

HISTÓRIA É O ESTUDO DOS CORPOS EM SUAS AÇÕES NOS SEUS ESPAÇOSTEMPOS

HISTORY IS THE STUDY OF BODIES IN THEIR ACTIONS IN THEIR SPACESTIMES

Beatriz Martins de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-9699-194X>

Eleonora Abad Stefenson²

<https://orcid.org/0000-0002-2814-2436>

Nivea Maria da Silva Andrade³

<https://orcid.org/0000-0002-9935-652X>

Resumo

Este artigo, escrito por três mulheres, professoras, busca refletir sobre o ensino de História em sua dimensão corporal. Quando uma professora ensina história para um grupo de estudantes, aqueles *espaçostempos* são ocupados pelo corpo da professora, pelos corpos de todas as estudantes e pelos corpos de todas que fazem a história e habitam as narrativas históricas daqueles povos. São muitos corpos que por vezes são entendidos de forma metonímica, como apenas mentes que pensam. E pensam outros corpos tomados apenas como números em estatísticas na narrativa histórica. Buscando romper com esta separação entre mente e corpo, refletindo com estes corpos, seus processos identitários e suas formas de se expressar, este texto traz narrativas sobre os corpos docentes, estudantis e das personagens históricas de nossas aulas. A partir de três narrativas experimentadas pelas professoras/pesquisadoras em suas salas de aula de história, disputamos novos sentidos para o ensino de história. Apostamos em um ensino de histórias no plural, produzido e experimentado por diferentes corpos.

Palavras-chave: Corpos. gênero. Ensino de História.

Abstract

This article, written by three women, teachers, seeks to reflect on the teaching of history in its body dimension. When a teacher teaches history to a group of students, those spacetimes are occupied by the teacher's body, by the bodies of all the students and by the bodies of all who make history and inhabit the historical narratives of those peoples. There are many bodies that are sometimes metonymically understood as just thinking minds. And think other bodies taken only as numbers in statistics in the historical narrative. Seeking to break this separation between mind

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF), Niterói/RJ, Brasil.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF) e Professora da Rede Estadual, Niterói/RJ, Brasil.

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil.

and body, reflecting with these bodies, their identity processes, and their ways of expressing themselves, this text brings narratives about the faculty, students, and historical characters in our classes. From three narratives experienced by teachers/researchers in their history classrooms, we dispute new meanings for history teaching. We are committed to teaching plural stories, produced, and experienced by different bodies.

Keywords: Bodies. gender. History teaching.

INTRODUÇÃO

“minha mente
meu corpo
e eu
moramos no mesmo lugar
mas às vezes parece
que somos três pessoas diferentes
- desconexão”
Rupi Kaur

Marc Bloch escreveu sobre uma pergunta feita por um menino a seu pai: papai, para que serve a história? Em sua resposta, Bloch traz a dimensão do tempo como constituinte dos estudos da história (BLOCH, 2001). Hoje, nós poderíamos responder a este menino, de um jeito diferente, mas urgentemente provocador. História é o estudo dos corpos e suas ações nos *espaçostempos*⁴. Corpos de mulheres estupradas pelos colonizadores, corpos de meninos treinados para as guerras, corpos transgressores que não se submetem aos enquadramentos políticos, econômicos e culturais, corpos criadores, corpos indignados, corpos que amam e sentem raiva. Podemos dizer, acima de tudo, que história é quando outros corpos estudam estes corpos em ação. Corpos de professoras que enfrentam o machismo, corpos de estudantes que enfrentam os estereótipos, corpos que leem, discutem, falam sobre e com outros corpos. Mas estes corpos estão realmente presentes em nossas aulas de história⁵? Ou elas são habitadas muito mais por letras, datas e números estatísticos? E que corpos são estes que estudam e são estudados? Nós, três mulheres, professoras de história, pretendemos aqui pensar com os corpos que habitam e habitaram as nossas aulas de história. Para tal, traremos três narrativas de corpos que habitam estas aulas. A primeira narrativa sobre corpos docentes, a segunda sobre corpos discentes e a terceira sobre corpos de pessoas cujas histórias nos ajudam a complexificar as nossas maneiras de pensar, pois fogem dos binarismos e transgridem os padrões heteronormativos.

⁴ Nos estudos com os cotidianos, de onde falamos, usamos a expressão *espaçotempos* de forma aglutinada, buscando romper com a dicotomia que entende o espaço separado do tempo, e vice-versa.

⁵ Utilizaremos neste artigo o ensino de histórias (minúsculas e plurais), sem a pretensão de uma homogeneidade, de uma verdade, como prática da liberdade. histórias que se conectam, que se multiplicam no chão da escola a partir de deslocamentos permanentes. O ensino de histórias em redes.

