
Educação como processo de subjetivação: epistemologias feministas para produção de um sujeito outro.

Education as a process of subjectivation: feminist epistemologies for the production of an other subject.

La educación como proceso de subjetivación: epistemologías feministas para la producción de otro sujeto.

Oliveira, Danilo Araújo de¹ (São Luiz, MA, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>
Ferrari, Anderson² (Juiz de Fora, MG, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Resumo

No presente artigo mobilizamos o relato de si de uma aluna, no âmbito do curso de especialização Relações de Gênero e Sexualidades: perspectivas interdisciplinares, que acontece em uma universidade pública. O argumento principal desenvolvido aqui é que a partir de uma perspectiva da educação como processo de subjetivação, podemos fazer alianças com as epistemologias feministas para construção de sujeitos outros não-sexistas. Diante do cenário que estamos vivendo de tantos retrocessos, minimização dos nossos espaços de discussão do conhecimento que as epistemologias feministas têm construído, encontrar frestas, brechas e fendas para manter vivo esse conhecimento é uma atitude de resistência para que diversos corpos e vidas que dependem do espraiamento desse conhecimento possam ser vivíveis.

Palavras-chave: Educação. Epistemologias feministas. Processo de subjetivação.

Abstract

In this article we mobilize the self-report of a student, within the scope of the specialization course Gender Relations and Sexualities: Interdisciplinary Perspectives, which takes place in a public university. The main argument developed here is that from a perspective of education as a process of subjectivation, we can make alliances with feminist epistemologies for the construction of non-sexist other subjects. Faced with the scenario that we are experiencing with so many setbacks, minimizing our spaces for discussing the knowledge that feminist epistemologies have built, finding cracks, gaps and crevices to keep this knowledge alive is an attitude of resistance so that different bodies and lives that depend on the spreading this knowledge can be liveable.

Keywords: Education. Feminist epistemologies. Subjectivation process.

Resumen

En este artículo movilizamos el autoinforme de una alumna, en el ámbito del curso de especialización Relaciones de Género y Sexualidades: Perspectivas Interdisciplinarias, que se desarrolla en una universidad pública. El principal argumento aquí desarrollado es que desde una perspectiva de la educación como proceso de subjetivación, podemos hacer alianzas con las epistemologías feministas para la construcción de otros sujetos no sexistas. Ante el escenario que vivimos con tantos contratiempos, minimizar nuestros espacios de discusión sobre los saberes que han construido las epistemologías feministas, encontrar grietas, vacíos y hendiduras para mantener vivos esos saberes es una actitud de resistencia para que los diferentes cuerpos y vidas que dependen en la difusión de este conocimiento puede ser vivible.

Palabras-Clave: Educación. Epistemologías feministas. Proceso de subjetivación.

¹ Docente na Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: danilodinamarques@hotmail.com

² Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br

Introdução

É importante trazer, inicialmente, para o debate, duas ideias que o título anuncia. A primeira diz do nosso entendimento de educação como um processo, como algo que acontece para além das instituições de ensino, abrangendo outros espaços e momentos entendidos como educativos. Ademais estamos entendendo o sujeito como resultado de processos educativos. Para nós, a constituição dos sujeitos e seus pertencimentos são construções. Estamos nos afastando da ideia de essência ou natureza. Os processos de subjetivação dizem de diferentes mecanismos de ensino-aprendizagem que incluem discursos, imagens, valores, relações interpessoais e ações do sujeito sobre si mesmo. A segunda é que essas formas de olhar o mundo e trabalhar com a educação nos aproxima das perspectivas feministas que coloca sob suspeita nossas formas de pensar e agir. Não por acaso, Djamila Ribeiro (2018) e outras feministas defendem que o feminismo não diz somente das mulheres. O feminismo seria para todos/as.

Essa forma de entender a construção dos sujeitos e do mundo nos conduziu para as pesquisas no campo das relações de gênero, sexualidade e educação. Nossas pesquisas são interessadas nesse processo de problematização a partir da perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2006) para quem nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo dizem de uma história do pensamento. Assim, a educação estaria comprometida com a problematização como uma metodologia para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir para que possamos recusar essas formas para nos constituir como sujeitos outros. Foi com essas premissas que estamos propondo nesse artigo problematizar a força dos processos formativos na Universidade pública laica. Para isso vamos tomar uma experiência inovadora numa Universidade federal de Minas Gerais – a construção de um curso de especialização em gênero e sexualidade – que aposta na formação continuada e que tem como propósito a relação desses espaços de formação com outros em que os alunos e as alunas circulam.

Para a organização desse artigo, vamos primeiramente apresentar o contexto do qual estamos falando para pinçar uma experiência a ser problematizada. Em seguida nos debruçamos em dois pontos de problematização: a educação com processo educativo e as epistemologias feministas.

