de treinamento físicos convencionais, em torno de 2000, foi fundado o *CrossFit*, como um produto da cultura fitness e de marca registrada. O *CrossFit* foi fundado em Santa Cruz, na Califórnia, Estados Unidos, pelo ex-ginasta e técnico Greg Glassman, o qual patenteou como *CrossFit, Inc.*, cuja sede é na cidade de Washington, EUA. No Brasil, o CrossFit foi apresentado pelo instrutor Joel Fridman, em 2009, na Lapa, São Paulo. Desse modo, ele se propaga como um fenômeno de empreendimento do corpo, onde seus objetivos se disseminam na perspectiva do "dever ser" que também circunscreve a propagação da cultura do corpo *fitness*.

Esta prática corporal é propagada como inovação diante dos programas de treinamentos, por ser, diversificado, inclusivo e coletivo. De acordo com Fisher *et al.* (2016), os exercícios são realizados em grupo e compartilhados, seja por indivíduos saudáveis, atletas, idosos, obesos ou grupos militares. Por essa valorização do ambiente coletivo, há uma grande propagação da motivação da prática do *CrossFit,* o que vem sendo resultado em seu crescimento como um fenômeno social. Sua prática está organizada com sessões de treinamento de alta intensidade, em que sua execução tenha o menor tempo possível, diante do conjunto maior de repetições, buscando preparar o indivíduo para "qualquer contingência física" (FISHER *et al.*, 2016).

A prática corporal do *CrossFit* tem ampliado e modificado discursos políticos, estéticos e éticos conformando novas subjetividades nos/

dos corpos. O grupo se propaga por uma espécie de formatação de "ser crossfiteiro", pelos discursos que os justificam, modelando a ótica dessa prática corporal, bem como, da educação dos corpos. Para Nóbrega (2010, p. 36), o exercício de pensar sobre o corpo e suas relações corporais com o mundo "[...] é uma contingência que marca tudo o que tem lugar fora do corpo, inclusive nas investigações científicas ou filosóficas, bem como nas intervenções educativas", e, portanto, refere-se também a um exercício de pensar como determinados discursos se normalizam e se materializam diante dessas práticas.

Percebemos que a prática corporal do *CrossFit* tem uma forte apelação à cultura fitness. O termo *fit* (de origem inglesa), para Silva (2012) tem significado de encaixe e ajuste, ou seja, condiz com a busca pelo corpo que se encaixe nos padrões de beleza e se ajuste às necessidades que são inventadas e atribuídas pela ideia de defeito e das imperfeições do corpo. Assim, a cultura *fitness* anuncia elementos de propagação do culto ao corpo, na medida em que surgem mecanismos de gerenciamento dos modos de vida, de normatização e na busca pela sensação de bem-estar. A chave para esses ajustes depende diretamente de um corpo que seja modificado, nesse sentido, Bastos *et al.* (2013, p. 486) afirmam que:

> O conceito de *fitness* evoca a adaptação a um modelo estético/moral, que se manifesta no compromisso com os exercícios físicos, as dietas alimentares, as alterações de corpos por meio de intervenções, o consumo de produtos que prometem otimizar o metabolismo humano e o biologicismo da existência.

Desse modo, compreendemos que as técnicas de "educação de corpos" do *Crossfit* não se desprendem de inúmeros elementos que os constituem como prática corporal que permeia pelas tramas sociais, por isso, não se baseiam apenas em respostas meramente biológicas. Em consequência disso, tornam-se produtoras de sentidos estéticos e políticos, atribuídos desde a escolha musical, as frases que os justificam e motiva, as roupas que os caracterizam, o vocabulário específico, os materiais utilizados e seus significados, ou até mesmo os seus discursos de fundamentação e pertencimento.

Além disso, verificamos que o *CrossFit* se apresenta como uma prática corporal rica em detalhes as quais provocam inquietações, tais como: a organização do ambiente de prática diferenciado das academias, a orga-

nização dos modos de divulgação como fator fundante de motivação as quais estão também intrínsecas na arquitetura do ambiente. Sobre essas considerações, tal como se apresenta no site do *CrossFit* Brasil, o corpo torna-se "veículo para treinar e aplicar seu condicionamento físico", além de apresentar discursos de transformação para sociedade, uma vez que os exercícios tendem a propor reflexões nas ações da vida cotidiana, preparando o indivíduo, para além de suas contingências físicas. Assim sendo, os seus benefícios são incorporados a uma aptidão para melhores relações na vida em sociedade, segundo o site da *Crossfit* Brasil (2014).

O *CrossFit* também se insere em uma rede de significados que se apoia em um contexto de disciplina. Para Foucault (2001, p. 133): "são chamadas de "disciplinas", os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade". Deste modo, existe um poder que se exerce mediante os discursos que produzem e são produzidos no contexto desta prática corporal. Portanto, nesse exercício de poder, as condutas são estrategicamente projetadas com a propagação de suas regras próprias de convivência interna no grupo, pela cultura *fitness* e midiática.

Ressaltamos que, embora a marca *CrossFit* seja precursora em sua propagação em diversos sites oficiais, o que, por sua vez, homogeneíza como uma prática corporal *fitness*, reconhecemos que cada contexto cultural é produtor de suas próprias subjetividades, mediante seus discursos[82], e, portanto, tendem a emergir diferentes sentidos e relações que possam fundamentar discursos outros e formas de educação do corpo, criando, assim, diferentes relações de poder/resistências[83]. Para Michel Foucault (1999), o discurso não só produz verdades, saberes, mas também se apresenta como uma força que define por relações de poder o que pode ser dito e o que pode não ser, por isso, apresenta que os discursos nomeiam o ser sujeito de cada momento, lugar e tempo histórico.