PROFESSORA FAZ XIXI: CORPOS DOCENTES

Quando nos propomos a pensar a história com os corpos dos sujeitos e suas ações nos *espaçostempos*, pensar os corpos de professoras em sala de aula pareceu ser um bom começo de conversa. Pensar corpo e mente como dois aspectos distintos remonta o pensamento platônico na Antiguidade, mas que ainda hoje se faz presente. Quando bell hooks em seu livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), convida educadoras e educandas a algumas reflexões em diálogo com sua prática docente, a autora afirma que: “Antes das palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos.” (hooks, 2020, p. 231).

Pensando nesse corpo que é o primeiro a entrar em sala, uma das autoras desse texto, em uma conversa com outras professoras de história recém-formadas acerca de suas primeiras experiências docentes, ouviu de uma delas que, enquanto se preparava para seu primeiro dia de aula, além da preocupação com o conteúdo que seria escolhido para aquele encontro, a roupa que iria vestir foi uma apreensão. Ela tinha receio de usar algo que “chamasse muita atenção” ou que deixasse aparecer alguma parte de sua barriga caso precisasse erguer os braços para escrever no quadro. Essa professora nos apontava para uma preocupação com esse corpo que é o primeiro a entrar em sala de aula, antes mesmo das estudantes saberem seu nome.

A questão com a roupa, ela nos disse, não vinha de algo que ouviu diretamente de alguma professora ao longo de sua graduação ou de um incômodo seu específico, mas da fala de outras amigas professoras recém-formadas que já ocupavam espaços educativos e que lhe transmitiram a necessidade de se preocupar com a questão. Pensamos ser importante atentar para o fato de que outras mulheres lhe apontaram para a inquietação, e não qualquer outro professor amigo - ser um corpo feminino em sala de aula é diferente.

Mas, será que de fato tal questão surgiu somente a partir dos comentários dessas amigas? Afinal, desde pequenas, nós mulheres temos nossas roupas e corpos colocados como pauta de discussão do outro, seja este alguma pessoa da família, uma professora ou até mesmo uma estranha que caminhe pelas ruas. Frases como “feche essas pernas menina, você está de saia!”, ou “esse short do seu uniforme está muito curto para andar pela escola!”, até “com aquela roupa ela estava pedindo...”, entre tantas outras nos acompanham ao longo de nossas vidas. Por isso, ter na escolha da roupa um foco de inquietação se apresenta, na verdade, como um verdadeiro paralelo com tudo que essa e tantas professoras encontram fora da sala de aula ao longo de suas vidas. Refletindo com essa questão, Guacira Louro, pensando nos corpos que ocupam a sala de aula, no texto *Pedagogias da sexualidade* (2000), nos atravessa nessa discussão ao questionar o motivo pelo qual certas características são determinadas como *marcas definidoras de identidade* se nossos corpos são significados por culturas que estão em constante modificação

(...) investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e

gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2000, p. 8 e 9)

Antes mesmo de qualquer bom dia, boa tarde ou boa noite, professoras e professores ao entrarem em sala concentram, na maior parte do tempo, a atenção do grupo de estudantes que, como continua a refletir bell hooks, os leem pelo olhar (hooks, 2020, p.231). Mas, é possível controlar a maneira como nossas estudantes leem nossos corpos em sala de aula? Para além de possível, é necessário que este controle seja feito? Seria viável mensurar até que ponto a roupa que escolhemos usar interfere nessa leitura? Uma parte do corpo que aparece ao levantar o braço para escrever no quadro cria que tipo de história nas mentes de nossas estudantes? Seria diferente essa narrativa sem que esse pedaço do corpo aparecesse?

Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos estudantes como presenças corporais. Ainda que toda nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprenderemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros. (hooks, 2020, p.231)

Ouvir o que nós, como corpos, temos a dizer e sentir quando estamos em sala de aula, parece contrário a quase tudo que aprendemos e vivenciamos com muitas de nossas professoras na escola ou na faculdade. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks se pergunta o que fazer com o corpo em sala de aula? (hooks, 2017, p. 253). O questionamento surge depois que a autora, quando no início de sua trajetória docente, sente vontade de ir ao banheiro durante uma aula e não sabe o que fazer. Quando não consegue resgatar lembranças do que suas professoras faziam nessa situação, ela indaga a leitora - e a si mesmo - com a pergunta. O que fazer com o corpo em sala de aula e o que não fazer com ele? Sentar-se no chão é proibido em turmas a partir de que idade? É permitido andar por entre as cadeiras das estudantes? E sair para ir ao banheiro e deixar a turma ‘sozinha’? Uma sala só com estudantes está sozinha?