“Relações de Gênero e Sexualidades: perspectivas interdisciplinares”

O curso de especialização “Relações de Gênero e Sexualidades: perspectivas interdisciplinares” foi criado por um conjunto de professoras e professores que se dedicam a fazer pesquisas nesse campo de conhecimento e que estão alocadas/os em diferentes faculdades/institutos de uma universidade pública federal, tais como Educação, Turismo, Ciência da Religião, Direito, Serviço Social, Colégio de Aplicação. As motivações para a construção do curso estavam circunscritas a três aspectos centrais: (1) a problemática atual de ataques e enfrentamentos que estamos vivenciando pelas forças políticas e sociais conservadoras e religiosas; (2) o entendimento das relações de gênero e sexualidades como campo de conhecimento em disputa, o que nos exige certo posicionamento e investimento na formação; (3) a defesa da universidade pública laica, democrática e inclusiva nos seus compromissos com a pesquisa, extensão e ensino, na produção de conhecimento pautada no fazer científico crítico e contextual, considerando questões que afetam a vida social.

Com esses aspectos motivadores, ofertamos uma primeira turma do curso no ano de 2018, composta de 40 estudantes com diferentes formações iniciais, dentre as/os quais tivemos uma estudante que se definia como travesti e um estudante que se autodeclarava homem trans. O fato de termos essa e esse estudante nos levou a retomar os objetivos do curso, de modo a propiciar uma formação que tomava certos aspectos pouco discutidos – ou até mesmo silenciados – nos cursos de graduação. Estamos nos referindo às relações de gênero e sexualidades como categorias de análise do social, da cultura, da história, como elementos que dizem da construção da realidade, que organizam nossas relações e são centrais na construção dos diversos aspectos da vida em sociedade, como as políticas, as leis, o funcionamento das instituições sociais, dentre outros.

Em 2020 iniciamos uma segunda turma, mantendo as mesmas preocupações e objetivos. Dessa vez, tivemos um grupo menor, com 30 alunas e alunos, muito embora a procura tenha se ampliado significativamente. Nessa turma, em especial, tivemos duas pessoas que se identificavam como não binárias, além de um conjunto de alunas negras que traziam para o debate experiências em diferentes grupos de estudos, pesquisas e atuação na militância. A presença dessa diversidade nos trouxe, sobretudo, a possibilidade de afetar a turma com essas experiências

singulares, ressaltando que a diversidade é a nossa riqueza e não o nosso problema. Diferente da primeira turma, essa segunda foi impactada com a pandemia do Covid 19, de maneira que iniciamos as aulas em março de 2020 e logo depois da primeira semana, a universidade fechou como medida preventiva do contágio, só retornando em outubro. A situação de agravamento da doença nos obrigou, conjuntamente, a rever um dos nossos princípios que era o investimento num curso presencial.

Assim, essa segunda turma ocorreu de forma remota, seguindo os protocolos adotados pela Universidade. No entanto, isso não foi suficiente para os efeitos da pandemia nas alunas e nos alunos. Muitos perderam empregos, tiveram que voltar para casa dos pais, para suas cidades de origem, foram infectados, internados e afetados com os efeitos pós-contágio, perderam familiares e amigos queridos. Tudo isso resultou em dois movimentos. O primeiro a impossibilidade de continuar no curso, mesmo que remotamente. Os aspectos de adoecimento mental, excesso de trabalho e mudanças econômicas e sociais dificultaram a continuidade. O segundo movimento ocorreu durante as aulas remotas em que muitas vezes os textos, os artefatos e outros suportes utilizados para as aulas serviam para que todas essas ansiedades, inseguranças e sofrimentos viessem à tona, de maneira que as aulas serviam também para certo desabafo e espaço de compartilhamento desses sentimentos. Ao final terminamos a turma com 15 alunos e alunas.

Numa das disciplinas do curso, intitulada 'Gênero, Sexualidade, Cultura Visual e Educação', as/os estudantes foram provocadas/os a produzir uma carta que contasse a alguma pessoa sobre a disciplina, evidenciando o que acharam da proposta, das discussões e as transformações nas suas formas de pensar e agir. A escolha para quem direcionar a carta seria da individual, levando em consideração, as afetividades e para quem gostaria de contar sobre a disciplina. Quem gostaria que participasse ou necessitaria estar nessa disciplina e, por que? Como resposta a essa provocação, tivemos cartas direcionadas ao presidente Jair Bolsonaro, a Freud, a amigos que não viam a algum tempo, a professores e professoras. Uma carta em especial nos chamou atenção. Trata-se de uma estudante negra e lésbica que tinha perdido o pai recentemente. Toda turma viveu o drama dessa perda. Não só porque não foi a única, mas também porque a aluna era muito querida e participativa. É essa carta que iremos tomar como foco de análise para pensar a importância das

discussões de gênero e sexualidade para novas configurações da subjetividade e como isso diz de um projeto de mundo próximo as perspectivas feministas.