Consideramos também esta prática corporal como parte de um dispositivo, por encontrar-se inserido numa rede de intervenções corpóreas que é a cultura *fitness*. Assim, atua respondendo a urgentes formas de regu-

82 - "O discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 1999, p. 95).

83 - Usa-se poder/resistência para exemplificar a defesa de que onde há relações de poder, há resistência. Assim, para Foucault há sempre uma possibilidade de resistência, uma vez que agem como um paradoxo, um não antecede o outro, ambos podem modificar dominações e condições e, assim, ser só mais outra forma de exercer o poder e a resistência (FOUCAULT, 1999).

lações e disciplinamentos, bem como, sutis formas de controle, ao tempo que aciona tecnologias de subjetivações.

Ao tratar, à sua maneira, sobre a noção de dispositivo em Foucault, Deleuze (1996) identifica que é necessário saber distinguir em um dispositivo o que somos, isto é, aquilo que aos poucos não seremos mais, e aquilo que somos em devir (o que vamos nos tornando). Isso se dá na medida em que aquilo que é novo é o atual, pois o atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando – nosso devir (DELEUZE, 1996). Destarte, consideramos que é necessário questionar não somente acerca do disciplinamento operado pelo *Crossfit*, mas também, a partir da consideração de Deleuze (1996) sobre dispositivo, questionar outras maneiras pelas quais através do *Crossfit* os sujeitos se reinventam e "tornam-se outros", isto é, no contato com essa prática corporal produzem outros modos de existência.

Para lograr o já anunciado objetivo deste escrito, organizamos o mesmo a partir de mais outras duas sessões para além desta introdução que recorta o objeto e apresenta alguns conceitos chaves de nosso estudo. Na segunda parte apresentamos e teorizamos o percurso metodológico utilizado no estudo. Na terceira e última seção discutimos novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência, tendo como base a possibilidade de uma ética da existência.

Percurso metodológico

O presente estudo foi realizado numa academia/box de Crossfit da cidade de Aracaju-SE, trata-se do box *CROSSFIT* AJU (pioneiro dessa prática corporal no estado de Sergipe e afiliada à *CrossFit. Inc.*). Apresentamos a proposta da pesquisa aos gestores da academia e com parecer favorável à execução e solicitamos a autorização com o Termo de Livre Consentimento. Após este consentimento a autora do escrito se matriculou para participar das aulas de *CrossFit* enquanto praticante a fim de encontrar nessa experiência direcionamentos para os próximos passos da pesquisa. Por isso, neste primeiro momento de observação participante não foi aplicado nenhum instrumento de coleta de dados, foi tão somente um momento de observação numa relação de cliente/participante/praticante.

Esse primeiro contato de experimentação se deu em torno de um mês, estando inserida ao campo empírico com os demais sujeitos da pes-

quisa numa frequência de três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras). Após ter passado um mês como praticante, em torno da segunda semana de dezembro (de 2019), a pesquisadora foi apresentada ao grupo dando início as entrevistas. Portanto, esse foi o segundo momento da pesquisa organizado como um momento exploratório, como um novo modo de experimentação do campo com auxílio das ferramentas para produção dos dados. Salientamos também que esta investigação passou pelo crivo do Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa abordada sob o viés de um estudo de campo. A pesquisa qualitativa busca pela análise dos elementos discursivos do contexto pesquisado, como os diálogos, os locais, os comportamentos e os sujeitos, valorizando as subjetividades de investigador e investigados. O estudo de campo, para Bogdan e Biklen (1994), convém uma atuação menos passageira e mais naturalista com envolvimento, considerando que, a qualidade desse tipo de pesquisa também se constitui pelas boas relações.

Para a coleta de dados fizemos uso dos seguintes instrumentos: entrevistas com questionários abertos e perguntas semiestruturadas, anotações do diário de campo e observação direta participante (tanto no momento inicial – novembro/dezembro 2019 – como nos meses subsequentes – dezembro de 2019 a fevereiro de 2020). Os dados foram produzidos com o auxílio de registros fotográficos, bem como a transcrição dos áudios das entrevistas.

Participaram da pesquisa, 23[84] praticantes distribuídos entre professores/*coaches*/praticantes/atletas da prática corporal do *Crossfit* Aju. Com as entrevistas traçamos um perfil do grupo segundo a faixa etária, sexo, profissão e tempo de prática. Foram entrevistados onze indivíduos do sexo feminino e doze do sexo masculino. O grupo se constitui por advogados, professores universitários, jornalistas, magistrados, empreendedores, profissionais de Educação Física, bem como, estudantes de diferentes áreas. A faixa etária do grupo varia entre 26 e 47 anos. Dois dos entrevistados participam há cinco anos, sendo pioneiros no box. No entanto, a maioria dos entrevistados tem pelo menos 2 anos de prática do *Crossfit.*

84 - Visando uma organização dos dados para posterior análise, cada entrevistado foi nomeado com uma letra do alfabeto, nomeando-os de "A a W", conforme a sequência que equivale aos vinte e três entrevistados.

Após uma construção e produção significativa dos dados, nos inspiramos e tomamos como base, ferramentas foucaultianas para operacionalizar a análise dos dados. Baseamos-nos na análise do discurso, sobre perspectiva foucaultiana, considerando que discursos forjam, criam subjetividades e que se torna ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder diante de verdades que se transformam, moldam, persuadem, modos de pensar, agir e sentir.