A dicotomia entre corpo e mente perpetuada ainda hoje por muitas a respeito da sala de aula cria a falsa impressão de que a professora consegue deixar fora daquele espaço suas opiniões, sentimentos e sensações, sendo durante seu tempo de aula somente um corpo que despeja conteúdos em suas estudantes, para ‘depois, buscar desesperadamente nos recuperar, recuperar nossos sentimentos e paixões, em algum lugar isolado - depois da aula.’ (hooks, 2017, p. 254).

Heloisa Capel, no texto ‘*Performance no ensino de história*’, propôs pensar a sala de aula de história como um espaço que reúne corpo, voz e jogo cênico como ingredientes performáticos, pensando o corpo da professora como um objeto cênico para compreender a ação performática dele em sala de aula (CAPEL, 2017 p. 199 e 200). Nesse sentido, a autora chama de aulas-conferência a exposição dos conteúdos por uma professora autoritária, com corpo alerta, rígido e tenso, enquanto as estudantes - de preferência em silêncio - recebem variadas informações sem troca ou reação. Tal concepção parece contemplar o desejo por um corpo separado da mente.

O espaço *performático* da aula-conferência é um ato da cultura escolar autoritária e bancária, em suas diversas nuances e manifestações. (...) Aula-conferência é a que promove o corpo autoritário do professor e os desejados corpos doces dos

alunos, poder disciplinar supremo que regula os corpos e é influenciado por coações da performance autoritária. (CAPEL, 2017 p. 200)

Uma prática pedagógica honesta, engajada e que entende a educação como uma prática de liberdade precisa de uma professora que possa levar para a sala de aula seu corpo e suas paixões, junto com seus planos de aula, slides e listas de exercícios. Quando emoções e paixões aparecem no cotidiano escolar, podem causar certo medo por uma falta de ‘controle’ da turma - ainda temos uma formação pouco preocupada com a forma que devemos tratar e acessar os sentimentos de nossas estudantes - e talvez por isso, evitar que nossas emoções transpareçam em sala de aula traga a sensação - falsa - de segurança e controle da turma.

Não somente as emoções das estudantes podem aflorar em sala de aula, mas as professoras também são corpos que sentem, gritam e choram. É permitido a professora chorar em sala de aula? Certa vez, outra das autoras deste texto, ao receber a notícia do assassinato de uma das suas estudantes, de apenas treze anos, precisou chorar e, seguindo a lógica de um corpo que apenas pensa, saiu de sala para chorar no banheiro. Por que não chorar com a sua turma? Por que este corpo precisava se manter neutro e sem emoções na frente das estudantes? O controle dos corpos faz parte de um sistema patriarcal que controla as mulheres - e principalmente corpos de mulheres negras, LGBTQIA+⁶ e pobres.

Uma medida de nosso status inferior na mente machista é o pressuposto de que todas as mulheres, em algum momento, ficarão emocionalmente sobrecarregadas, de que vamos ‘surtar’. Para não reforçar esse pensamento machista, quase todas as professoras preferem jamais derramar uma lágrima em sala de aula. (hooks, 2020, p. 130)

As lágrimas fazem parte dos cotidianos de uma sala de aula porque fazem parte dos corpos de professoras e estudantes, assim como a brincadeira, a raiva, a paixão, o desejo e tantas variadas afetações que somos capazes de sentir. Se é escutando nossos corpos que melhor nos relacionamos umas com as outras, encontrar espaço em aula para tudo aquilo que um corpo sente nos parece necessário para pensar a História como estudo dos corpos e suas ações nos *espaçostempos*. Para tal, entender que trazer corpos inteiros para nossas salas de aula é também abrir espaço para pensar gênero com nossas estudantes, como bell hooks propõe em seu *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*:

(...) gênero é um assunto muito urgente na vida contemporânea. Cada aspecto da cultura popular nos alerta para a realidade de que as pessoas estão pensando sobre gênero tanto de maneira reacionária quanto progressista. O importante é que pensem criticamente. E é esse espaço que dá a possibilidade de intervenção feminista, seja em nossas salas de aula, seja na vida dos estudantes fora da sala de aula. (hooks, 2019, p.117 e 118)

A autora propõe uma educação feminista e uma sala de aula feminista como possibilidades de dar espaço às emoções, ao corpo e a mente como espaço de conexão permanente, entendendo que um dos ‘princípios centrais da pedagogia crítica feminista é a insistência em não ativar cisão entre mente e corpo’ (hooks, 2017, p. 256). E ainda, como sendo este espaço para reconhecer lutas e unir teoria e prática (hooks, 2019, p.117). Pensando com bell hooks e além, entendemos

⁶ Utilizamos esta sigla compreendendo que a mesma está inserida em um campo de disputas e lutas políticas.

que levar a discussão de gênero para a sala de aula é criar espaço para uma educação libertadora que seja feminista, mulherista, transepigêmológica, entre outras, pensando além...