Dado o distanciamento que vivíamos na época, a carta foi tomada como um mecanismo de comunicação que aproxima na distância. As cartas podem ser entendidas como momentos de intimidade. É onde podemos falar de nós mesmos, de sentimentos, de valores, de emoções que denunciam nossas formas de estar no mundo. Neste sentido, estamos propondo entender essa forma de escrita como uma metodologia de investigação. A partir delas podemos acionar os processos de subjetivação de quem escreve e seus pertencimentos e interações com os sujeitos, com os espaços em que circulam e com o mundo. Para Maria Auxiliadora Bezerra (2003, p. 210) a carta “permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros)” além de circularem “em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas: nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho...” (p. 210). São esses aspectos que aparecem na carta da aluna destinada ao pai falecido. Além da intimidade com o pai, ela também nos diz dos processos educativos na família em diálogo com a escola, com a formação inicial e com esse momento da especialização.

Seguindo as pistas de Maria Rosa de Camargo (2000) a carta da aluna está encharcada das práticas culturais, de maneira que o nosso desafio neste artigo é rastrear as condições de escrita, os motivos para trazer à tona determinadas relações e os procedimentos que organizam essas práticas escritas e inscritas. (CAMARGO, 2000, p. 205). A escrita da carta nos convida a investigar as marcas que constituem o sujeito, sobretudo naquilo que nos interessa que é a relação da Universidade e dos cursos de formação na constituição das subjetividades.

Relatar a si mesma

Pai,

Há pouco tempo reencontrei em meio a meus livros antigos um papel onde tinha os rabiscos de um conto do Caio Fernando Abreu que adorava ler, onde começa escrevendo: “tenho trabalhado tanto, mas sempre penso em você”. Logo me lembrei de você. Que mesmo em meio a tudo, continua vivo, em minha memória e em tudo que faço. E como tenho pensado em você! Especialmente nesse momento, te escrevendo.

Quanta coisa aconteceu desde que o senhor se foi. Quanta novidade que queria te contar agora. Inclusive, poder entregar essa carta pessoalmente, esperar sua reação, conversarmos sobre tudo isso depois, como sempre fazíamos juntos. Tentei adiar ao máximo essa escrita pois sabia que ela me

traria de volta o que tenho tentado me blindar desde sua partida: a vulnerabilidade, a abertura, me abrir dessa casca envolta de força que me fechei. Mas sei, também, como é impossível escrever para o senhor sem encarar e acolher a exposição que é tirar essa casca que às vezes nos colocamos para nos proteger. É um processo doloroso, mas importante, sobretudo para encarar e acolher e também lidar com o luto. Assim, em um exercício proposto para a disciplina de Cultura Visual, encaro esse desafio para escrever ao senhor e lembrar também como as palavras também são capazes de curar. E mesmo depois de meses sem escrever me permitindo finalmente sentir, é um presente vim aqui agora e escrever para o senhor. Onde cada palavra é também, sentida e envolta de tanto amor.

Muita coisa aconteceu nesses últimos meses e entre todas as estratégias para aprender com a saudade, especialmente essa disciplina foi essencial para que pudesse permanecer, sem paralisar, mesmo em meio à dor e a falta que o senhor faz. Quando ainda estava entre as sessões de quimioterapia, iniciamos essa matéria. Entre o medo que rondava nossos dias aqui em casa, poder chegar à noite, assistir e discutir filmes com nossa turma, me acalmava e lembrava de viver o tempo presente. Infelizmente já nesse período, não conseguíamos conversar como era antes, pois o tumor foi se espalhando. Um tempo depois, em uma quarta feira antes da aula, vivenciamos sua passagem. O apoio e a força de cada um/a, novamente foi sendo essencial para continuar, em um momento que nossa turma vivenciou duas grandes perdas. Primeiro, o Eduardo, com seu pai, um pouco depois eu, com o senhor. Ambos referencia a cada um de nós e que partiram da mesma forma. O acolhimento e o carinho que recebemos romperam com as barreiras remotas e nos lembraram que o amor cura, que amor é comunidade e reciprocidade. Está aqui, hoje, te escrevendo, me lembra como além de todo cuidado de todos e todas presentes, essa disciplina também me trouxe à sua memória. Graças a ela me despertou a lembrança de como seu gosto por filmes virou uma herança afetuosa a mim. Desde pequena, quando o senhor me apresentou aos filmes do Charles Chaplin despertou em nós mais um gosto em comum: além do samba, também os filmes, que passaram a ser um momento nosso. Como grande fã, me lembro de sua coleção de quadros e um livro com a biografia do Chaplin. Logo virou uma coleção de DVDs nossa, onde assistíamos juntos e conversávamos depois. O tempo foi passando e até mesmo nos filmes de faroeste, que o senhor adorava, queria assistir do seu lado pois era o nosso momento. O sentar no sofá, assistir um filme e conversar depois me desperta as lembranças mais bonitas – e que hoje não podemos ter mais. Por isso que no meio desse processo cauteloso e constante que é o luto, chegar nas quartas feiras, assistir e debater os filmes me levava à sua lembrança e assim o sentia perto. Esse gosto pelo cinema de volta se despertou de uma maneira que jamais imaginava: pensa-lo para além das câmeras, da imagem, do que é posto quando assistimos.