Percebemos a proliferação de práticas discursivas e não discursivas como uma categoria máxima de análise, logo com o primeiro contato na qualidade de participante do *Crossfit* AJU. O campo nos permitiu compreender que os discursos são tanto um instrumento de análise, quanto um recurso fundamental que produz comportamentos. Sendo assim, diante de determinados discursos de ser "*crossfiteiro*", que outros tantos se incluem e excluem, construindo assim a política e estética do box *Crossfit* AJU.

Para Foucault (2015, p. 09), o discurso está entre um jogo de ação e reação, e que por muito tempo se constituiu por um "um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção". No entanto, neste estudo não veremos os discursos sob uma perspectiva de regularidades linguísticas, mas de regularidades outras que se envolvem no campo de lutas, de dominação ou mesmo de esquiva. Por isso, em nosso campo de análise, buscamos relacionar tanto as falas quanto a materialidade do conjunto de enunciados que se proferem desde as entrevistas, no dito e não dito, do ambiente do box e suas interações corpóreas.

Além disso, para Foucault (2015) estas regularidades se constituem para além de frases, falas, escritas, textos, pois funcionam como um sistema de dispersão que formam outras regularidades que surgem em relações diversas e em acontecimentos que se transformam em discursos e discursos que conduz acontecimentos, logo, conduz modos de existências. Sendo assim, neste estudo consideramos que as práticas discursivas são dados e instrumentos que oportunizam pensarmos nas condições que submetem o *Crossfit* Aju, a mecanismos que efetivamente, ampliam, afetam, restringem, objetivam ou mesmo subvertem ou refletem em práticas de submissão, disciplinamentos e controles dos corpos

Como pensar novas formas de trincar os corpos pelas rupturas da resistência?

Damos início a esta tarefa de análise mencionando que, diante dos dados, refletimos que os modos de educação do corpo no *CrossFit* se inserem forjando e criando identidades e constituindo sujeitos, e que, tal como a própria elaboração da indústria da cultura *fitness*, submetem o corpo ao culto narcisista contemporâneo (RAGO, 2006); e ao que se pode nomear como "ideal ascético" (NIETZSCHE, 1998). Esse compromisso de adaptação ao modelo estético/moral se encarrega de operar sobre os desejos dos praticantes, discursos que superam o simples estímulo à adesão de exercícios físicos, mas que atuam sobre um conjunto ilimitado de práticas. Sejam por uma dietética, pelo consumo de produtos manipulados e, principalmente, por sutis práticas que forjam desejos de um ideal de cidadão, que vivencia diariamente o medo e a insegurança de não ser pertencente a esse grupo/tribo.

Portanto, esses são os modos em que a subjetividade se encontra no próprio corpo para serem educados a transformarem-se, por isso, esses indivíduos são estimulados a desejarem a disciplina, desejarem o controle. E é exatamente por meio dessas inseguranças que os indivíduos usam tais medos como a própria motivação para se submeterem ao dever de serem transformados, adaptados e com isso, longevos, funcionais e ditos "belos".

Tendo como base a história dos corpos que também se retratam as histórias dos diversos modos de produção de subjetividades, sobre uma perspectiva foucaultiana, analisa-se que o CrossFit AJU se insere como uma prática corporal que opera como parte de um dispositivo biopolítico contemporâneo. Desse modo, emerge em meio a uma continuação histórica, a produção de novas subjetividades, que disciplinam e limitam, mas sobretudo, controlam as forças potentes dos corpos, principalmente, sobre a exaltação do cuidado de si contemporâneo.

Para Foucault (1985, p. 58), "[...] o cuidado de si na antiguidade [...] aparece como uma intensificação das relações sociais". E, em consonância com Rago (2019), isso quer dizer que se trata de "modular diferentemente a relação com os outros pelo cuidado de si" (p. 262). Isso explica uma relação contrária ao cuidado de si que encontramos nos discursos contemporâneos, tal como o do Crossfit. Uma vez que há uma grande intenção sobre o voltar-se para si, e a preocupação demasiada com o eu sempre eficaz, pois

ele é fruto justamente desse processo que incita buscar, o dito "eu verdadeiro e mais natural" possível.

Assim, tendo como base as análises que Foucault (2001) realizou da Antiguidade à Modernidade, ele compreende que há uma total falta de neutralidade nas incitações ao cuidado de si moderno. Ou seja, está mais atrelado a uma oposição às tentativas libertárias das práticas gregas, visto que se volta ao individualismo egocêntrico. Desse modo, percebe-se não uma ação neutra, mas intencionalmente projetada para atender aos interesses de submissão do outro que se reverbera como um novo significado político, numa espécie de conversão, entre **cuidado de si** para **renúncia de si**, segundo Rago (2006).

Desse modo, vê-se a "renúncia de si" a partir de atos pouco reflexivos, por uma busca ao essencialismo, ou por não interrogar como sua conduta individualista pode provocar a negação de outras. Nesse sentido, a renúncia de si também emerge por meio de vários dispositivos que incitam o projeto de um sujeito que só é realizado à medida que o condiciona sobre o limite em si mesmo, sem relação exterior, ou até mesmo, quando essa relação exterior só é introspectiva para se apoiar na submissão sobre o olhar do outro. Aderindo a essas considerações Vernant (1981, p. 224) afirma que:

> O sujeito não constitui um mundo interior fechado, no qual ele deve penetrar para se reencontrar ou antes para se descobrir. O sujeito é extrovertido [...] A consciência de si do indivíduo não é reflexiva, voltada para si mesmo, fechamento interior, face a face com sua própria pessoa: ela é existencial. A existência é anterior à consciência de existir.