CARTAS DE AMOR: CORPOS DISCENTES

Se o ensino de história é o estudo de corpos em suas ações, estes corpos são estudados por tantos outros corpos em suas ações, corpos estudantis que não se submetem aos engessamentos, corpos que pulsam, que experimentam, que sofrem, que amam, que têm medo. Certa vez, uma das autoras deste texto, quando professora da escola básica, enfrentou o desafio de ensinar história para estudantes que pouco sabiam ler e escrever, e dentre estes estava Juliana. Juli não conseguia escrever uma frase. Tinha treze anos e tinha muita vergonha por não conseguir escrever nesta sociedade onde a escrita está relacionada ao poder. Por não saber escrever, Juli se escondia. Se escondia em seu casaco comprido. Se escondia no meio das brincadeiras, pois, apesar de ser uma pessoa muito querida entre os/as colegas, Juliana não queria aparecer muito. Se escondia durante as aulas, atrás de um doce sorriso que desconfiava um pouco da escola e da razão de estar ali. Certa vez, a professora de história entendeu que para Juli e para a sua turma, não adiantava muito falar de uma história distante, se não pudessem escrever as suas histórias próximas. Então a professora pediu para que a turma escrevesse cartas de amor. Juli veio com a sua timidez de sempre, fazer uma pergunta quase confidência para a professora. Juli perguntou se poderia escrever uma carta de amor para uma outra menina. Tinha medo da escola não conseguir compreender o seu amor da mesma forma que já não compreendia a sua identidade⁷ e nem mesmo a sua expressão de gênero. Para Juli, a escola tinha muita dificuldade em compreender certas coisas. Possivelmente, a primeira destas coisas que a escola tinha dificuldade em compreender, é explicada por Rogério Diniz Junqueira como uma frequente confusão entre as “expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes), identidades de gênero e identidades sexuais” como se houvesse uma correspondência linear entre estas redes que nos compõem.

Ao denunciar a pedagogia do armário, Junqueira constata que

[...] ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas, tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização. A distribuição tende a ser binária e biunívoca, e os critérios podem ser improvisados e imediatamente assumidos como naturais. A criatividade é facilmente posta a serviço da heteronormatividade. (JUNQUEIRA, 2013, p.488)

Juli resistia a esta heteronormatividade e a este binarismo. No alto dos seus treze anos, compreendia o que Judith Butler nos explica ao propor que “o reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade. Mas o reconhecimento também pode ser o lugar onde os campos existentes de inteligibilidade são transformados. (BUTLER, 2010, p.168)” A escola precisava modificar os seus

⁷ Faz-se necessário elucidar o conceito de Identidade aqui utilizado, para tal recorreremos à discussão realizada por Hall (2000). Segundo o autor, as identidades são construções permanentes e, portanto, inacabadas e fragmentadas que se dão no plano do discurso: “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.” (HALL, 2000, p.109)

campos de inteligibilidade e compreender as performatividades identitárias como plurais e em movimento (CAETANO; TEIXEIRA e SILVA Jr, 2019). Neste sentido, compreender a pluralidade e a mobilidade das performatividades identitárias não se trata de uma atitude de tolerância acompanhada da manutenção das relações de poder que mantém à margem quem ousa romper com a heteronormatividade. Juli queria mais e sabia que a escola precisava ir além do pluralismo vazio. Era preciso garantir as maneiras de ser e existir que rompiam com padrões estabelecidos de uma suposta democracia pautada na heterossexualidade branca.

As mesmas escolas, porém, embora pautadas no binarismo, têm suas rachaduras que possibilitam formas de resistir, se constituindo por diversas vezes, nos *espaçotempos* de acolhimento, especialmente quando a família fundamenta seu discurso na heteronormatividade. As escolas são *espaçotempos* de trocas, de narrativas de si, partilha de histórias de vida e de luta política, resistência, debate e enfrentamentos.

Através destas rachaduras no poder, Juli perguntou se poderia escrever “uma carta de amor para outra menina” e a professora respondeu com outra pergunta: Você a ama? Então, escreva sua carta de amor.

Foi assim que escreveu suas primeiras frases. Cheias de palavras que talvez só ela entendesse, pois, não seguiam as normas do português. Mas Juli pouco se preocupou com isso, pois, o mais importante naquele momento, era se expressar e acima de tudo viver o seu amor, mostrando à sua maneira de ser e estar no mundo sem se submeter a um padrão. Dali em diante, tomou importantes decisões. Acrescentou um ‘o’ em seu nome em se automeceu como Julio. Dali em diante, Julio passou a escrever para todo o mundo ler.

Hoje nos perguntamos como seria se Julio, ao ter aulas de História, conhecesse a história de Filipa de Souza, a costureira portuguesa que na Bahia seiscentista, aos 35 anos, ousou amar outra mulher, Paula de Sequeira, ambas casadas com homens, como mandava a norma patriarcal. Como Julio, Filipa de Souza escrevia cartas para sua amada e sua história só chega até nós pelos relatos do Tribunal do Santo Ofício, pelo qual, Filipa de Souza foi acusada, açoitada publicamente e condenada ao degredo.

O desfecho violento desta história de amor ganha contornos mais dolorosos no século XXI. Passados quase cinco séculos, quantas vítimas da LGBTfobia foram assassinadas no Brasil? Narrar a história de Filipa de Souza é narrar a história de dor que nos fazem perguntar quantas condenações de Filipa de Souza cabem no assassinato de Verônica⁸? Quantos assassinatos de Verônica cabem no assassinato de Marielle Franco? Por tanta dor que gera tanto medo, medo que faz “se esconder”, cabe-nos o cuidado, como professoras, de tanto denunciar as opressões quanto reverenciar as conquistas, as lutas, as vitórias e os afetos.

Até no frio relato inquisidor do Tribunal do Santo Ofício, quando citada por Paula de Sequeira, Filipa de Souza faz emergir seu afeto. Segundo o relato de Heitor Furtado, visitador do Santo Ofício, Filipa “escrevia cartas de requebros e de amor”. Requebro, palavra que remete a

⁸ Sarah Wagner York e Neon Cunha (2020) nos lembram que “em abril de 2015, Verônica, mulher negra transexual de 25 anos, foi torturada pela polícia e por agentes do Sistema Penitenciário da Cidade de São Paulo. Ela havia sido presa, acusada de tentativa de homicídio. Sob custódia, foi brutalmente espancada, desfigurada, exposta nas redes sociais e ainda constrangida a gravar um depoimento, distribuído amplamente, onde negava ter sido vítima de tortura, inocentando policiais e carcereiros.”

sensualidade, ao gingado, mas também à quebra de uma estrutura, às rachaduras na normatividade que visa controlar tanto as performatividades de gênero, quanto às expressões e às formas de amar.

Quebrando a heteronormatividade, a história de Julio faz emergir um desfecho diverso para esta história de uma carta de amor. Longe de ser um final feliz diante das tantas lutas enfrentadas pelas pessoas trans, as cartas de Julio expressam a escrita de si, a conquista do seu direito de falar de si e por si contra os processos de subalternização.

Bruna Benevides e Débora Lee denunciam o lugar de subalternidade muitas vezes conferido a travestis, transexuais e todas as pessoas trans brasileiras, cujas narrativas por diversas vezes não são consideradas legítimas.

Nossos corpos são objeto de curiosidade científica, mas não de autoridade de saber. Somos vistas como ininteligíveis para a pesquisa ou construção do saber. (...) O Trans epistemicídio faz parte do contexto social de violências, genocídio e morte simbólica de Travestis, Mulheres Transexuais, Homens Trans e demais pessoas Trans. E reflete a desvalorização, apagamento e extermínio dos saberes referenciais das pessoas trans, das suas narrativas e contribuições para a ciência. Pesquisadoras/es trans comumente são preteridos e seus trabalhos contestados pelos espaços acadêmicos. Além disso, há a dificuldade de poderem falar abertamente sobre aquilo que os representa, sentem e desejam, sem a interdição do poder da ciência (BENEVIDES e LEE. 2018. p.253)

Quando Julio encontra na escola o sentido para sua escrita, e o sentido é a escrita que, através de uma carta de amor, fala por si, inicia a sua trajetória acadêmica compreendendo que o que tem a dizer é importante para a escola. Seu conhecimento, sua trajetória de vida, suas formas de pensar e significar o mundo devem estar presentes nas epistemologias que dialogam nas escolas. Assim, Julio rompe com a ideia de que “o insucesso escolar seja interpretado como fracasso individual e não como resultante das ações de um problema estrutural de uma sociedade excludente que não reconhece nossa humanidade e desrespeita nossas existências (BENEVIDES e LEE. 2018. p.253)

Neste sentido, Benevides e Lee mandam um recado não para Julio, mas para as professoras, ao afirmarem que “por teimosia e insurgência, algumas de nós têm conseguido chegar às universidades e aos cursos de pós- graduação deste país. Somos poucas, mas somos potentes. E seremos sempre resistência, dentro e/ou fora da academia” (BENEVIDES e LEE. 2018. p.253)

CORPOS QUE HABITAM OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA: ENTRE NORMATIZAÇÕES E TRANSGRESSÕES

Em uma aula de história de uma escola pública do Rio de Janeiro em maio de 2016, uma das autoras, e também professora, experimentou com seus estudantes do Ensino Médio, a partir da biografia do capoeirista Madame Satã, a produção de narrativa histórica marginal. Uma narrativa que enunciou outros corpos, outras histórias.

Uma narrativa que se inicia pelo meio, ou nos 20 minutos de intervalo, na sala das professoras, mais especificamente, na fila para o café quando, em um rápido (como costumam ser os encontros entre as professoras nas escolas) diálogo com a professora de Educação Física, acompanhada de um grupo de estagiárias da UFF que traziam vários instrumentos de capoeira, foi apresentada ao projeto de trabalhar a capoeira nas aulas de Educação Física com as estudantes do

terceiro ano do Ensino Médio. Uma proposta audaciosa (já que grande parte dos meninos queriam “rachar” durante as aulas).

Entre o tocar dos sinais, ambas as professoras ensaiaram uma proposta comum às duas disciplinas: a partir das biografias de capoeiristas, pesquisadas nas aulas de História, seriam produzidas narrativas que, compartilhadas em uma roda de capoeira ao som das ladainhas, aprendidas e ensinadas nas aulas de Educação Física, permitiram experimentar outras histórias e anunciar outros corpos.

A partir das memórias compartilhadas, reelaboramos nossas questões nesta seção: que corpos são anunciados nos currículos de história da educação básica? As lembranças que habitam as memórias de uma professora de história da rede pública nos fornecem pistas ao se debruçar sobre os caminhos de uma atividade que, inicialmente, se propunha a pesquisar biografias de capoeiristas na história do Brasil, desdobrou-se em uma investigação (que abordaremos mais detalhadamente adiante no texto) sobre a vida de uma importante personagem da malandragem no Rio de Janeiro: a Madame Satã.

Antes, no entanto, entendemos que a pergunta não poderá ser respondida sem uma breve reflexão acerca do próprio currículo e suas relações com a produção e anunciação de corpos. Para tal exercício, transitaremos entre autores do campo do currículo, dos estudos culturais e da história do corpo.

Neste sentido, recuperamos aqui a afirmação de Silva e Moreira (2002) acerca do currículo como um “artefato social e cultural” e não uma seleção neutra de conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola.

Ao desnaturalizarmos ou mesmo estranharmos o currículo, percebemos igualmente as disputas e as relações de poder que atravessam a sua produção. Disputas que se travam em diferentes esferas da produção curricular: da redação das políticas educacionais às ressignificações no chão da escola (ou mesmo na fila do café da sala das professoras). Disputas que se inserem em um contexto mais amplo de centralidade da cultura nas disputas políticas travadas na contemporaneidade.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 2002, p.8).

É este entendimento acerca do currículo enquanto produtor de representações e imaginários sociais, permeado por relações de poder historicamente construídas, que rompe, portanto, com uma percepção tecnicista dos estudos curriculares, que nos permite questionar as identidades individuais e coletivas que estão sendo anunciadas pelos currículos de história da educação básica.

Identidades que atravessam os corpos em uma tensa dinâmica de aprisionamento e transgressão. Os corpos são, assim como o currículo, também aqui entendidos como produções históricas e culturais.

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto, algo dado a priori nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2013, p. 30).

As relações entre os corpos e a escola, e em especial, o currículo de história são, portanto, relações complexas: relações de disciplinarização e de transgressão. Relações que se metamorfoseiam a partir dos encontros entre os corpos historicamente produzidos.

A disciplinarização dos corpos estrutura uma escola consolidada sob as bases universalizantes/homogeneizadoras que nortearam a organização do currículo escolar e que agora se encontra diante do desafio de responder às novas demandas que se apresentam, a partir de transformações advindas de lutas de movimentos sociais pelo reconhecimento de identidades e corpos até então marginalizados.

O ensino de história é, neste sentido, parte importante dessa disciplinarização. Um ensino que possui as duras linhas de uma tradição disciplinar intimamente atrelada a um projeto nacional, ou mesmo, a própria construção de um sentido de nacionalidade. Nacionalidade esta que se forja a partir do silenciamento dos conflitos, das diferenças. Uma nação conciliada em torno de um projeto único de progresso inspirado no modelo francês. Uma memória única dos grandes homens brancos, héteros, cristãos.

A naturalização de uma forma única de ser e estar no mundo, invisibilizando outras existências, torna ainda mais urgente as histórias transgressoras de agentes como a Madame Satã. Biografias que desafiam as rígidas estruturas modernas e anunciam corpos pretos, periféricos e homossexuais. Ao narrarmos estes outros corpos nas aulas de história, disputamos também o ensino de história. Anunciamos um ensino de histórias plurais, como a da Madame Satã.

O trabalho com a biografia de Madame Satã surgiu de uma inquietação das estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em meio ao projeto interdisciplinar sobre a capoeira. Se a história não deveria ser pensada a partir de grandes homens, heróis, que reproduzem padrões de masculinidade, associados à virilidade, em que medida as biografias de grandes capoeiristas possibilitam transgressões?

Provocada por este questionamento, professora e estudantes buscaram na Madame Satã, em especial nas suas entrevistas ao jornal Pasquim em 1971, produzir outros sentidos sobre a malandragem e sobre a capoeira.

Eu nunca briguei com paisano na minha vida. Essa mania da polícia chegar, bater e começar a fazer covardia, eu levantava e pedia a eles pra não fazer isso. Afinal de contas, se o sujeito estiver errado, eles prendam, botem na cadeia, processem, tá certo. Agora, bater no meio da rua fica ridículo. Afinal nós somos seres

humanos. Eles achavam que eu estava conspirando contra eles, então já viu, né. (MADAME SATÃ, 1971)

O trecho acima da entrevista concedida por Madame Satã ao jornal Pasquim em 1971 nos fornece pistas para compreender as relações estabelecidas entre os agentes do Estado e a população negra no Brasil Republicano. Relações permeadas pela violência policial e marginalização dos corpos negros e de suas práticas culturais.

A trajetória singular de Madame Satã confunde-se com as narrativas coletivas de homens e mulheres negras nos primeiros anos da República brasileira. João Francisco dos Santos, posteriormente Madame Satã, nasceu em 1900 no sertão pernambucano. Filha de descendentes de escravos, viveu a infância e a adolescência trabalhando em pensões, bares e prostíbulos. Sem uma educação formal, Satã, tornou-se um símbolo da malandragem carioca. Foi presa inúmeras vezes e perseguida pela polícia grande parte da sua vida (SATÃ, 1971).

Narrar as biografias de capoeiristas do início do século XX nas aulas de história é narrar as violências cotidianas perpetuadas contra os corpos negros periféricos. É posicionar-se na margem. É narrar a vadiagem, a malandragem, a transgressão.

A criminalização da “capoeiragem” e o aumento da sua prática veio com a Proclamação da República, em 1889. No ano seguinte, a capoeira foi inserida no Código Penal Brasileiro, por meio do decreto de 11 de outubro de 1890, que qualificou como crime a capoeira e outras manifestações afrodescendentes, como o samba e o candomblé. Por ser objeto de perseguição e repressão policial a capoeira esteve, especialmente na passagem do século XIX para o século XX, segregada a círculos marginalizados da sociedade. Sua prática estava associada à figura do malandro, que organizavam-se em maltas, em frequentes conflitos com as forças repressoras (MATA, 2019, p.49).

Em sua entrevista ao Pasquim, Satã se apresenta (e é apresentada) como a guardiã de capítulos e personagens de histórias invisibilizadas da então capital do Brasil. As histórias de negros, malandros, homossexuais, analfabetos, nordestinos, transformistas, ex-presidiários...

Tidos como perigosos e temidos pela população, os capoeiras figuravam com certa frequência nos documentos policiais. Associados com a ameaça à ordem pública, a capoeira e o capoeirista sofreram uma perseguição devastadora no Rio de Janeiro no início da República. O entendimento das autoridades policiais era de que as maltas de capoeiristas, ao criar o terror na população e produzir conflitos pela cidade, teriam que ser duramente reprimidas (MATA, 2019, p. 50).

Trabalhar com a biografia de Madame Satã é desafiar as rígidas fronteiras entre o legal e o ilegal, entre o permitido e o proibido, por onde os corpos periféricos habitavam e ainda habitam em nosso país. É romper com as narrativas de grandes heróis e experienciar a complexidade, o dissenso e as contradições que atravessam as vidas humanas.

Ao ler a entrevista da Madame Satã nas aulas de história, diversos questionamentos surgiram: “A violência é uma característica da masculinidade?”, “O que é ser homem?”, “Madame Satã só teve o respeito dos outros por que era temida?”

São perguntas que tensionam os currículos de história, um território negociado e permanentemente transformado pelos processos de subjetivação dos sujeitos nele envolvidos. Nesta aula fomos surpreendidos em diversos momentos por questões não previamente estabelecidas, fomos obrigadas a negociar novos rumos e os limites de nossa proposta, assim como

os próprios sentidos atribuídos pelas estudantes à história, enquanto disciplina escolar. Conjuntamente com estas questões, outras de ordem identitária também emergiram e nos levaram a novas negociações, novos tensionamentos.

Narrar Madame Satã nas aulas de história e, posteriormente, compartilhar as suas histórias na roda de capoeira, nos permitiu desnaturalizar as identidades que atravessam os corpos e interrogar os processos históricos que permeiam estas construções. Ao historicizar os corpos, não produzimos uma narrativa única e linear sobre os mesmos, mas sim permitimos ecoar as múltiplas possibilidades de existir atentando para as relações de poder que permeiam estas experiências.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Trouxemos aqui três narrativas. A primeira contou a história de professoras preocupadas com suas roupas, com seu choro, com a vontade de fazer xixi frente a um discurso hegemônico que busca separar mente e corpo, retirando das professoras a sua corporeidade; A segunda narrativa contou a história, de um estudante que se alfabetizou na medida em que pode expressar o seu amor, podendo também expressar a si mesmo. Encontrou na escola e para além desta, sua forma de resistência, de falar por si, de expressar seu conhecimento; A terceira narrativa contou a experiência de aprender/ensinar as histórias da Madame Satã, como histórias de quem não se deixa capturar em identidades fixas.

São estas histórias que nos ensinam, como também nos ensinam Sarah York, Megg Rayara Oliveira e Bruna Benevides, ao falar das travestis, sobre a importância do

[...] reconhecimento de um outro corpo possível, legítimo, além daquele normatizado. É a constituição de uma identidade real (quando apresenta materialmente seu corpo), social (quando transita entre os espaços) e política (quando reivindica direitos – de fato e de direito). Essa mesma identidade social, que é produtora de cultura, rompe com os signos binários estáticos e expressa-se como pertencente ao gênero feminino. (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020, p.2)

Madame Satã, Julio e as professoras são corpos produtores e produtos culturais, corpos que pensam, que sentem, afetam em são afetados por outros corpos, rompendo com binarismos, inclusive com aquele que separa o corpo da mente.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Bruna G.; LEE, Débora. Por uma Epistemologia das Resistências: Apresentando Saberes de Travestis, Transexuais e Demais Pessoas Trans. in: **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, Disponível em:

https://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/12858/pdf_12

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUTLER, Judith. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. In: KNUDSEN, Patrícia Porchat Pereira da Silva. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(1): 288, janeiro-abril/2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/L8vVC5NzQ5n5gQz9WbY9WHk/?lang=pt&format=pdf>

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva Junior. **Bichas pretas e negões: seus fazeres curriculares em escolas das periferias**. In: Revista Teias v. 20 • n. 59 • out/dez 2019. Outras epistemologias e metodologias nas investigações sobre currículo. DOI 10.12957/teias.2019.44438.

CAPEL, Heloisa. **Performance no ensino de história**. In: SILVA, Marcos (org.). História: Que ensino é esse? Campinas: Papirus Editora, 2017.

CUNHA, Neon; YORK, Sara Wagner. Um vácuo “cis” na história e a emergência do corpo trans. in: **PONTO DE DEBATE**. Fundação Rosa Luxemburgo: novembro de 2020. n. 21

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T.(Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário** Revista **Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>

KAUR, Rupri. **Meu corpo minha casa**. São Paulo: Planeta, 2020.

LOURO, Guacira. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MADAME SATÃ. **O Pasquim**, 29/04 a 05/05/71, nº 95, p- 2- 7, 1971. Entrevista.

MATA, João da. Histórias insurgentes inscritas nos corpos: A arte-luta da capoeira e a política libertária. In: MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo (Orgs.). **Corpo-história e resistências libertárias**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

MOREIRA A. F. e SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez,2002.

SOUZA, Filipa de (ficha individual) in: **Projeto Mulheres na América Portuguesa. Grupo de Pesquisa Humanidades Digitais** Disponível em
<https://nehilp.prp.usp.br/~nehilp/HD/MAP/MAP=Fichas.html> Acesso em 29 de junho de 2021.

YORK, Sara Wagner/GONÇALVES JUNIOR, Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. **Manifestações textuais (insubmissas) travesti**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.