O senhor ia adorar tudo isso! Compreender como as imagens, o cinema, os artefatos nos educam e produzem subjetividades. E preenche vazios. Pois se assistimos algo é para preencher vazios, de experiências, de memórias, de emoções. Não imaginava que o cinema era capaz de produzir e (des)construir sujeitos de inúmeras formas. E de ser principalmente, transformação e justiça social. Os filmes são como um reflexo – assim como um Abebê de Oxum -. Como um espelho, nós vemos o filme e ele também nos vê. Agora, como lidar com as rachaduras do espelho? A quem e como reflete? Pois o cinema é política, e também disputa memória e interesses. E assim como cada encruza, os espelhos das produções podem refletir de várias formas a cada um/a de nós.

E aí que entra o reflexo dos marcadores sociais; do gênero, da raça, da classe, das sexualidades. Aqueles filmes de faroeste mesmo, que engraçado seria se pudéssemos assistir um hoje em dia, após essa disciplina. Eu ia questionar muita coisa e o senhor riria, mas depois ouviria atento sobre esses espelhos, e esses reflexos. E assim aprenderíamos juntos sobre como aqueles papéis ali também são construções de gênero e reproduzem um

padrão do que é “ser homem” – nessas coisas que a masculinidade hegemônica constrói até hoje e são reproduzidos não só nesses filmes, mas na vida de um modo geral, e constitui os meninos desde à infância com essa binaridade da cisheteronormatividade que constrói o que deveria ser homem / o que deveria ser mulher – e o senhor que tantas vezes me mostrou no dia a dia como é possível também ser outras possibilidades, de um homem afetuoso, de um homem preto vivo, de um pai presente e companheiro.

Assistimos, discutimos e aprendemos novos olhares sobre os filmes e as representações de um modo geral. Aprendemos, em conjunto, entre a teoria e a prática, sobre o poder do cinema e da cultura visual – seja para transformar os sujeitos ou mesmo para construir imaginários sobre determinados grupos, sujeitos e situações. Entre os filmes, assistimos e discutimos *Desejos Proibidos*, para pensar nas construções de gênero historicamente e sobre estes espelhos. *Bacurau* – que foi uma surpresa, pois há bastante tempo queria ter o assistido -, entre tantas coisas, gerou debates em torno da construção do herói, principalmente nos dias de hoje. Quem são os heróis ao longo da história? Quais os interesses para construí-los em determinados períodos (como *Tiradentes*, por exemplo)? O herói, como discutimos, não é somente aquele que conhecemos, o da história oficial. Ele está no cotidiano, inclusive nas vidas precárias, como trazido por Judith Butler e naqueles corpos que constantemente são sujeitados pela política da matabilidade – como Marielle Franco, Claudia Ferreira, Miguel, Luana, e tantos e tantas outras que viram estatística por serem vidas “descartáveis” para o Estado.

Nas aulas trabalhamos também com dois filmes – *Madame Satã* e *Dzi Croquettes* – que mexeram demais comigo e em questões, principalmente em torno da raça e da sexualidade, que me cercam, assim como outras pessoas - queria ter tido a oportunidade de falar mais sobre isso com o senhor -. *Madame Satã* desconstrói e reconstrói a representação do Malandro e faz refletir sobre o que é a malandragem (e que ela não está apenas na figura única de um homem, através do binarismo de gênero, como conhecemos). Pois na Lapa vive a memória de Seu Zé Pilintra, mas também Maria Navalha e *Madame(s) Satã(s)*, não apenas definida pelos estereótipos da violência policial que marcaram quem aquele corpo negro seria e se viveria, mas principalmente através da sua autodefinição – e como viveu, se escreveu e se definiu. A construção dessa personagem, que também foi uma figura histórica, ocupou muitas linhas do meu caderno e que nem caberia aqui nessa carta, mas que gostaria muito de poder ter o senhor do meu lado ao fim daquela aula, para conversar.

Como os cuidados trazidos no filme, detalhes que lembram sobre a potencialidade de vivenciar e falar sobre o afeto em nossas vidas. Como uma cena simples, em que traz o cuidado com os cabelos das personagens constituindo família – para além do laço sanguíneo, e lembra as palavras dessa companhia que tem sido a *bell hooks*, principalmente nesses meses, para além de uma leitura teórica (mas para a vida) quando escreve que: “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.”. E assim, os filmes – e especialmente o *Madame Satã* – lembram como viver a comunidade – quem está conosco - nos humaniza, nos impulsiona, nos traz vida – mesmo com a perda física, permanece vivo em nossa memória e em nosso coração. Nesse poder transformador não apenas das representações das imagens ou políticas, mas também no afeto e a memória que cada produção mexerá conosco através de nossas experiências e individualidades.