É por essas razões que Foucault também contribui para pensar que não existimos por meio de uma projeção meramente para dentro de si, mas para fora. Portanto, isso se reafirma fundamentado na mais potente de todas as afirmações epistemológicas sobre o corpo, a qual se reverbera sobre a história da humanidade, na qualidade de animais pensantes, corpos, sujeitos: "O corpo não existe em seu estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos" (LE BRETON, 2007, p. 32).

Partindo desses pressupostos, e diante desses modelos de assujeitamento sobre o modo de educação do corpo no *Crossfit,* refletiremos sobre uma ética da existência como outro modo de ser, para pensar em um possí-

vel e necessário modo outro de existir e resistir. Sobre essas considerações, afirma Martins (2019, p. 59):

> Uma ética do desprendimento e não da conversão. Uma ética da singularidade e não uma lei universal invariante. Uma ética do acontecimento e não transcendental. Tal é a difícil e arriscada atitude ética que Foucault nos desafia a adotar diante dos perigos que nos fazem face.

É válido esclarecer que, tal como apresenta Foucault em seu método genealógico de analisar a constituição do sujeito na história, ele propõe a refletir como uma força de produção, toda essa capacidade de criação e transformação do indivíduo ao longo do seu processo de constituição como sujeito. Nesse contexto, é ponto crucial reconhecer, inicialmente, que todo processo de construção da subjetividade é histórico e não natural, ou seja, não é uma determinação biológica é, sobretudo, cultural inventiva, e não nos cabe evitar, mas reinventar-se problematizar a si mesmos. Nesse sentido, Foucault (2010, p. 325-326) apresenta:

> Os homens jamais deixaram de construir a si mesmos, quer dizer, de deslocar, continuamente, sua subjetividade, de se constituírem em uma série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que jamais nos colocarão em face de alguma coisa que seria o homem. Os homens engajam-se perpetuamente em um processo que, construindo objetos, os desloca, ao mesmo tempo que os deforma, os transforma e os transfigura como sujeitos.

É justamente por essa capacidade do sujeito em criação constante de si, que ele contribui para pensarmos em possibilidades outras de subjetividades e subversões, e isso implica reconhecer que o indivíduo não deveria ser produzido sobre uma ótica, "tal como teria desenhado a natureza, ou tal como sua essência o prescreve; temos que produzir algumas coisas que ainda não existem e que não sabemos o que será" (FOUCAULT, 2010, p. 75).

Diante do exposto, acredita-se que essa capacidade de construção é o que, teoricamente, pode possibilitar a (des)naturalização de identidades que forjam e limitam os corpos identidades, fruto dessa prática corporal *CrossFit.* Considerando que, enquanto são produzidas por técnicas de assujeitamento, são também, ao mesmo tempo, produtos de discursos que preexistem a estes e inserem o discurso em diversos outros usos. Portanto,

sobre essa lógica de força de produção, Michel Foucault (1979) afirma que onde há poder há resistência, por isso, reconhecemos que o mesmo contexto que assujeita é o que também tem o poder de gerar resistência. Entretanto, pensar a resistência implica refletir sobre atitudes renovadoras, práticas de desprendimentos, contra-condutas.

Portanto, aqui tentaremos propor uma reflexão de que é possível resistir à sujeição que cria corpos únicos, ou mesmo que criam relação de rejeição daqueles que operam uma relação de exclusão com o diferente, no contexto da prática corporal CrossFit. E isso se faz, desde o simples uso da escrita analítica e reflexiva acerca dos limites e imposições normatizadas e estereotipadas. E, assim, é possível até mesmo com a força prática da recusa dos ideais, estes que conduzem condutas, ou seja, com a subversão de atitudes outras, que possa nos reconstituir diante do poder que nos limita. Para essa reflexão, baseamo-nos também nessas formações discursivas apresentadas na Tabela 1. Acredita-se que elas expressam pequenas brechas para pensarmos que, de certo modo, desprendem-se dos discursos hegemônicos, unificantes e dominantes das práticas da cultura *fitness*.

Tabela 1 - Formações discursivas dos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Anotações do diário de campo
M	"Não tenho a pretensão de um corpo robotizado, pelo acúmulo de músculo, ou mesmo de fazer parte dessa doença que é ter um corpo deformado de tanto músculo"
O	"Quero estar bem com meu corpo dentro dos próprios limites dele, porque eu prefiro ser uma crossfiteira com marcas naturais do que exagerar nos pesos e sentir dor mais do que deveria. [...] Até exagero na intensidade, mas não gosto de pegar peso demais não."
R	"Eu costumo fazer uma autoavaliação sobre o tipo de prazer que mais me satisfaz […] tipo, sinceramente comer um brigadeiro desperta uma sensação tão boa, o problema é que eu não sei parar (risos), mas depois daqui, que consegui me alimentar de forma saudável, sem exageros na dieta, meu corpo se acostumou com o que antes achava ruim. Sei que o prazer de se sentir leve, hoje, provoca em mim ainda mais prazer que comer um prato de doce. Assim, eu coloquei na balança e medir que prefiro permitir fazer o cross e ter uma vida mais regrada, porém dentro dos meus limites sem me privar de nada. Quando eu quero beber eu bebo, quando quero comer eu como, bem mais tranquila […] porque quero sim um corpo bonito, mas também quero acima de tudo isso, estar bem onde eu estiver."

Fonte - Dados da pesquisa.