Por fim, vivenciar essa disciplina em meio há tanta coisa, foi sobretudo sobre sua presença. Um afago no coração quando tudo ao redor parecia desmoronar, com a falta que o senhor faz. Poder encontrar com a turma, distrair a cabeça, conversar sobre outras coisas, foi acima de tudo, fortalecedor. Ter contato com produções e leituras, além de todas as contribuições teóricas, também foi importante para me reconectar ao nosso

amor antigo: os filmes. Agora, em planos diferentes, mas jamais deixando de lembrar sua presença, de te contar as histórias, mesmo sabendo que como resposta terei o silêncio. Mas estando sempre junto, em cada um de meus passos, sendo presença – mesmo que não mais fisicamente, como vivemos esses últimos 25 anos. Obrigada por sua companhia, por me apresentar ao universo dos filmes e principalmente, por continuar sendo presença. Hoje e sempre. E por também me ajudar a me permitir, através dessa carta, a me abrir também por não me prender nessa casca de força. Como o reflexo do Abebé, que mesmo quebrado nos mostra outros caminhos e possibilidades. Com amor e saudade, sua filha.

Educação como Processo de Subjetivação

Inicialmente, é importante recuperar a perspectiva de educação temos trabalhado e pensado. Isso porque acreditamos que ela se relaciona diretamente com as alianças de gênero que contribuem para uma epistemologia feminista. Com inspiração em Michel Foucault, o conceito de educação passou a contemplar práticas variadas “nas quais se produzem ou se transformam as experiências que as pessoas têm de si mesmas” (LAROSSA, 1994, p. 35). Assim, ao observar essas práticas, “o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do[a] ‘educando’[a] consigo mesmo[a]” (LAROSSA, 1994, p. 34). Em outras palavras, o conceito de educação passa a ser imbricado com a perspectiva foucaultiana dos processos de subjetivação, isto é, com as diversas formas através das quais os indivíduos se transformam em sujeitos. Educação é, portanto, uma prática discursiva com o objetivo de “produzir e mediar certas ‘formas de subjetivação’” (LAROSSA, 1994, p. 51). Desse modo, passamos a apostar na produção de sujeitos outros, com e a partir da educação, ainda que para isso esse sujeito esteja disposto a passar por uma certa exposição, a rever aquilo que o blindava de passar por experiências que o torne outro de si mesmo, fazendo-o vulnerável porque se abre a forças outras que não aquelas que o aprisionam em identidades coerentes e estáveis. Foi o que aconteceu com a aluna que escreveu a carta acima, no âmbito da disciplina Gênero, Sexualidade, Cultura Visual e Educação.

É nesse (des)encontro consigo mesma que ela se percebe e pode pensar: quem sou? Por que penso o que penso? Por que faço o que faço? É possível pensar de outra forma. Para que essas perguntas aconteçam essas perguntas são direcionadas para si mesma, é o pensar sobre si com e a partir da disciplina que ela passa apostar em uma subjetividade outra daquela então instituída. É o primeiro contato, talvez possamos dizer assim, para que ela faça algumas mudanças outras.

De diversas formas, podemos falar que a constituição de uma subjetividade outra já vinha se fazendo, já que assim como o gênero a subjetividade não se constitui de uma vez por todas, são diversas técnicas de dominação e de si que precisam ser acionadas para que uma subjetividade vá se constituindo, ainda assim ela nunca é definitiva também. Parecendo reconhecer isso, a aluna diz que adia uma das tarefas propostas na disciplina: “[...] “tentei adiar ao máximo essa escrita pois sabia que ela me traria de volta o que tenho tentado me blindar desde sua partida: a vulnerabilidade, a abertura, me abrir dessa casca envolta de força que me fechei”. Não são só os sentimentos em relação à partida do pai que constitui o adiamento à vulnerabilidade e à abertura, mas o próprio encontro com uma subjetividade outra, que agora parece ter um outro olhar sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo e as coisas desse mundo.

Durante o período da disciplina, nos (des)encontros, a aluna menciona algumas situações que vão acontecendo e vai relacionando como isso acontece em sua vida, com tantas emoções, algumas perdas, isso porque a disciplina e todo processo educacional, nos espaços institucionais ou não, acontecem na e com a vida. Não há, assim, uma separação possível, vida e educação estão imbricados. E quando pensamos educação em seus sentidos alargados e expandidos essa própria imbricação é necessária para que a aluna e o aluno se percebam e possam se pensar de uma forma outra. Nesse relato de si mesma, a aluna quando vai se pensando, também mobiliza memórias e estabelece um ponto de contato com o pai: “[...]Está aqui, hoje, te escrevendo, me lembra como além de todo cuidado de todos e todas presentes, essa disciplina também me trouxe à sua memória”. Uma memória que parece ser acionada de um outro lugar, por uma subjetividade outra que vai sendo constituindo com e a partir da disciplina, algo que acontece de um modo até então não pensado: “[...] Esse gosto pelo cinema de volta se despertou de uma maneira que jamais imaginava: pensa-lo para além das câmeras, da imagem, do que é posto quando assistimos”.