Pensar a resistência como possibilidade, é também reconhecer que sempre há outros modos de refletir sobre as condições pelas quais os indivíduos são assujeitados. Reconhecendo, assim, que é possível encontrar saídas positivas para potentes modos de educação do corpo no exercício de sutis práticas de desprendimentos. Por isso, Foucault indica que essa possibilidade se perfaz a partir da constituição de uma ética da existência, ou seja, pela recriação de modos de vida, pelo potencial inventivo que há nas próprias relações sociais.

A partir desse movimento produtivo dos corpos ainda se considera que somos a todos os instantes assujeitados, por regimes discursivos que nos submete ao saber, poder, as ditas verdades, a norma, reconhecendo, portanto, que todo esse processo é o que conduz as teorias e práticas canônicas, universalizantes e, sem dúvida, excludentes. Logo, não podemos ser sujeitos "livres", porém tanto Rago (2019), Ortega (2002) e Miskolci (2006) corroboram que sobre a perspectiva de Foucault, a possibilidade inicia com a aceitação de sutis práticas de liberdades, para a construção de novas subjetividades menos alienantes. Desse modo, esse autor convida a reconhecer que há um potencial libertário em meio às forças de controle sobre os corpos. E isso é possível pela constituição de novas relações, pela rejeição das culturas aprisionantes e das formas mais sutis que nos permitem desejar o controle sem limites. É sobre essas justificações que referenciamos as seguintes falas da Tabela 2.

Tabela 2 - Formações discursivas dos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Anotações das falas dos entrevistados
M	Olhe, eu sei que sou gordinha e não sou triste por isso, ao contrário me amo sendo assim, ainda que eu tenha vários contatos com colegas, que parecem de mentira de tão treinadas que são, e se elas escolhem ter aquele corpo, tá tudo bem, isso não diminui quem eu sou e quem escolhi ser.
O	Acho que pelo meu corpo, acho que dá para ver que não estou aqui por estética. Pois, já tenho três anos que frequento. Estou porque me faz em movimento e por isso estou bem.

Fonte - Dados da pesquisa.

Rago (2006) afirma, portanto, que para chegarmos a uma condição fundamental para exercitar as práticas de liberdade se faz por meio da problematização desse processo relacional, entre nós mesmos, com o outro e

com o mundo. Assim, é possível abrir novas saídas mais positivas e mais saudáveis. Portanto, é possível com base nessas falas, encontrar um ponto de vista fora da normalidade até então estabelecida. Por isso, interpreta-se que a partir dessas enunciações descritas na Tabela (2), há a presença de outras possibilidades que se diferem do padrão que foi encontrado em unanimidade nos discursos anteriores. É válido esclarecer que muitas falas, e até mesmo a missão do referido *box*, embora esclareça que a estrutura corporal não é o elo primordial de quem adere e permanece no *CrossFit,* ainda assim está em evidência que os discursos fazem funcionar comportamentos de "endeusamento" e melhoria da aparência da estrutura corporal. Porém, foi possível identificar apenas na fala dessas duas entrevistadas uma preocupação que não se restringe à estética corporal.

Diante de tais falas, se torna possível desnaturalizar determinados atributos do *CrossFit,* nos levando a atentar-se para a produção de sentido desta prática corporal na vida dos sujeitos. Em outros termos, pensar uma perspectiva de resistência frente à lógica disciplinar do *CrossFit* é considerar que este deve ser problematizado/vivenciado não em função daquilo para que (supostamente) ele serve (saúde, estética etc.), mas, sim, a partir daquilo que ele significa e produz de sentido na vida daqueles que o praticam.

Seguindo essa lógica, produzir sujeitos autônomos é exatamente possibilitar que estes tenham a percepção de que eles são determinados a agir segundo sua própria capacidade de produzir sentido no contexto do *CrossFit*, sendo o modo como ele experiencia esta prática corporal não uma submissão acrítica a códigos e preceitos, mas a expressão de modos de vida de seus corpos, pois dizem de sua maneira de viver.

Tal como Margareth Rago (2006), Miskolci (2006) também incita algumas reflexões, mostrando a recusa aos modelos normativos e como um contraponto e resistência à cultura narcisista contemporânea que, como apresentamos, faz-se presente em meio à cultura *fitness* em suas promessas e técnicas de melhoramento corporal.

> A emergência de uma nova cultura de si pode originar novas relações críticas aos modelos de identidade socialmente propostos, recusando o aparato disciplinar que nos torna algozes de nós mesmos. Associada a essa reinvenção de si mesmo, uma nova cultura de si também pode permitir novas relações com o outro, relações de companheirismo

> e amizade. Assim, percebe-se que outras formas de produção da subjetividade podem se dar de maneira não-individualista, sem valorizar a vida privada em detrimento da pública (MISKOLCI, 2006, p. 689).

Assim, pode-se identificar nessas falas, uma prática de recusa e redirecionamento, pela tentativa de representar mediante o entrevistado que não se preocupa, ou se interessa se está fora do padrão que é de costume desejar em meio à prática do *CrossFit.* Numa relação consigo que se distancia, de certo modo, dos modelos que universaliza os objetivos dessa prática corporal. Talvez não por acaso, mas o discurso do entrevistado convidou a perceber que não seria ao nível de normalidade estética que buscava, pois nitidamente subjugava que estava aderindo à prática saudável sem pretensões da eliminação de gordura, mas necessariamente de pertencer a um costume que a possibilitava estar no movimento da vida, que para esta é promovido por uma vida fisicamente ativa. Além disso, esclarece em sua fala, uma relação potente com o olhar de si acolhedor em comparação com o outro. Reconhece nessa fala, uma certa relação de companheirismo que contrapõe à vontade demasiada que costuma ser alimentada pela cultura narcisista, em sua ação egocêntrica.

Nessa análise, refletimos sobre as considerações de Sant'Anna (2019), ao questionar acerca dos regimes contemporâneos, se "teriam os regimes hoje a potência de ajudar cada um a pensar sobre si e sobre o mundo, ou eles serviriam unicamente para eliminar uma certa quantidade de gordura?" (p. 92). Portanto, é nessa mesma linha de pensamento que ela problematiza: "[…] E para que um regime voltado a atingir a alma se hoje não cessa de ser dito que o que vale é o corpo?" (p. 92).

Nesse entendimento, compreende-se que a intenção dessa autora, não é reforçar o referencial cartesiano entre corpo/alma, mas ao contrário disso, reforçar que é o corpo belo e estrutura muscular que ainda se encontra estrategicamente exercendo o poder sobre o ser sujeito. Portanto, diante desses questionamentos, baseado em Sant'Anna (2019), é possível refletir que o entrevistado apresenta um sutil modo de tentar não se entregar ao fascismo que costuma nos conduzir e desejar o poder que nos objetifica. Esse que nos assujeita e limita o olhar sobre nós mesmos.

Por essas considerações, tendo como base a ética da existência refletida por Foucault, registra-se que sua proposta se fundamenta para pensar na transgressão da heteronormatividade, ou seja, para contrapor as inten-

sas relações que defendem a afetividade apenas pelos seus iguais. Como referenciado anteriormente, compreendemos que um fator preponderante da exclusão e negação de alguns modos de ser são respostas não apenas da construção de estereótipos de corpos padrões, mas também são essencialmente pela dinâmica dos contrários, a qual se ampara em relações que produzem e elevam essa tradição ancorada na ordem normativa, que potencializa e nega o outrem. Portanto, ao pensarmos sobre os tantos discursos de pertencimento da prática corporal *CrossFit,* deparamo-nos com uma construção que exclui e nega o não pertencente às regras identitárias.

É justamente diante dessas sutis formas de controle que se cria uma espécie de desvio que se reverbera em estereótipos negativos, como uma prática do mal, do excluído, e do inútil. Desse modo, e reconhecendo que a história se baseia em princípios binários e identitários, ela apenas nos ritualiza a pensar como tal, ampliando-se hoje, uma sociedade cada vez mais com necessidades de construções identitárias, e cada vez mais a criação de necessidades e vontades de sermos pertencente a um grupo.

Portanto, sobre as perspectivas foucaultiana, em suas reflexões da biopolítica de controle de medidas e desempenhos corporais, tanto Sant'Anna (2019) quanto César (2019), também propõem que é possível desmoronar os muros do nosso fascismo contemporâneo a partir do contraponto às pedagogias do fitness, que também são responsáveis pelas produções de bioascese, que agem sobre essas verdades identitárias do corpo.

Desse modo, César (2019) apresenta as obras de Fernanda Magalhães sobre A classificação científica da obesidade[85]e o conto A mulher ilustrada[86]de Ray Bradbury. Ambos são outros modos de apresentar o corpo contemporâneo, utilizando a força potente da arte para expressar figuras de resistência ao discurso médico, por construir uma forma de "obra-instala-

85 - O projeto artístico de Fernanda Magalhães apresenta uma forma criativa de crítica aos padrões estéticos femininos impostos principalmente pela mídia, cultura e sociedade. "Inconformada com a frequente associação do obeso com algo que incomoda, que é deslocado, utiliza o corpo como protesto, posicionamento político contra a hegemonia da magreza [...] os embates foram se desenvolvendo para a defesa do fora de forma em detrimento da boa forma […]" (MELO, 2014, p. 13-16) Desse modo, suas obras conduziram a lutas contra saberes hegemônicos e oportunizando a refletir o outro, partindo de uma reflexão sobre si.

86 - Em A mulher ilustrada de Ray Bradbury, o corpo de Emma Fleet se apresenta como uma figura extensiva de sua superfície. Com duzentos e um quilos pretende aumentá-lo. O desejo de não emagrecer de Emma é referenciado na obra como um modo de seu marido continuar a tatuar toda a extensão do corpo de sua esposa. No entanto, suas pretensões de engordar era justamente porque necessitavam de mais superfície para continuação da obra. Ao buscar o médico para ajudar nesse projeto, o médico sugeriu apagar a obra e reiniciá-la à medida que for concluída. Portanto, para Emma e seu esposo, esta ideia era um milagre. Para César (2019, p. 278), a interpretação desta narração pode ter vários significados, no entanto, serviu como base para visualizar a enorme superfície do corpo de Emma diante de suas "possibilidades abertas para uma obra em construção". Portanto, essa narração zomba do peso das verdades médicas e permitem flutuar na leveza da criação (CÉSAR, 2019).

ção com corpos gordos". Enquanto o segundo exemplo da "Mulher ilustrada" expressa o corpo de Emma Fleet, apresentando a experiência de uma superfície corporal extensiva, contrapondo, assim, os discursos e verdades médicas: "[...] pois são leves, podem flutuar no espaço, são rápidos ao moverem para além dos muros que cercam nossas parcas possibilidades, contemporâneas de resistência e criação" (SOARES, 2019, p. 278).

Sobre essas considerações, é possível e necessária a abertura para novas formas de (re) existir e resistir, como contraponto a essas forças que aprisionam a busca exacerbada pelo melhoramento corporal, e dos discursos que fazem emergir uma educação do corpo que limita nossas potências de criação. Tratamos aqui apenas de algumas possibilidades, em que o primeiro passo é desprender-se dos pensamentos universalizantes, egocêntricos e excludentes. Esses que não excluem apenas a si mesmos, mas as outras formas de ser e de viver.