Por que ela pensa de um modo ainda não imaginado? Como é possível pensar de uma outra forma? Como nossas perspectivas vão sendo constituídas? Como elas podem ir se refazendo de modos outros? Nossa aposta para todas essas perguntas é com a educação, é por permite-se entrar em contato com pensamentos outros que a aluna passa a pensar a si mesmo, a rever os filmes, não com os mesmos olhares, mas com uma perspectiva que multiplica os olhares, tensiona aqueles

instituídos. Mas o que exatamente esse processo tem a ver com a proposta de construir alianças de gênero que contribuem para uma epistemologia feminista? Considerando que em educação historicamente a norma que tem se estabelecido “remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (LOURO, 2000, p. 9). Isso também não apenas nos espaços institucionais e escolarizados como também nos “espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais” (LOURO, 2008 p. 20). Algo reconhecido também pela disciplina feita pela aluna que problematiza as questões de gênero e sexualidades nos artefatos culturais. Nesse sentido, temos esse histórico de investimento histórico em normas generificadas na educação, que muito contribuiu para produção de conhecimento e subjetividades pautados nessas normas, podemos dizer que ao pensar subjetividades outras que percebem e problematizam essas normas, há assim, uma aposta não somente em epistemologias feministas, como também subjetividades feministas.

Epistemologia Feminista

A proposta da disciplina se aproxima da epistemologia feminista como defende Djamila Ribeiro (2019), bell hooks (2020) e Patrícia Hill Collins (2019). Para essas autoras e tantas outras, o feminismo diz de uma disputa de narrativas, de maneira que pensar novas epistemologias, problematizar os lugares sociais, resistir e desconstruir visões únicas significa não uma imposição, mas a busca pela coexistência. O feminismo se dedica a produção de novos conhecimentos que nos permita pensar o mundo a partir de outras perspectivas. Podemos dizer que essa é a função da Universidade e da disciplina. Esse é o entendimento que marcou a aluna na sua análise sobre a disciplina. Assistimos, discutimos e aprendemos novos olhares sobre os filmes e as representações de um modo geral. Aprendemos, em conjunto, entre a teoria e a prática, sobre o poder do cinema e da cultura visual – seja para transformar os sujeitos ou mesmo para construir imaginários sobre determinados grupos, sujeitos e situações. Ela reconhece que a construção dos sujeitos também ocorre num processo de educação do olhar do qual o cinema e a cultura visual como um todo é parte. E ela diz de um coletivo, de um aprendizado que se dá na primeira pessoa do plural.

Para bell hooks (2020, p. 16), “o feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”. A partir dessa definição a autora

defende que todas as ações sexistas são problemas e que para compreender o feminismo e ser feminista é necessário compreender o sexismo. Nesse sentido, há, também, no conceito da autora, uma aposta na construção de subjetividades outras que também e, inevitavelmente, passa pela construção do conhecimento. Quer dizer, uma epistemologia feminista – conhecimentos não-sexistas – para fabricação de uma subjetividade outra – subjetividade não-sexista. Há, assim, no desenvolvimento do pensamento da autora a mobilização de palavras como “compreensão”, “entendimento”, “apreensão”, “aprendizagem”, “consciência”, “saber”. O que deixa explícito a defesa de uma educação feminista, uma educação, pois, que constrói conhecimento que, por sua vez, aposta na produção de subjetividades.

A educação feminista é aquela que colocar sob suspeita a constituição dos conhecimentos, a produção das formas de conhecer. O tempo todo o trabalho da carta diz de uma relação entre memória, narrativa, experiência e subjetivação. A aluna negra e lésbica faz um exercício de pensar a sua constituição atravessada por essa relação. Nos parece que o feminismo negro também advoga em favor dessa relação, ou seja, que o trabalho para a construção de novas formas de conhecer passe por um trabalho com a memória, com um passado que nos prende e que nos constitui e do qual podemos nos libertar. Como professora de História por formação, essa é outro pertencimento que a aluna traz nesse jogo de se pensar. O herói, como discutimos, não é somente aquele que conhecemos, o da história oficial. Ele está no cotidiano, inclusive nas vidas precárias, como trazido por Judith Butler e naqueles corpos que constantemente são sujeitados pela política da matabilidade – como Marielle Franco, Claudia Ferreira, Miguel, Luana, e tantos e tantas outras que viram estatística por serem vidas “descartáveis” para o Estado. Ela dá um salto do seu processo de subjetivação para uma reflexão do cotidiano. É essa relação entre o que me constitui e o contexto que nos parece para a produção de novos conhecimentos, de novos sujeitos e outras formas de estar no mundo. Também demonstra a potencialidade de um curso de formação.

Estar na Universidade e fazer parte de um curso de especialização em gênero e sexualidade parece compor para a aluna negra e lésbica um espaço seguro. Os espaços seguros, na análise de Patrícia Hill Collins (2019) dizem de dois aspectos importantes para o feminismo negro, como a autora defende. O primeiro é sua relação com as resistências. O segundo é a importância deles para o poder da autodefinição.

Definindo três espaços seguros para as mulheres negras estadunidenses – os espaços familiares das mulheres negras umas com as outras, a música e a literatura – Patrícia Hill Collins (2019) chama atenção que eles são espaços em que as mulheres negras se sentem seguras para construir suas narrativas. Esse sentido comunitário entre mulheres negras que a autora vai chamar de família ampliada também aparece na carta: E assim, os filmes – e especialmente o *Madame Satã* – lembram como viver a comunidade – quem está conosco - nos humaniza, nos impulsiona, nos traz vida – mesmo com a perda física, permanece vivo em nossa memória e em nosso coração. Não por acaso é para o pai que a carta é direcionada. Aquele que é parte da memória. Aquele que ela reconhece como um professor. Mas também aquele que é entendido como a quem deve ser dirigido o que ela mulher negra está aprendendo. Ele também merece aprender conhecimentos novos. Djamila Ribeiro (2019, p. 27) quando defende o feminismo negro afirma que ele é “um convite para um mundo no qual as diferenças não signifiquem desigualdades”.

Os espaços seguros e o vir a ter voz são entendidos como importante para a constituição de outro mundo. A carta emerge nesse entendimento em que a aluna se sente segura e toma o momento como uma ação do vir a ter voz. Isso possibilita que ela se exponha, que traga a sua dor e entenda esse momento como de cura. “Assim, em um exercício proposto para a disciplina de Cultura Visual, encaro esse desafio para escrever ao senhor e lembrar também como as palavras também são capazes de curar. E mesmo depois de meses sem escrever me permitindo finalmente sentir, é um presente vim aqui agora e escrever para o senhor”. Para além de uma situação de avaliação, escrever é entendido como uma oportunidade da disciplina para trazer os sentimentos à tona e se curar.

No que se refere à epistemologia, é possível afirmar que “o substantivo epistêmê, ligado ao verbo epistamai, significa, em termos gerais, familiaridade com um assunto, habilidade, experiência (como em arquearia ou na guerra, por exemplo); é uma forma de conhecimento prático” (MONTEIRO, 2001, p. 2). Dito de outro modo, Heidegger afirma que podemos traduzir epistêmê, “por entender-se com-alguma-coisa”. (HEIDEGGER, 1994, p. 204). A epistemologia feminista está implica e preocupada com a construção de outro mundo, de outros sujeitos, de outros “eus”. Neste sentido, ela não é exclusividade das mulheres. A aluna percebe isso. O movimento da carta é duplo. Ao mesmo tempo em que ela recupera as memórias do

que o pai ensinou e como isso diz da sua constituição, ela também nos conta como a Universidade foi capaz de alterar isso. Daí o outro movimento de retornar ao pai, não mais para dizer da sua importância na constituição dela, mas para ela ensinar a ele. O que ela pretende é compartilhar os ensinamentos aprendidos na disciplina com ele. É essa forma de pensar um novo mundo que ela quer compartilhar. Nas aulas trabalhamos também com dois filmes – Madame Satã e Dzi Croquettes – que mexeram demais comigo e em questões, principalmente em torno da raça e da sexualidade, que me cercam, assim como outras pessoas - queria ter tido a oportunidade de falar mais sobre isso com o senhor -. Em outro momento da carta essa intenção e desejo de ensinar ao pai aparece com mais força. Ao se referir de como o filme foi capaz de redefinir a personagem de Madame Satã ela diz da importância de se pensar diferente. A construção dessa personagem, que também foi uma figura histórica, ocupou muitas linhas do meu caderno e que nem caberia aqui nessa carta, mas que gostaria muito de poder ter o senhor do meu lado ao fim daquela aula, para conversar. Ela está nos convocando a pensar a importância da representatividade nesses outros espaços educativos como o cinema. A história ensinada não é o único discurso sobre o passado. Ela é um discurso sobre o passado que concorre com outros espaços de construção do passado. Ela parecer compartilhar desse sentido uma vez que toma o cinema como esse momento de se repensar, de se inquietar consigo mesma e querer dividir e ensinar isso para o pai também.

Nesse sentido, uma epistemologia feminista busca ensinar, promover e afirmar formas de experiências não-sexistas que para acontecer requer alguma familiaridade com o assunto, que se daria, por assim dizer, de acordo com hooks (2020), primeiramente com o entendimento do que vem a ser o sexismo. Se para que se efetive uma epistemologia é necessário que haja “um logos a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com ele” de maneira que isso exige um “esforço intelectual em nos entendermos com essa prática”, (MONTEIRO, 2001, p.4), isso perpassa, pois, pelo conhecimento não-sexista. Por isso mesmo, foi necessário dentro do movimento feminista “criar uma teoria feminista que incluía tanto a análise do sexismo quanto estratégias para desafiar o patriarcado e novos modelos de interação social” (hooks, 2020, p. 41). Para, que com essa teoria, pudéssemos “explicar para mulheres e homens como pensamento sexista funcionava [e funciona] e como podemos desafiá-lo e muda-lo” (hooks, 2020, p. 41).

O que exige sobretudo “mudar a nós mesmas[os]” (hooks, 2020, p. 41). Isto é, exige, principalmente, educação, se entendermos educação conforme conceituado aqui anteriormente. A carta é uma filha ensinando a um pai, pretendendo ensinar a ele. Devolvendo a ele esse prazer de ensinar e aprender. Esse também é um movimento de rompimento com o sexismo. A mulher também é capaz de ensinar. Como nos lembra Joan Scott (2019) pensar o gênero como uma categoria útil de análise histórica não significa simplesmente incluir as mulheres na história, há necessidade das mulheres produzirem história. Quando as mulheres produzem e contam histórias elas o fazem a partir de uma perspectiva de gênero. É isso que a aluna propõe na carta. Quando ela se dedica a contar ao pai o que aconteceu na disciplina e com ela, ela está fazendo por uma perspectiva de gênero. O senhor ia adorar tudo isso! Compreender como as imagens, o cinema, os artefatos nos educam e produzem subjetividades. E preenche vazios. Pois se assistimos algo é para preencher vazios, de experiências, de memórias, de emoções. Não imaginava que o cinema era capaz de produzir e (des)construir sujeitos de inúmeras formas. E de ser principalmente, transformação e justiça social.

Assim, ao dizermos que “a epistemologia requer esse estar junto intencionalmente para entender-se com ela” (MONTEIRO, 2001, p. 7). E esse estar junto aqui não é apenas estar junto com os conhecimentos produzidos por uma epistemologia no nível teórico, até porque a familiaridade com esses conhecimentos, demanda estar junto em aliança como todos aqueles que sofrem e enfrentam os efeitos do patriarcado. Por isso, bell hooks defende que o feminismo é para todo mundo, Chimamanda Ngozi Adiche (2015) convoca: “Sejamos todos feministas”, Judith Butler propõe “alianças”. Assim, esse estar junto é movimentar conhecimentos, saberes e verdades para produção de subjetividades que transformam a si mesmas e buscam maneiras de resistir juntos/as.

Considerações finais

Defendemos, aqui, como perspectiva teórica, epistemológica, ética e estética o investimento na educação como processo de subjetivação para construção de outros sujeitos comprometidos em construir-se de maneiras outras. Para isso, essa educação pode encontrar nas epistemologias feministas uma aliança que pode fortalecer a afirmação da vida em diversos espaços. Já algum tempo, estamos procurando de maneiras variadas falar de nossa “aposta na formação docente como

espaço de problematização do que sabemos, de como agimos, para produzir outras formas de pensar, ser e estar no mundo”, para que, de algum modo “a formação se fortaleça como espaço de mudança social para além do exercício da docência, mas num investimento em novos sujeitos (FERRARI, POLATO, OLIVEIRA, 2021, p. 166).

Diante do cenário que estamos vivendo de tantos retrocessos, minimização dos nossos espaços de discussão do conhecimento que as epistemologias feministas têm construído, encontrar frestas, brechas e fendas para manter vivo esse conhecimento é uma atitude de resistência para que diversos corpos e vidas que dependem do espraiamento desse conhecimento possam ser vivíveis. A experiência aqui relatada no âmbito do curso de especialização “Relações de Gênero e Sexualidades: perspectivas interdisciplinares” compõe as atuações discursivas das epistemologias feministas que produzem sujeitos outros e lutam também para produzir outros mundos possíveis, diferentes deste que majoritariamente, e infelizmente, tem expandido seus territórios, com paisagens secas e áridas, que dificultam e muito a existência de muitas vidas. Não organizamos nossa escrita no sentido do convencimento, mas partimos da constatação de que as epistemologias feministas são realidades políticas que trazem ganhos nas formas de pensar e organizar o que chamamos de realidade.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas Adolescentes. Uma leitura e modos de ser. In: MIGNOT, A. C. V. et al. **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 131-150.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO E A PESQUISA. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 163-189, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Lógica. A doutrina heraclítica do logos**; in Heráclito. Rio de

Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

HOOKS, Bell. **O Feminismo é Para Todo Mundo**: Políticas Arrebatadoras. 13 Edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. 17 Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MONTEIRO, Silas Borges. Em busca de conceitualização de epistemologia da prática. **Encontro Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. São Paulo: ANPED & FEUSP, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Recebimento: 16/04/2022

Aprovação: 25/05/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França