Acolher outros modos, não significa ser, ou necessariamente experimentar, ainda que a oportunidade de experimentação venha carregada de aprendizagens outras. Mas acolher implica acionar desde micros relações que oportunizem singularidade, mediante mínimas ações que se posicionem fora da norma. Desse modo, também se pode refletir que foi justamente nos mais sutis detalhes, que a anatomia política dos corpos encontrou seus modos de disciplinarização dos sujeitos. Com essa mesma referência foucaultiana e na valorização do próprio detalhe, acredita-se que também seja possível subverter esses sentidos para oportunizar a reflexão por meio de ações mínimas, porém potentes de resistência da norma.

De certo modo, parece utópico desejar o desprendimento da norma, em meio a tantas estratégias micropolíticas e macropolíticas que governam desde sempre a produção do saber, da verdade e limita os discursos da área da saúde e da educação do corpo, sempre tão disposta a uma hegemonia e higienização do mundo. Ainda mais na própria Educação Física produtora dos principais saberes produzidos sobre a relação entre o movimento na educação do corpo.

Isso tem plenas ressonâncias com aquilo que Massumi (2020) nos sinaliza sobre a capacidade do capitalismo, sob a cunha do neoliberalismo, estar tão imbricado no tecido social, isto é, onde a vida acontece, que se torna impossível posicionar-se fora dele, ao ponto de que mais do que um "biopoder", ele é um "ontopoder", um poder de fazer vir a ser. No entanto, diz Massumi (2020, p. 18):

> [...] embora seja impossível pretendermos ficar fora do capitalismo, também jamais estamos 'totalmente dentro'. Existe uma dimensão intensiva da vida que é anterior em excesso à economização capitalista. A resistência não é inútil (p. 18).

Neste ponto argumentativo, não é utópico a tentativa de reingressar o próprio movimento da vida, que sempre conduziu para além da repressão, disciplina e do controle, mas para a própria potência de se recriar. Mesmo porque, a força produtiva que conduz esses estudos parte justamente desse ciclo de discursos que acionam tantos outros possíveis. Todavia, acredita-se que a área da Educação Física e da saúde de modo geral, não se baseia apenas na política de promoção de saúde/beleza pela prevenção dos males corporais, mas também possui essencialmente a capacidade de reconstruir e subverter os sentidos políticos e estéticos dos corpos.

Contudo, visões utópicas são essenciais à medida que a utopia nos ensina que a cada passo dado, existem mais dois à nossa frente (GALEANO, 2019). Desse modo, ela permite que tal como a própria ciência e a filosofia, nessa constante reconstrução, ela não deve se limitar a únicas verdades, e, portanto, permite esse constante processo que é a constituição da educação do corpo, para ser sujeito e ser corpo.

Referências

BASTOS, W. *et al*. Epidemia de fitness. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 485-496, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bszMFP7PMKyZG8WkFNcLKQN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto Editora, 1994.

CÉSAR, M. R. A. (Des) educando corpos: Volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CRISÓRIO, R. Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. *In*: GALAK, E.; GAMBAROTTA, E. (org.). **Cuerpo, Educación, Política**: Tensiones epistémicas, históricas y prácticas. Buenos Aires: Biblos, 2015.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.

FISHER, J. *et al*. A comparison of the motivational factors between CrossFit participants and other resistance exercise modalities: a pilot study. **The Journal of sports medicine and physical fitness**, 2016. Disponível em: https://paulogentil.com/pdf/A%20comparison%20of%20the%20motivational%20factors%20between%20CrossFit%20participants%20and%20other%20resistance%20exercise%20modalities%20-%20a%20pilot%20study.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do pode**r: Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e puni**r: História da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. Para uma moral do desconforto. *In*: **Ditos e Escritos VI**: Repensar a política. Tradução: Ana Lúcia P. Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

GALAK, E. Construir el cuerpo: Cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio 'cuerpo'. **Poiési**s: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Tubarão, v. 8, n. 14, p. 348-364, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9579/pr.9579.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

GALAK, E. "Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física em noticieros cinematográficos", *In*: OSSEN, B. S. G. (ed.). **Gregorio Weinberg**: Escritos em su honor. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. Argentina: Siglo XXI Editores, 2019.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MARTINS, C. J. Figurações de uma atitude filosófica não-fascista. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MASSUMI, B. **99 teses para uma revaloração do valor, um manifesto pós-
capitalista**. São Paulo: GLAC edições, 2020.

MELLO, J. A. A obesidade no processo criativo de Fernanda Magalhães. **Gambiarra**, v. 6, n. 6, p. 13-29, 2014. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gambiarra/article/view/30853. Acesso em: 12 ago. 2021.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: Do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/tXyhLkGkqh3MbWk9NpfrxLz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 set. 2021.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓBREGA. T. P. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ORTEGA, F. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. *In*: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAGO, M. Narcisismo, sujeição e estéticas da existência. **Verve**, n. 9, p. 236-250, 2006. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5147/3674. Acesso em: 14 set. 2021.

RAGO, M. Dizer sim a existência. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANT'ANNA, D. B. Dietética e conhecimento de si. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, A. L. S. Imperativos da beleza: Corpo feminino, cultura fitness e a nova eugenia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 211-222, maio/ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9C8grqxPHkMjt6mBZLXZn5s/?lang=pt. Acesso em: 12 set. 2021.

SOARES, C. L. Escultura da carne: O bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. *In*: VEIGA-NETO, A.; RAGO, M. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VERNANT, J. P. **O indivíduo, a morte, o amor**: Você e o outro na Grécia antiga. Paris: Gallimard, 1981.



Sobre os autores

Organizadores

Dinamara Garcia Feldens
Universidade Federal de Sergipe- professora do Programa de Pós Graduação em Educação. Pós doutora em filosofia da Educação pela UCM/ ES. Doutora e Mestre em Educação pela UNISINOS/RS. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS/UFS/CNPq.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6471-3876.

Juliana Santos Monteiro Vieira
Universidade Tiradentes (UNIT), Registro – SE – Brasil. Professora Auxiliar do Curso de Psicologia. Doutorado em Educação (UFS).
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3332-6640.

Lucas de Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0826-4567.

Autores

Aldenise Cordeiro Santos
Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), Aracaju – SE - Brasil. Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Professora do Centro de Excelência Santos Dumont.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6321-7889.

Amanda Marques
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP - Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica .
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1405-0143.

Angélica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado – RS – Brasil. Docente do Centro de Ciência Humanas e Sociais e do PPGEnsino, líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq).
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2644-043X.

Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dornelles
Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju – SE – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1240-9981.

Claudia Madruga Cunha
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, – PR - Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha: Linguagem, corpo e estética; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Rizoma - Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2867-5566.

Débora dos Reis Silva Backes
Universidade Federal de Sergipe - SE - Brasil. Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS. Membra do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS/UFS.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4466-2658.

Douglas Rosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS - Brasil. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLet).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8251-7318.

Edla Eggert
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS - Brasil. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação, e de Teologia, da Escola de Humanidades.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1980-7053.

Elder Silva Correia
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe. Docente da Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8403-2226.

Evanildo Ferreira Vasco Viana
Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), Madrid – Espanha. Doutorando em Diversidade, Subjetividade e Socialização. Mestrado em Educação (UNIT).
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4990-6415.

Fabio Zoboli
Universidade Federal de Sergipe – (UFS), São Cristóvão – Sergipe – Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Pós-doutor em Educação do Corpo pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP/Argentina).
Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5520-5773.

Felipe Santana Criste
Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor da rede pública do estado do Espírito Santo. Professor da rede pública municipal da cidade de Cariacica.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0052-1522

Franciele Caroline Pavão Garcia
Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS – Brasil. Coordenadora do Centro de Educação Infantil.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7994-9045.

Inauã Weirich Ribeiro
Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado – RS – Brasil. Licenciada em História pela Univates, Mestra em Ensino pela Univates, e Doutoranda em Ensino na Univates com Bolsa Prosuc/Capes.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0701-4555.

Jeferson Camargo
Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado – RS – Brasil. Graduando no curso de Psicologia, pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Bolsista de Iniciação Científica CNPq do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3285-4030.

Jerlane Santos Abreu
Secretaria Municipal de Educação, São Cristóvão-SE-Brasil. Mestra e Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Professora Efetiva da rede Pública Municipal de São Cristóvão-SE, atuando como Coordenadora Pedagógica da EMEF Gina Franco.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5753-4263.

José Licínio Backes
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Bolsista CNPq 1D
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9013-8537.

Laila Rosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – SP. Professora da Escola de Música e dos Programas de Pós-Graduação em Música e Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. Doutorado em Música (UFBA).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9195-8027.

Leomar Peruzzo
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, - Brasil. Professor de Arte da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Rizoma - Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte Educação.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5322-142X.

Maria Fernanda Cestari de Oliveira Saad
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS – Brasil. Acadêmica do Curso de Psicologia.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2818-8688.

Martha Giudice Narvaz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Porto Alegre/RS, Brasil. Professora Adjunta de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Rede Escrileituras, Grupo de Pesquisa Arte, Corpo, enSigno (ARCOE/CNPq), e Grupo de Pesquisa Gênero e Diversidades (CNPq).
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8430-9483.

Paola Zordan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre/RS, Brasil. Professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Rede Escrileituras, Grupo de Pesquisa Arte, Corpo, enSigno (ARCOE/CNPq), Núcleo Transdisciplinar de Arte e Loucura, NuTAL/DEDs/UFRGS.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8937-7706.

Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Bolsista CNPq 2.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8979-1125.

Ueberson Ribeiro Almeida
Mestre em Educação Física e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor adjunto do Centro de Educação Física e Desportos/CEFD/Ufes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/PPGPsi/Ufes e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9255-4542





A presente obra intitulada “Corpo, políticas e territorialidades: subjetividades e diferença” foi organizada de modo coletivo por dois grupos de pesquisa, coordenados por professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS). O “Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades" (GPECS), coordenado pela professora Dinamara Garcia Feldens e o “Grupo de Pesquisa Corpo e Política”, coordenado pelos professores Renato Izidoro da Silva e Fabio Zoboli.

O livro é parte de uma coletânea composta por dois volumes. Deste modo, este escrito é a primeira parte de um projeto maior, que tem como segundo tomo o livro “Corpo, políticas e territorialidades: tecnologias e poder". Os dois livros da coletânea se dispõem a pensar o corpo como território atravessado por políticas e dispositivos tecnológicos na sociedade contemporânea. Parte-se das reflexões de diferentes pesquisadores de Universidades brasileiras importantes, que buscaram pensar o tema das subjetividades, da diferença, dos meios comunicativos e de informação, da questão do gênero, da religiosidade, da vivência docente, entre outras pluralidades de experiências. A publicação, em formato e-book que ora apresentamos, conta com financiamento da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), estabelecido através de um Doutorado Interinstitucional com a UFS (DINTER).

DINTER
Programa de Doutorado Interinstitucional
Universidade Federal de Campina Grande
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO