

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
JULIA SMIDT OLIVEIRA

**Educação Moderna e feminilidade: em busca de um olhar descolonizador
sobre as infâncias**

CAMPINAS
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
JULIA SMIDT OLIVEIRA

**Educação Moderna e feminilidade: em busca de um olhar descolonizador
sobre as infâncias**

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP para
obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação do Prof.
Dr. Silvio Gallo.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4e Oliveira, Julia Smidt, 1997-
Educação moderna e feminilidade : em busca de um olhar descolonizador sobre as infâncias / Julia Smidt Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Silvio Donizetti Gallo de Oliveira Gallo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Descolonização. 3. Feminilidade. 4. Sexualidade. I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Olivia Coelho

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-01-2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à comunidade da Faculdade de Educação da Unicamp pelos momentos de luta, pela educação pública gratuita e de qualidade, pelas experiências do cotidiano e pelos constantes debates e diálogos proporcionados.

Agradeço ao professor orientador, Silvio Gallo, por me acompanhar praticamente desde o início da graduação, com suas aulas instigantes, conversas e orientações, principalmente ao longo dos últimos dois anos.

Agradeço às crianças que passaram pela minha vida, antes e durante minha formação acadêmica.

Às minhas colegas de turma que certamente contribuíram para minha formação, em especial aquelas que me acompanham diariamente desde o primeiro semestre e pelos diversos trabalhos em grupo: a Nathalia, que desde o primeiro dia era companhia para voltar das aulas; a Gabriela, pelas risadas trocadas em meio aos estudos; a Giovanna, por encantar com as suas artes nas aulas; a Natalia, pelas idas à Sergel no final dos semestres; a Sofia, por me inspirar na sua coragem e militância dentro da universidade; a Raquel, por seu carinho e conversas nas caronas; a Ana Julia, pelos colos trocados entre aulas e carnavais pulados juntas; a Victoria, por me ensinar que é possível ser leve e resistente ao mesmo tempo e a Isabella, por toda sua sensibilidade e dedicação com tudo e todos a sua volta: meu eterno agradecimento a vocês!

Agradeço também às mulheres com quem já compartilhei a morada, em especial: a Barbara, pelas primeiras noites viradas; a Thaís, pelas revisões de trabalhos e muitas conversas madrugada adentro e a Fernanda, por todo seu afeto e sinceridade.

Ao Icaro, por ser um companheiro amoroso, com quem compartilhei a maioria das angústias e ansiedades, mas também as conquistas acadêmicas.

Não posso deixar de agradecer meus pais, Maria Aparecida e Antônio César, por me incentivarem a seguir meus sonhos e lutas, assim como também agradeço ao meu irmão Gustavo, o primeiro a me olhar como educadora.

“Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.”

Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo” (1964)

RESUMO

O presente trabalho busca analisar o discurso da pedagogia que se construiu pelo pensamento moderno sobre a infância e sua educação, por meio de análise bibliográfica. Tem como objetivo refletir sobre os elementos da educação por uma perspectiva descolonizadora a partir do pensamento do filósofo contemporâneo René Schérer, que coloca em questão a sexualidade de uma infância exclusiva à família e à escola. Para isso, viu-se necessário discutir também a condição de feminilidade, que é relacionada ao cuidado, principalmente das crianças, pela maternidade, tornando ambos dependentes da família, e trazendo contribuições do pensamento feminista contemporâneo.

Palavras-chave: Educação, Descolonização, Feminilidade, Sexualidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – René Schérer e a educação	13
1.1 – A Educação Moderna	14
1.2 – A família	19
1.3 – Sexualidade e Infâncias	22
1.4 – Uma defesa da homossexualidade	26
1.5 – Uma defesa lésbica	28
CAPÍTULO 2 – Da educação das mulheres	31
2.1 – Emancipar crianças para serem mulheres?	31
2.2 – <i>Lolita</i> : entre os filmes e o livro.	33
2.3 – O que significa ser possuidora de feminilidade?	35
CAPÍTULO 3 – <i>La bête</i>	37
3.1 – O corpo em arte	39
3.2 – Quem tem medo de museu?	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
ANEXOS	50
1.6 Anexo I:	50
1.7 Anexo II:	54

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso foi motivado por dois anos de Iniciação Científica que geraram diversas inquietações, possibilitando sua continuação por estes novos caminhos. Buscou-se analisar elementos da História da Educação e conceitos da Filosofia da Educação para pensar uma descolonização da infância¹, inspirado no pensamento de René Schérer.

O pensamento ocidental que criou a escola tem seus princípios na Grécia Antiga, passando pela revolução industrial e até os dias atuais, e dedicou-se a debruçar sobre a formação das novas gerações e seus futuros, dando início a uma divisão etária na sociedade. Coube a este trabalho analisar algumas das discussões feitas a respeito da escola e da criança ao longo da história. Existe uma crise da pedagogia? É possível pensar a infância independente da família ou da escola?

A construção dos três capítulos que compõem este trabalho pretende, com o primeiro capítulo, analisar a noção histórica e filosófica da conformação da pedagogia e outros elementos da modernidade, seguido do recorte específico da educação feminina na modernidade, no segundo capítulo, para no terceiro analisar um exemplo da contemporaneidade no contexto brasileiro.

A partir do pensamento de René Schérer, construído por “imagens literárias, agenciamentos com o cinema ou com a fotografia” (AMARAL, 2016, p.108), é explorada uma filosofia em suas diversas linguagens para uma filosofia da infância. A problematização feita por Schérer parte de um contexto de estudos sobre a infância já iniciados, como apresentou Amaral em sua tese (AMARAL, 2016, p.109), a partir dos títulos: *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1960/1978), *A sociedade sem escolas*, de Ivan Illich (1971/1985) e *Para a abolição da infância*, capítulo do livro *Dialética do sexo*, de Shulamith Firestone (1970/2007).

O “sentimento de infância”, estudado por Philippe Ariès a partir do século XV na Europa, parte da ideia que foi uma das mudanças na história da educação que

¹ A perspectiva de descolonização utilizada é diferente das teorias decoloniais ou pós-coloniais. O termo “descolonização” é inspirado em Deleuze, quando este busca um “pensamento sem imagem”, que não esteja marcado pelas formas *a priori* de pensar; e em Schérer que aponta a tutela que os adultos exercem sobre as crianças. Descolonizar a infância significa, assim, pensá-la fora dessas amarras.

transformou as relações com a infância. Essa infância como construção histórica, teorizada por Philippe Ariès em 1960, demonstra que a ideia de infância da modernidade se contrapõe ao pensamento anterior de pequeno adulto e ganha uma outra visibilidade, tanto pela constituição de família como pelas áreas de conhecimento que se desenvolveram a partir dela, entre elas a pediatria e a pedagogia, que trouxeram o reconhecimento da proteção da criança, e consequentemente, acompanha a visão de um ser inacabado, vulnerável e inocente, propondo assim um ideal infantil marcado pelo adulto do futuro, representado pela “falta” da razão adulta.

A pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte de sua própria inserção em um futuro possível, futuro em que os homens viverão, em grande medida, de acordo com aquilo que tenha sido por eles realizado anos antes, nos de sua infância e, em consequência, nos de sua educação (NARODOWSKI, 2001, p.21).

Com isso, ficou mais evidente a responsabilidade do adulto com a criança; a família, particularmente, passa a ter a função de proteger a criança. E surge também o sentimento de amor materno (BADINTER, 1981), relacionando a maternidade e a educação das crianças. Situação que potencializou a relação entre a educação e a família moderna.

A infância se conformou dentro do *sentimento* de infância, na vida privada (família) como “paparicação”, como chamou Ariès, e na esfera pública como uma figura patológica. A intensificação da infância que ocorre na modernidade cria a pedagogia. A criação da pedagogia moderna se deu junto à criação de sentimento de infância. Dessa forma, pode-se perceber que a separação entre aluno e criança acaba sendo cada vez menos percebida, uma vez que tais classificações foram formadas conjuntamente.

A subjetividade do mundo é exposta como um ponto do pensamento moderno; René Descartes, baseado no que seria o pensamento, condenou a infância pela ausência de razão e consequentemente, as falhas da humanidade se dão pelo fato da infância não ser vivida pautada na razão (GHIRALDELLI JR, 1997).

A modernidade trouxe o reconhecimento da proteção da criança como um ser inacabado e vulnerável, essa infância também é representada pela falta da sexualidade ou como um sexo neutro. Por isso, diferenciou-se a criança do adulto e a separou da sociedade para aos poucos inseri-la novamente. Essa educação teorizada por Rousseau foi criticada por criar uma ideia de infância inocente, que precisa ser preservada para se desenvolver e ter como esperança de um futuro ideal.

O humanismo cartesiano, ao querer que o indivíduo abandone seu corpo para, assim, escapar da história (memória) que o liga à condição infantil, em prol da transformação do *sujeito do conhecimento*, não está desconsiderando a infância, mas, ao contrário, hiper valorizando-a, ainda que negativamente. A criança não é um adulto em miniatura; nem a infância é a expressão da inocência (GHIRALDELLI JR, 1997, p.116).

A ideia de que a infância escolar é infantilizada apareceu como crítica à *escola moderna*, que é o lugar onde primeiro se aprende a ser criança para depois aprender a ser adulto. Configurando e consolidando o corpo infantil, a infantilização da criança na instituição moderna reforça a relação de poder dentro da escola, baseada em regras que só fazem sentido dentro da escola e distanciam a criança do mundo externo. O olhar do pedagogo sobre a criança e, conseqüentemente, sobre a infância, é o olhar onipresente que forma o *panótico*, inventado por Jeremy Bentham 30 anos depois da publicação de *Emílio* (1762).

É necessário considerar também que a privatização da criança é consequência de um modelo de vida patriarcal. Essa forma patriarcal da família é fundada sobre a autoridade do pai, que também sustenta o sistema de infância, e a disciplina, que acompanham a criança desde o nascimento, estabelecendo o poder - pois cabe também relacionar a emancipação das mulheres e a emancipação das infâncias: assim como as crianças precisam se encaixar nessa organização nuclear, a mulher também precisa.

Sobre a disciplina anteriormente citada, Walter Kohan faz menção a Michel Foucault, ampliando a ideia do poder disciplinar para entender a produtividade social da escola e como se exerce:

A disciplina é, então, um modo de exercer poder, uma tecnologia de poder que nasce e se desenvolve na modernidade. Assim, o poder disciplinar é exercício em

diversos espaços sociais: em instituições especializadas (como os cárceres ou os institutos corretivos), em instituições que a usam como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), em instituições que preexistem a ela e a incorporam (a família, o aparato administrativo), em aparatos estatais que têm como função fazer reinar a disciplina na sociedade (a polícia) (KOHAN, 2003, p. 70).

A partir da noção de “governar”, Foucault apresenta uma estrutura do exercício do poder, como os *dispositivos* disciplinares presentes na vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (KOHAN, 2003). É possível acrescentar que entre *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987) e *Emílio pervertido* (SCHÉRER, 1983)² existe uma convergência sobre o panóptico de Jeremy Bentham (AMARAL, 2016), Foucault com todo o campo da sociedade disciplinar e Schérer sobre a infância.

Foucault pensou o “dispositivo” enquanto disciplinar, Schérer se apropriou ao chamar de “dispositivo pedagógico” a ferramenta da sociedade moderna para “pedagogizar”. De função corretora atribuída ao professor, o dispositivo pedagógico atua para a infantilização das crianças e é imposto pelos adultos.

Para ele [Foucault], “as relações de poder no Ocidente estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social”, pois encara o poder como forma de discurso, do falar sobre. Vivemos longos anos de domesticação dos corpos, do sexo nesses corpos e dos sentimentos para que nos tornássemos pais, filhos, maridos e mulheres exemplares (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.29).

Já no contexto das lutas pelo “direito ao desejo”, de maio de 1968 na França, René Schérer retornou ao pensamento de Charles Fourier e defendeu seu caráter real e efetivo de uma utopia praticada. A educação na França nessa época precisou investir na educação sexual, no sentido em que a juventude caminhava.

Com esse cenário, coube a este trabalho analisar a condição de infância discutida pelo filósofo contemporâneo René Schérer ao problematizar o entendimento da sexualidade na infância, ou melhor, sua ausência de reconhecimento por parte dos

² O livro *Vigiar e Punir* foi publicado em 1975 e *Emílio Perverso* em 1974, portanto foram escritos na mesma época.

adultos. Ao fazer uma defesa da homossexualidade, também ignorada pelo pensamento moderno, o autor buscou evidenciar o caráter educativo do erótico, no entanto, apenas a homossexualidade masculina é pautada por ele. Cabe ressaltar também que não existe apenas uma sexualidade infantil, por isso, ao pensar na ideia de uma descolonização da infância, é necessário superar o que os adultos entendem como sexualidade.

Autoras feministas como Audre Lorde também pensaram sobre a potencialidade que existe no erótico e como as mulheres foram ensinadas a repudiarem esse aspecto da vida humana, mas principalmente feminina. Existe uma semelhança mesmo que sutil entre Lorde e Schérer, ao trazerem questões específicas da vida homossexual e da erótica, pois ambos contestam a educação com o objetivo de formar corpos obedientes, disciplinados e dóceis.

“Como encontrar independência no seio da dependência?” questiona Simone de Beauvoir, ideia que irá guiar as análises da condição feminina em seu clássico *O segundo sexo*.

Ao tratar da homossexualidade, Schérer argumenta contra uma disciplina dos corpos para a heterossexualidade, isso significa que tanto para o sexo masculino, abordado por ele, quanto para o feminino, que foi por ele pouco explorado, existe um ideal de papel a ser cumprido. Esse ideal de comportamento que a escola moderna projetou não se dá apenas da idade adulta, por isso, seria pertinente considerar as diferenças sexuais nessa condição de infância? Como a feminilidade pode estar atrelada à condição de infância? É possível pensar em uma infância emancipada nessas condições?

Por meio de leitura analítica da bibliografia selecionada e da análise das produções audiovisuais pertinentes, houve um esforço de trazer essa discussão ao contexto brasileiro, com a apresentação de *La bête*, performance feita em 2017 pelo artista Wagner Schwartz, muito midiaticizada na época, após viralizar um vídeo que registrou a participação de uma criança com o artista.

A relevância deste estudo se dá pela pequena discussão existente no Brasil sobre o tema, como evidenciado no quadro analítico construído a partir do levantamento dos artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES³. Os

³ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

resultados encontrados se deram pela busca das palavras chaves “descolonização” e “infância”⁴, a fim de fundamentar a ideia de uma “descolonização da infância” com o pensamento do francês René Schérer. A escolha dessas palavras foi suficiente para mostrar que não é uma associação comum, apesar de possível, como aqui explorado, em relação ao autor estudado.

⁴ O quadro analítico construído pode ser visualizado nos anexos deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – René Schérer e a educação

René Schérer nasceu em 25 de novembro de 1922, em Tulle, França. Professor da Universidade de Paris 8 desde 1969, publicou diversos livros, no entanto, os únicos traduzidos no Brasil são *Enfantines* (2002), publicado pela editora Autêntica em 2009 com o título *Infantis*; e *Co- ire: album systématique de l'enfance* (1976), de René Schérer e Guy Hocquenghem, que está traduzido como anexo na tese de doutorado *A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra*, de Eder Amaral e Silva, pela UERJ.

Para Gallo (2018), é possível identificar na obra de Schérer uma Filosofia da Educação, que, fortemente influenciado pelos estudos de Charles Fourier, faz uma “problematização da infância; uma política da hospitalidade; o anarquismo como marca de um pensamento aberto, rebelde e inovador” (GALLO, 2018, p.793).

A escola se mostra no pensamento de Schérer como a instituição moderna que “perverte” a criança, infantilizando-a pelo que chamou de “dispositivo pedagógico”; essa noção de “perversão” invertida busca libertar a criança dessa infância institucionalizada e assexuada, em direção à uma infância maior.



Figura 1: "Pequeno leitor sonolento"⁵

⁵ “Pequeno leitor sonolento”, desenho de Antoine Carriat que ilustrou o final de cada capítulo de *Co- ire: album systématique de l'enfance* de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976.

1.1 – A Educação Moderna

Émile ou De l'éducation, de Jean Jacques Rousseau, segundo Narodowski (2001), trouxe uma configuração da pedagogia moderna e a capacidade “natural” da criança em ser formada. O que é do adulto no adulto e o que é da infância na infância, de forma bem definida. A importância de nomear, nesse caso, foi especificar os limites da infância, proporcionando reflexões. “Em *Émile*, ela não é produto civilizatório, mas sim descobrimento nominal moderno.” (NARODOWSKI, 2001, p.32)

A educação, para Rousseau, deve respeitar a natureza da infância e reconstruir cotidianamente a infância, como complementa Narodowski, “a infância é o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta de razão (adulta) a razão adulta” (NARODOWSKI, 2001, p.34). Como consequência da falta da razão do adulto, cria-se a necessidade de proteger a criança, que ainda não é capaz de ser autônoma.

O que sustenta a pedagogia moderna é a dependência moral da criança no adulto. A lei da criança é a lei do adulto. A falta de razão adulta condiciona a criança obedecer para receber proteção e educação. O fim da infância é indicado pela transformação da criança heterônoma ao adulto autônomo, isso é, o fim da dependência. A idade teve pouca relevância até a modernidade, quando é criada também a necessidade da cronologia para mediar a vida do ser humano.

A disciplina é a base da pedagogia moderna, que visa a formação da infância para a razão. A infância, a família e a escola moderna são processos simultâneos para Ariès (1960), e a escolarização da infância vai caracterizar o corpo infantil, por isso, aconteceu a infantilização de uma parte da sociedade europeia do século XVII. A instituição escolar moderna afastou as crianças do cotidiano dos adultos.

O controle simbólico sobre o lugar da criança por adultos especializados foi criado junto à pedagogia moderna, que apenas acompanha a criação desse lugar. A infância apresentada aqui é histórica, não é biológica e nem psicológica. Isso também é resultado da influência religiosa protestante, do dever dos pais em relação à criança, e posteriormente católica, sobre a assistência profissional.

Um dos problemas da infantilização e escolarização da infância é o de tentar delimitar a infância e a idade adulta. O discurso pedagógico desenvolvido com base nesse pensamento reforça a exclusão da criança dos conhecimentos dos adultos. “A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal:

irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas.” (NARODOWSKI, 2001, p.53).

Narodowski apresentou a infância escolar como infantilizada, a escola moderna é o lugar onde primeiro se aprende a ser criança para depois aprender a ser adulto. Configurando e consolidando o corpo infantil, como ele mesmo afirmou. A infantilização da criança na instituição moderna reforça a relação de poder dentro da escola, baseada em regras que só fazem sentido dentro da escola e segrega o corpo infantil.

O exercício do poder conferido a população adulta (e em uma grande medida avalizado pelo discurso pedagógico) vai trazer de seu uma relação de dependência das crianças em relação aos maiores. Dependência no plano jurídico, produtivo e familiar. O amor filial e o vínculo professor-aluno somente se constituem se um dos polos é débil e inferior e, portanto, dependente e heterônomo (NARODOWSKI, 2001, p.55).

A “pedagogização” da infância se dá na estratégia disciplinar das regras cívicas, presente tanto na *Didática Magna* (1649), de Comenius, quanto na *Conduite*, de La Salle. A infância segundo esses pensadores é revestida de formas de comportamento para a satisfação do adulto. A escola moderna exerce uma função de aliança entre escola-família, mas também pode ser compreendida como uma instituição de sequestro. Se em Comenius existia uma ideia harmoniosa dos corpos, pela ordem e disciplina, posteriormente, com La Salle, a vigilância do corpo infantil pelo professor é instalada para o controle, evitando o mal comportamento e estimulando o cuidado com as possíveis ações erradas quando não houver vigilância. A presença vigilante do professor deve permanecer quando o educando estiver sem uma autoridade, para isso o mestre deve manter uma postura séria. O silêncio também aparece como controle das ações já que somente o mestre pode interromper o silêncio (NARODOWSKI, 2001).

Nesse sentido, Philippe Ariès e Michel Foucault se complementam quando pensam a modernidade como material histórico para compreender o presente, com o foco para este estudo nas marcas do pensamento sobre a infância da Filosofia da Educação. Ariès, em especial, contribui para o entendimento da construção do sentimento de vida privada, enquanto Foucault estudou sobre as relações de poder

em todos os âmbitos da vida, direcionado nesse estudo para as relações de poder presentes nas escolas.

Para pensar uma educação infantil (em seu sentido afirmativo) com base na filosofia, que propõe esse outro lugar do pensamento, deve-se compreender a infância como uma condição da educação e não objeto dela, como vem sendo instituída pela modernidade. Walter Kohan propõe esse novo olhar sobre isso:

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados a infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la (KOHAN, 2007, p.101).

Falar em uma escola sem infância pode parecer uma contradição absurda aos que pensam se tratar de sinônimos, mas, na verdade, isso gera um agrupamento e uma perda de sentido para as duas palavras. Pensando no modo como a escola se organiza, ela não tem o costume de dar espaço para a infância e, quando o faz, é um espaço ideal onde as crianças devem se encaixar, até mesmo nos limites do espaço físico. A escola exerce, com essa função, um papel de colonizador e tem como finalidade civilizar um grupo, nesse caso as crianças, impondo disciplina do corpo ou a temporalidade da história, uma vez que o tempo da criança é o *aión*⁶ (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

A pedagogia criou-se junto à escola moderna, um lugar de controle simbólico sobre a criança. Um dos problemas da infantilização e escolarização da infância é o de tentar delimitar a infância e a idade adulta. Esse discurso pedagógico desenvolvido com base no pensamento moderno reforça a exclusão da criança de qualquer conhecimento, inclusive o dos adultos. Essa infância prescrita pela modernidade é o contrário do que Jacques Rancière apresentou com Jacotot em *O mestre ignorante* (2007), por exemplo, pois na escola moderna a distância entre professor e estudante, mesmo que falantes da mesma língua, é normalizado e legitimado pela pedagogia. Em que *O mestre ignorante* busca uma experiência do pensamento e não prescrever

⁶ Walter Kohan compreende a infância enquanto experiência, diferenciando-se do tempo “chronos” e portanto, da noção de idade, por isso, refere-se ao “aión”.

algo, mas sugere uma nova política, partindo do próprio pensamento em situação educativa.

A política caracterizada por Rancière é

antagônica a polícia (o governo), ação paradoxal, de sujeitos suplementares, derivada de uma racionalidade específica, de ruptura frente a *arché*, exercício “normal” do poder e de suas disposições, traçado de uma diferença evanescente na distribuição das partes sociais, manifestação do dissenso (presença de dois mundos em um) (KOHAN, 2007, p.51).

Rancière diferencia a pedagogia da educação, sendo a pedagogia a legitimação dos saberes e dos métodos, de forma que nega a igualdade inicial a partir da hierarquização dos saberes e nega também a emancipação final pois essa só existe sem a existência de uma hierarquia. A educação interrompe a lógica da pedagogia com a experiência, que não se conforma, que incomoda e que contém contradições. Como uma viagem do estrangeiro, que pode ser física ou não. Isso faz a educação: nos faz outros, estranhos, estrangeiros.

Portanto, estranhar a infância da família e da escola como o lugar natural da criança na sociedade, contrariando essa ideia moderna de infância ainda muito comum, para compreender que ela é uma potência em si, que tem desejos, afetos e que não precisa de tutela. A educação para essa infância não pode ser autoritária.

Herança da modernidade, a redução da humanidade ocorre em governos baseados na *privação*, como despotismo, e quando infantiliza os adultos, uma monarquia absoluta, em que poder e tutela se misturam. Um governo que aparenta se importar com o bem de seus súditos e que toma decisões querendo enaltecer a salvação daquela humanidade, na verdade, está privando os humanos de sua própria capacidade humana de tomada de decisão e organização. Essa condição pueril do homem por parte do governo se assemelha à relação de pai e filho, de modo a manter uma ordem hierárquica que diminui o humano para um ser carente.

Fortemente inspirado pelo pensamento de Charles Fourier, René Schérer se apropria do conceito de *Harmonia* (fundamental no pensamento de Charles Fourier) ao pensar a educação, definido também como “ordem combinada” das atrações passionais. Dessa forma, Fourier propõe “uma infância lançada imediatamente no mundo societário, do qual não precisa sair para aprender o que quer que seja - a

escola é invenção de um mundo subvertido, em que a atração imediata do campo social é temida e conjurada” (AMARAL, 2016, p.66).

Considerando isso,

não se trata do ponto de vista da criança empírica e de seu sexo, mas daquilo que Deleuze e Guattari nomeiam como *devires* (animais, vegetais, minerais, imperceptíveis e, sem dúvida, infantis) na direção do que o próprio Schérer, inspirado em Fourier, chama de *atrações passionais* da infância (AMARAL, 2016, p.141).

Fourier pensa que a estrutura familiar é o que garante a conservação da sociedade capitalista e burguesa, portanto, ele propõe uma outra concepção de sociedade, a Harmonia, na qual as pessoas se associam umas com as outras independentes de laços familiares. A família reforça a tutela sobre a infância; sem o núcleo familiar seria mais fácil pensar uma “infância maior”, não tutelada, como propõe Schérer.

Em *Emilio* (1762) é descrito um estado de ordem burguesa, justificada pelo liberalismo e pela natureza que necessitam da aula capitalista, com crianças dóceis no trabalho e bem formados. Nesse caso, o trabalhador é o produto moderno da repressão consentida do desejo (SCHÉRER, 1983).

A crítica à pedagogia moderna aqui feita se dá pelo lugar de objeto dado à criança durante sua infância, numa estrutura de exclusão e vigilância, *bajo la mirada del maestro* como foi traduzido na versão espanhola do primeiro capítulo de *La pedagogia perversa*, agindo como uma inquisição da infância.

El ojo omnipresente, el *panóptico*. Entonces, y sólo entonces, de esta vigilancia panóptica pueden perfectamente desprenderse la uniformidad y la prohibición, pero también el mayor liberalismo (SCHÉRER, 1983, p.34).

A imagem da criança pelo mito da infância remete a uma criança inocente, pura, dócil e confinada, protegida de qualquer experiência fora do olhar do adulto, protegida de qualquer desvio. Schérer enfatiza que a infância foi uma invenção que segregou as crianças do mundo dos adultos, teorizada pelos tratados de educação da ilusão pedagógica, despertando o “sentimento de infância”. A busca de uma infância outra, tem como direção a própria infância que se faz por esse desvio e pela *errância*.

1.2 – A família

Nos anos 1970, ocorreu um movimento da problematização da família, de investir numa literatura de combate à “criança de família”, iniciado por Jean Genet. Contestado também por Marc Voline e Guy Hocquenghem, o direito exclusivo da família sobre a criança foi problematizado, em especial a mãe, que Duvert acusa como um produto “criança boneca”. Seguindo esse movimento de ideias, esses pensadores querem buscar uma posição não parental nem pedagógica para a criança.

A partir da leitura de *A morte da família*, de David Cooper (1974), Schérer analisa a família estabelecida que pressupõe uma fixação de seus papéis, como de pais-filhos, meninos-meninas. Ele ainda alerta sobre sua crítica não ser generalizada demais, reconhece portanto, que “a efetiva dispersão de milhares de famílias no mundo, consecutiva às guerras, ao deslocamento, às deportações e as repressões, confirmaram a ideia de família como valor e direito imprescindível de todo indivíduo, a começar pela criança” (SCHÉRER, 2002, p.94).

A ideologia difundida também pela pedagogia, psicologia, psicanálise etc., que criou uma oposição *social e familiar*, ou de fora da família para dentro, perdeu sua rigidez e passou a expandir em seu interior, Schérer chamou de “família perfectibilizada⁷”, inspirado em Fourier, e apontou o paradoxo de transformar a dependência obrigatória de seus integrantes em contrato.

O paradoxo do nosso *aggiornamento* reside no fato de que, talvez, entre a família clássica, autoritária e fechada, por um lado, e, por outro, a família interiormente aberta, comunicativa e liberal, as diferenças não sejam tão fundamentais a ponto de impedir o reaparecimento dos mesmos bloqueios e impasse (SCHÉRER, 2002, p.95).

A família se mostra com uma certa vantagem nesse discurso, por ser lida como natural da infância em relação à escola, como fora da institucionalidade e, portanto, se apresenta como o lugar exclusivo da criança. Mas nada mais é do que uma

⁷ “Fourier emprega essa palavra como uma expressão que sintetiza a filosofia moderna do progresso, além de associá-la, mais precisamente, àqueles que a haviam introduzido na língua. Perfectibilidade é um neologismo forjado na segunda metade do século XVIII por Turgot (1750) e em seguida por Rousseau (1795) e Condorcet (1795) [...] ele detecta e aponta, ironicamente, essa ideia na metafísica das ideologias, na política dos direitos humanos e no moralismo comercial” (SCHÉRER, 2002, p.50).

“instituição invisível” a qual o poder dos adultos evidencia a criança em seu papel de filho ou filha, “instituição que, em vez de ter existido “desde sempre”, é eminentemente moderna.” (SCHÉRER, 2002, p.97). A criança ocupa primeiro o papel de filho para depois ocupar o de aluno. A crítica feita por Schérer é menos em direção ao que ele chamou de ilusão da propriedade e mais em direção à “gestão do íntimo”, como ele mesmo coloca.

Por isso, pensou sobre uma “transição como abertura”, inspirado mais uma vez em Fourier, que propõe “ao transformá-la no principal agente de um mundo societário harmônico que deve servir-se das variedades mais inclassificáveis de caracteres, ignorando as estratificações imutáveis.” (SCHÉRER, 2002, p. 100). E então, romper com o antagonismo “dentro ou fora da família” e reconhecer a criança como um ser de transição, “aderente” como escreveu Fourier (SCHÉRER, 2002). Essa transição limita a perfectibilidade das relações e o supera ao expandir em novas relações. Respalado por Winnicott, aponta o objeto transicional como de ordem erótica.

A convicção profunda de todos nós é que a criança tem necessidade do adulto, não tanto para protegê-la, pois ela sabe muito bem exercitar suas próprias defesas, mas para reconhecê-la enquanto tal [...] o fato de reconhecê-la significa também fazê-la *devir criança*, fora da acepção institucional da palavra; na companhia desse grande amigo não autoritário, ela tem liberdade de exprimir, sem constrangimento, seus desejos e suas faculdades lúdicas. E como filho(a) de pais, de acordo com o que ocorre na maioria das vezes, não terá de “fingir ser criança”, tampouco ficará obcecado(a) pelo modelo adulto a ser imitado (SCHÉRER, 2002, p.103).

Com a noção de “familiar”, Schérer explora o caráter aberto dessa palavra, que mesmo fazendo referência à família, ela consegue superar seus sentidos, trazendo o estranho que “vem de fora da família” em seu discurso, se opondo à palavra “familiar”, que confina na família.⁸

Complementando essa análise da família, uma outra voz se aprofunda na relação da mulher: “Para Firestone, trata-se de entender que as mulheres só serão

⁸ Na língua francesa a diferença dessas palavras fica mais evidente, no português “familiar” é utilizado para os dois sentidos, como aponta Amaral (2016) na página 145.

livres quando se libertarem dos filhos, o que teria como consequência paralela uma libertação da criança em relação aos adultos” (AMARAL, 2016, p.109)

Co-ir (1976) é uma crítica da infância que aponta para uma nova direção da educação, é uma antifilosofia no sentido estabelecido por Fourier em sua “sistemática”. *Co-ir* é dirigir-se aos movimentos reais que a infância, enquanto *devoir* produz e procura, em contraposição ao significado pejorativo do adjetivo “infantil”.

Em suma: se os membros da classe operária e dos grupos minoritários “agem como crianças”, é porque as crianças de todas as classes *são* uma classe baixa, assim como as mulheres sempre o foram. A ascensão da família nuclear moderna, com seu acessório a “infância”, estreitou os laços entre os grupos ainda economicamente dependentes, estendendo e reforçando o que tinha sido apenas uma breve dependência, através de meios habituais: o desenvolvimento de uma ideologia específica, de um estilo de vida próprio, linguagem, roupas, maneirismo etc. E, com o aumento e o exagero da dependência infantil, a escravidão das mulheres à maternidade também foi ampliada até seus limites (FIRESTONE, 1976, p.107).

O “mundo infantil”, criado pelos adultos, apenas alcança a superfície de toda potência que existe na infância; é o mundo idealizado para qual a pedagogia concede a infância, onde os afetos são neutralizados, como pontuou Schérer; por isso, encontrou nas novelas infantis (ou infância novelada), uma alternativa à família e à escola. Traz como exemplo novelas como *Lolita*, *O Rei dos Álamos*, *O Eleito*, além de *Le perroquet vert*, *O pupilo*, entre outras.

Schérer buscou definir a criança por sua rede de dependência e suas formas de captura, chamou de criança proibida as crianças de “dentro”, pois está proibida para quem está fora de sua rede, denunciando assim sua privatização completa e tutela generalizada. Ele reconhece ao trazer exemplos para essa discussão que “entre a criança nobre ou burguesa de 1830 e um pequeno aluno anônimo de hoje em dia, há todo um deslocamento do eixo das dependências no seio da família.” (AMARAL, 2016, p.205/206). Mas que a privatização e a normalização das crianças se dão pelo mesmo caminho: salvação moral e física pela obediência ao pai.

Por isso, Schérer vai sugerir, assim como Fourier, a supressão da família e a partilha da criança em oposição a sua privatização estabelecida.

Sejamos claros: entender a criança como produtora implica que ela tenha uma função efetiva, insubstituível, até mesmo determinante na produção social, como indica, por exemplo, Fourier, e não simplesmente dar-lhe uma tarefa com a qual se ocupe para, no melhor dos casos, ganhar alguns trocados. Intervenção na produção, participação na riqueza, e não inserção no “mundo do trabalho”, tal qual propõe Maud Mannoni, como saída ao duplo impasse, legal e familiar [...] De toda forma, nos convençamos disso: o que liberta a criança, como a qualquer um, não é o trabalho, sua situação não será melhor que a do próprio adulto, trabalhador “livre”. (AMARAL, 2016, p.189).

A criança tem um papel na família que a privatiza e, assim como todos os membros da família, precisa cumprir seu papel para manter a ordem. Existe uma relação de dependência entre todos, mas certamente é a criança que depende mais dessa relação, pois ela não é reconhecida como ser desejante e, por estar em crescimento, é vista pelos adultos que as rodeiam como incompleta ou incapaz.

1.3 – Sexualidade e Infâncias

Camargo e Ribeiro (1999) apontam que a sexualidade humana passou a ser objeto de estudos a partir do século XIX e a construção de seus conhecimentos pelas diversas áreas (saúde, psicologia, educação) também se dá pela escola e pela família. “Falar sobre sexo com crianças, adolescentes, homens, mulheres constitui hoje uma forma de controle do comportamento.” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.13).

O corpo infantil ocupou na história da humanidade diversas posições, primeiro foi ignorado, depois corrigido e idealizado. Criado pela pedagogia, esse novo lugar ocupado pela infância não a reconhece como um adulto pequeno, no entanto, é só uma criança amadurecer para a reprodução, como pontuou Firestone (1970), que ela perde qualquer contato com os que não pertencem ao seu grupo etário. É por meio da problematização da infantilização da infância que René Schérer problematiza também a sexualidade infantil. Por seus devires (conceito de Deleuze & Guattari) e suas “atrações passionais”, a partir do pensamento de Fourier, ele constrói um movimento no sentido da errância (diversidade de agenciamentos da criança com o mundo).

A alienação do desejo infantil, pelo qual os adultos são responsáveis, assim como as mentiras contadas às crianças, dão sustentação a moral sexual que exclui a criança dos conhecimentos fundamentais da vida. Isso ocorre quando os próprios adultos acabam tentando “fugir” das perguntas/respostas que dizem respeito à vida, como por exemplo: “De onde vem os bebês?”.

A infantilização atua como estratégia de normalizar a criança como corpo-sujeito vulnerável. A noção pueril foi resgatada por Schérer do sistema da infância moderna por transformar esse conceito tratado como pejorativo em um sentido afirmativo (AMARAL, 2016).

A relação entre o imperativo moral e a interdição do corpo da criança é o processo de “pedagogização” do corpo social (AMARAL, 2016), que Schérer vai chamar de o sistema da infância moderna. Se inicia, então, um discurso comum da vigilância do adulto sobre a criança até que se torne a vigilância da criança sobre ela mesma, para que não faça nada perverso na ausência de um adulto.

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência: foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso (FOUCAULT, 1984, p.230, *apud* CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.31).

O movimento que a pedagogia percorreu foi o da exclusão da sexualidade do discípulo, tal qual a exclusão da sexualidade do preceptor ou dos pais. A criação da instituição moderna pedagógica se fez no discurso de dessexualização da escola e foi acompanhada da ligação indissociável entre aluno e preceptor. O adulto induz à criança a sua imagem, principalmente sobre suas próprias limitações. A partir de *O Anti-Édipo* (1972), obra de Deleuze e Guattari, Schérer trouxe o exemplo de *infantilización adúltera*⁹.

Na busca de compreender qual papel ocupa a criança no desejo do educador nessa relação entre educação e sexualidade, apesar de Schérer não achar suficiente

⁹ Trocadilho feito por René Schérer em “La pedagogia perversa” (1983).

a teoria psicanalítica entorno da relação parental, concordou com o pensamento de Lacan sobre o olhar que simboliza a carência central expressa no fenômeno da castração (SCHÉRER, 1983). Pode-se dizer que tudo que está sob a visão é uma armadilha.

O "aluno" se configura na renúncia de qualquer desejo e a escola atua no "silêncio das paixões", criando assim a condição da cultura e de toda formação social que vai conduzir a criança até a idade adulta - tornando-se um ciclo vicioso entre a região nebulosa que rodeia o desejo do educador.

Antes de hablar de liberación sexual, como si solo se tratase de dejar al descubierto una capa profunda que existe en todo ser joven y que simplemente está tapada, conviene comprender cómo la inocencia proyectada en ese ser lo ha moldeado hasta tal punto que no puede escapar a su influencia [...] La oposición entre adultos y jóvenes, o entre la adolescencia y la madurez, incluso enfocada en la continuidad de un devenir, es sin duda el mejor truco de la sociedad burguesa (SCHÉRER, 1983, p. 49).

Walter Benjamin, em *Passagens*, trouxe o pensamento de Charles Fourier (1772-1837), que “estabelece, através da criança, entre paixão, pensamento e utopia; tríptico que constela a grandeza menor da infância.” (AMARAL, 2016, p.59).

A sexualidade original e completa é a da criança; a sexualidade estritamente genital, sobretudo sob sua forma fálica e viril, não passa de uma perversão ideológica. Sexualmente, é a criança o ser completo, “corpo de amor”, plenamente erógeno. Mas “corpo de amor perdido” pelos caminhos autorizados da sociedade adulta (AMARAL, 2016, p.263).

A sexualidade do ideal burguês caminha a uma só direção como apontou Schérer: relação heterossexual reduzida ao papel biológico-social do adulto, ou seja, reproduzir. Reimut Reiche em *Sexualidade e Luta de Classes* indica a origem direta da infantilização das condutas adultas (SCHÉRER, 1983). E complementa que certas atitudes tidas como puberdade perpétua nada contribuem com o rompimento das estruturas fundamentais tradicionais, em especial a família. Por isso,

a teoria sexual infantil não é uma busca da criança por sua origem malograda por sua ignorância, ou por seu desejo pela mãe. Ao contrário, ela é a afirmação soberana, baseada em

sua atividade produtora, da sua autoctonia radical (AMARAL, 2016, p.283).

Schérer indica que uma sexualidade “educável” é uma sexualidade com a organização dos seus desejos abalados. A criança que sente escapar da visão dos pais se encontra constantemente vigiada pelas instituições, seja família ou escola, para garantir sua ingenuidade e inocência fundamentais, que agradam aos pedagogos. O ambiente educativo é, para a infância e para o adolescente, uma armadilha que os envolve desde o começo.

A primeira perversão, ou subversão, da prática do educador civilizado é a de convencer o menino de que ele é exclusivamente um menino, que significa ser um homem em potência e, para a menina, ser possuidora da feminilidade¹⁰. E a primeira relação pedagógica é marcada pelo desejo. Quando o desejo desaparece, surge o educador. Essa figura “sagrada”, o autor coloca como um corpo de único órgão que dá a voz. Torna-se então uma relação funcional de transmissão do que foi aprendido nas mesmas circunstâncias, no mesmo sentido de abstração. O que Gombrowicz chamou de “corpos pedagógicos” (SCHÉRER, 1983). Esse controle dos corpos que marginalizam o desejo contribui com o processo de civilização, infantiliza as crianças assim como infantiliza os indígenas, pois corpos dóceis são facilmente dominados.

A imagem da criança do mito da infância é a de um inocente e sem paixões, sempre assegurado pela família, corroborado pelo “mito da incapacidade para o prazer” baseou “a construção de todo o dispositivo pedagógico e jurídico da infância” (SCHÉRER, 2002, p.160).

A criança *tem* seu corpo sob o modo do ter; por outro lado, ela é esse corpo sob o modo do ser. Bem-aventurados “auxiliares” que são, efetivamente, os adjuvantes de uma autoafirmação por meio da qual o corpo pode abrir-se em direção ao mundo, atualizando as potencialidades e as incapacidades que, virtualmente, ele continha em si mesmo. E, nessa autoafirmação, trata-se, não de uma identidade, nem de uma “estruturação” do eu – como esta é entendida quando se pretende que ela só pode acontecer pelo enquadramento familiar –, mas de uma dispersão, de uma “dissipação” (a criança dissipada), inventiva (SCHÉRER, 2002, p.169).

¹⁰ Essa questão será melhor explorada no capítulo 2.3 deste trabalho.

Crítico da psicanálise de Freud, Schérer reconhece a influência de sua teoria na relação da sexualidade do corpo e da sensibilidade, no entanto, para ele

não se verificou qualquer mudança relativamente ao princípio dessa estrutura evolutiva a à sua orientação disciplinar. Muito pelo contrário, o sexo organiza ainda melhor as hierarquias e as incapacidades, uma vez que ele é apreciado em função da genitalidade, da imaturidade e da estrita separação das idades. Confinada em sua impotência, a infância protegida acaba consolidando seu estado de submissão (SCHÉRER, 2002, p.160).

A relação da dominação masculina com as mulheres se dá por caminhos próximos, quando levamos em consideração que existe uma mulher ideal, presente também no tratado de educação de Rousseau ao apresentar a esposa, Sofia, para Emílio. Torna-se evidente que “o mito da infância encontra um paralelo ainda maior no mito da feminilidade. Tanto as mulheres quanto as crianças foram consideradas assexuadas e, portanto, “mais puras” do que o homem.” (FIRESTONE, 1976, p.105)

Podría decirse que es impuesto con posterioridad un papel sexual, social y genital, a varones y hembras todavía infantiles, por cuanto que no están diferenciados psíquicamente, con objeto de mantener las posiciones de dominación (superioridad del hombre) económicamente superadas, así como los tabúes sexuales correspondientes (prohibición de la homosexualidad) (ibid., p. 118) (SCHÉRER, 1983, 59).

A inferioridade do sujeito se dá em parte pela repressão da sexualidade e da repressão do desejo e, no caso das crianças, pela imaturidade dos genitais para procriação. Já para as mulheres, restou-lhes a imagem da virgem, com uma “passividade” quase que inerente ao seu ser e pronta para ser conquistada. Isso contribuiu para que perpetuasse a ideia de que existe apenas uma experiência sexual, a relação heterossexual.

1.4 – Uma defesa da homossexualidade

Schérer apresenta em sua obra uma defesa da homossexualidade, em contraposição à marginalização da sexualidade que não seguia o ideal do discurso

moral burguês. Com a inversão do significado do “perverso”, propõe-se uma filosofia daquilo que a modernidade ignorava.

A primeira relação pedagógica se constituiu pelo desejo, denominada "pederastia grega" (SCHÉRER, 1983), quando era institucional uma relação ao mesmo tempo educativa e amorosa entre meninos livres e homens adultos. A atração física entre dois homens, que posteriormente foi negada e considerada perversa, contribuiu de forma fundamental para a educação grega (esse fato histórico evidencia um outro momento da humanidade em pensar a educação pelo desejo). Schérer demonstra que existe uma via educativa e pedagógica na pederastia.

A pederastia prosrita pelo interlocutor ateniense é a camaradagem sexual das instituições militares: apesar de ser possível justificá-la como fortalecimento dos velhos laços comunitários, ela causa repugnância à nova racionalidade prefigurada nas *Leis* (SCHÉRER, 2002, p.184).

Dando continuidade às manifestações de 1968, os anos 1970 na França seguiram pensando sobre desejo e prazer, principalmente na relação homossexual. Em *O desejo homossexual* (1972), Guy Hocquenghem que, pelas próprias palavras de Schérer, era seu amigo-amante, afirma que foi uma mudança de perspectiva que colocou o “desejo polimorfo” no centro das discussões daquele tempo (AMARAL, 2016). *Três bilhões de perversos* (1973) escrito por Schérer e Hocquenghem sofreu perseguição, mas não impediu a continuidade das produções, pois em 1974 Schérer publica *Émile Perverti Ou Des Rapports Entré L'éducation Et La Sexualité*. Entre 1976 e 1977, Schérer e Hocquenghem publicaram juntos *Co-ir, álbum sistemático da infância* e Hocquenghem publicou *A deriva homossexual* (1977).

E nos anos 1980, com mais uma e última publicação conjunta, *A alma atômica: por uma estética da era nuclear* (1986), visitam a infância e concluem que “a modernidade significa exatamente uma crise: crise na civilização; ou melhor, pois isso será mais pertinente, crise da civilização em si mesma”. (SCHERER, 2000, p.7 *apud* AMARAL, 2016, p.81).

A proteção da criança significa também protegê-la contra a homossexualidade, uma das perversões mais perigosas da infância (SCHÉRER, 1983), uma vez que existe uma educação que expõe as crianças em suas diferenças sexuais, direcionando seu reconhecimento apenas na heterossexualidade como finalidade

exclusiva do prazer dos adultos. Ou seja, uma educação que disciplina o corpo para cumprir sua função pedagógica.

Em sua pesquisa, na busca de uma homossexualidade originária, ao relacionar com a pedagogia, Schérer deixou evidente se tratar de ritos de passagens (normalmente da infância para a juventude) em cerimônias apenas com homens.

Schérer encontrou, com sua pesquisa, que a origem da parentalidade é um fator cultural e não natural, portanto, ela não é uma relação primitiva, mas sim construída, isso num contexto em que o natural e o cultural são reconhecidos por ele como indissociáveis, por serem a prolongação uma da outra. E para analisar essa relação, Schérer não se baseia na noção de família “pai, mãe e criança”, mas nas comunidades históricas homossexuais.

A parentalidade foi constituída sob uma aparência de estabilização definitiva, resultado do desejo sexual, o de morte e o de dominação da luta de sexos. No entanto, indica-se que é fora da família nuclear onde encontra-se o componente homossexual dessa luta, exemplo disso são os rituais simbólicos de iniciação já mencionados.

Lo que nos interesa sobre todo en este caso no es la hostilidad respecto a la mujer que, en cualquier caso, a través de los análisis de Moscovici, se nos muestra (nueva paradoja) mucho más intimamente dependiente del nacimiento de la familia monogámica que de la homosexualidad originaria [...] (SCHÉRER, 1983, p.129/130).

No entanto, para Beauvoir (2019), com o patriarcado, o macho passou a reivindicar sua “posteridade”, a mulher tem que cumprir o papel da procriação de gerar e alimentar a prole do pai, que é o único criador.

1.5 – Uma defesa lésbica

Em sua obra sobre a sexualidade das crianças e as relações educativas, *Emile Perversi*, Schérer defendeu uma posição homossexual, como foi demonstrado, em especial entre homens. No entanto, suas colocações em relação à condição lésbica são sucintas. Quando pesquisada a palavra “lesbiana” na tradução espanhola surgem apenas sete ocorrências ao longo do texto, em contraposição às trinta e três vezes da palavra “homossexual” e as dez ocorrências da palavra “pederasta”. Apesar disso, em nota ele procura explicitar tratar-se da mesma relação:

Parece como si solamente hablásemos de la pederastia masculina. Y, ¿qué hay de las niñas? ¿Deseo heterosexual, o transposición de lo que se ha dicho de las lesbianas? Si se ha prestado atención a las referencias del capítulo anterior, se comprenderá que la pederastia masculina no está arbitrariamente privilegiada y orientada pedagógicamente. Así, tendremos que decir: también con las niñas el pedagogo es pederasta (o, mejor dicho, se justifica respecto a la misma negación pederastica), y lo mismo con las lesbianas (SCHÉRER, 1983, p.146).

Adrienne Rich, escritora feminista, questionou em seu dossiê para a revista *Signs*: “Heterossexualidade compulsória e resistência lésbica”, a negligência da existência lésbica na academia, inclusive em textos feministas dos EUA nos anos 80 e as fontes de poder masculino que contribuem para isso.

As primeiras fontes do poder masculino discutidas foram: a negação da própria sexualidade das mulheres ou imposição da sexualidade masculina constituída na relação incestuosa pai-filha, a construção de uma idealização do romance heterossexual na literatura, o casamento infantil (onde a criança normalmente é do sexo feminino) e o que Rich chamou de “sadismo heterossexual”.

Audre Lorde, outra escritora feminista, em seu artigo “Usos do erótico: o erótico como poder” (1978), apresentado na *Fourth Berkshire Conference on the History of Women*, trouxe uma nova perspectiva da relação do erótico e a mulher. Ao discorrer sobre a relação entre poder e opressão das mulheres, o erótico é visto como um recurso intrínseco do feminino que, como ela mesma aponta, acaba sendo deturpado pelo modelo masculino de poder e conseqüentemente suprimido. Ocorre uma confusão entre o erótico e o pornográfico, que foram apresentados por Lorde como opostos. Isso distancia as mulheres de encontrarem autoconsciência e satisfação.

A educação das mulheres exclui o erótico de todas as dimensões da vida, menos do sexo. “A própria palavra “erótico” vem do grego *eros*, a personificação do amor em todos os seus aspectos – nascido do Caos e representando o poder criativo e a harmonia” (LORDE, 2020, p.70). Pois a supressão do erótico na vida e na consciência das mulheres indica erroneamente para uma força, no entanto, essa força foi criada a partir dos modelos masculinos de poder.

Lorde sugere que “a força do erótico como conhecimento genuíno [...] o erótico é o que estimula e vela pelo nosso mais profundo conhecimento” (LORDE, 2020, p.71). O medo do desejo e o medo da incapacidade mantêm as mulheres dóceis, leais e obedientes, um corpo civilizado muito próximo do que Schérer mostrou como resultado das forças que atuam na educação das infâncias. O erótico é potência e, para isso, Lorde demonstra ser necessário diferenciar o objeto de satisfação do gozo compartilhado, pois pode tornar-se facilmente em sua distorção para o pornográfico, gerando uma relação sem consentimento e, portanto, de abuso.

A relação entre o trabalho e o erótico, proposta por Lorde, também pode servir para pensar o trabalho docente, exercido majoritariamente por mulheres no Brasil, pois “não apenas entramos em contato com as fontes da nossa mais intensa criatividade, como também com o que é feminino e autoafirmativo diante de uma sociedade racista, patriarcal e antierótica.” (LORDE, 2020, p.74)

A importância de considerar uma defesa lésbica se dá pelo fato da sexualidade feminina também ser reduzida à procriação, ignorando a existência da homossexualidade feminina, ou mesmo se sobressair ao desejo da mulher, como, por exemplo, nas discussões sobre a legalização do aborto em países como o Brasil.

CAPÍTULO 2 – Da educação das mulheres

Sabemos que, desde Eva, a curiosidade levou a mulher não só à perdição, mas à responsabilização pela queda do primeiro homem e de toda a humanidade. (Margareth Rago)¹¹

2.1 – Emancipar crianças para serem mulheres?

O discurso de Schérer sobre a emancipação das infâncias se desenvolve numa infância sem gênero, mas não assexuada, como foi discutido no capítulo anterior. Sua argumentação tem como base análises literárias e cinematográficas que ilustram uma emancipação infantil em seus movimentos passionais. Mas pouco explora se há diferença na condição de aluno para a condição de aluna.

Considerando que a escola é reprodutora de práticas sexistas e que a escola é sexista, como apontou Rosemberg (1992) ao levantar publicações brasileiras nos *Cadernos de Pesquisa* sobre os estereótipos sexuais na escola, torna-se fundamental para este trabalho se aprofundar no fator gênero.

Na tentativa de responder à pergunta “Quais seriam os melhores meios para aprimorar a educação das mulheres?”, feita pela Academia de Châlons-sur-Marne em 1783, Choderlos de Laclos, fortemente inspirado por Rousseau, arriscou respondê-la com a ideia de “mulher natural” em duas tentativas inacabadas em que interpreta “a socialização progressiva dos seres humanos como uma corrupção de sua natureza.” (ROVERE, 2019, p.169).

Trazendo novamente o pensamento de Schérer, que se opôs a Rousseau quanto ao confinamento da criança, espera-se o mesmo movimento em relação à educação das mulheres : elas não foram arrancadas de sua natureza pela sociedade, pois sempre foram o “outro” para a sociedade, seu confinamento à feminilidade já é aceito e vai em direção contrária à ideia de emancipação.

No mesmo contexto das produções sobre sexualidade e educação de maio de 1968, Simone de Beauvoir já havia produzido sobre essas questões em relação ao segundo sexo:

Assim, a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os

¹¹ RAGO, M. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. Interface (Botucatu), 2019.

primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade (BEAUVOIR, 2019, p.24).

Em comparação, para Beauvoir, a existência do menino se dá por outro sentido, esse que tem “mais sorte”, pois “ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se de rudeza e em independência com outros meninos, despreza meninas.” (BEAUVOIR, 2019, p.24).

Esse desprezo é alimentado desde os primeiros anos, desde dentro da família e na escola; a categorização sexual, nesse caso, é atrelada aos papéis sociais a serem desenvolvidos pelas futuras mulheres e futuros homens, por isso

O termo “fêmea” é pejorativo não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. E esse sexo parece ao homem desprezível e inimigo, mesmo nos bichos inocentes, é evidentemente por causa da inquieta hostilidade que a mulher suscita no homem; entretanto, ele quer encontrar na biologia uma justificativa desse sentimento (BEAUVOIR, 2019, p.31).

A infância se mostra como um mecanismo de controle do patriarcado que hierarquiza as relações para manter o corpo feminino dócil.

A situação vivenciada pelas mulheres entre as décadas de 1920 e 1970 é chamada por Firestone de Mito da Emancipação, pois o cenário cultural e social as fazia crer que já haviam conquistado o que queriam e, mesmo assim, estavam insatisfeitas. Isso fez com que muitas mulheres procurassem terapias ou a realização pessoal de outra forma e, novamente, ficassem à mercê dos homens, que lhes ofereciam como solução o retorno delas aos lares, a dedicação à maternidade e ao cuidado do lar, marido e filhos. Ideia essa que nunca deixou de existir em nossa sociedade, mas que, em pleno século XXI, parece estar ganhando mais força e adeptos, no Brasil (OLIVEIRA, 2018, p.114)

Pode-se dizer que o mito da infância atrelado ao mito da emancipação feminina forma, na verdade, o confinamento desses sujeitos em sua inferioridade e, portanto, a criança que um dia se tornará mulher está sendo educada para não ocupar qualquer

espaço que fuja da organização patriarcal. Fica evidente que é inviável pensar uma emancipação das infâncias sem considerar a emancipação feminina.

2.2 – *Lolita*: entre os filmes e o livro.

“A “relação com a infância”, figura repressiva de posições complementares, é arruinada por esta função de pivô passional desempenhada pela própria infância. Isso é notável em Humbert Humbert, imantado por Lolita.” (SCHÉRER; HOCQUENGEM in AMARAL, 2016, p.225). Esse é o primeiro parágrafo do capítulo de *Co-ir* que pretende, com *Lolita*, trazer à tona uma nova infância. Existe um reconhecimento que na novela descrita a relação inicial não é recíproca, já que acontece primeiro na cabeça de Humbert e quando se concretiza, para Schérer, é uma segunda infância de Humbert.

Mas o argumento se constrói ao expor que “o confronto permanente com as impossibilidades da vida familiar e escolar são momentos um tanto cômicos”. A viagem é retomada, impedindo a formação da carapaça pedagógica.” (AMARAL, 2016, p.238)

No romance, quando a obsessão de Humbert com a menina Dolores, de doze anos, se materializa, é no âmbito familiar já. Ele casou com a mãe de Dolores para alimentar essa obsessão até o dia em que ela morre e então, enquanto padrasto de Dolores, tem sobre ela essa responsabilidade familiar.

O livro traz em sua narração a visão de Humbert, tornando ele a figura mais próxima do leitor e, portanto, parcial em seu ponto de vista, direcionando seu relato a um júri. Dessa forma, a constituição do sujeito feminino se dá pela ausência da voz feminina no romance *Lolita*, ou seja, é uma representação feita pelo narrador-personagem, em que “a reconstituição do passado funciona como estratégia de defesa” (MATIAS, 2017, p.95). Ao referir-se à Lolita como “ninfeta”, essa só existe pelo olhar do narrador que, como indica, é uma visão adulterada e de fixação.

Fixação na infância que, por certo, se evidencia na própria concepção de ninfeta – e mais ainda na ninfeta que morre, uma vez que a garota morta não envelhece, permanecendo eternamente criança. Trata-se, pois, de um sujeito que não supera o estado primeiro e primitivo de inocência e torna-se, enfim, prisioneiro de seu imaginário infantil. É, portanto, a partir dessa chave que podemos compreender melhor a inesperada frase com que Humbert Humbert se define, ainda no início do

livro: “de minha parte, eu era tão ingênuo como só um perverso pode ser” (MORAES, 2007, p.117).

Ao fazer essa aproximação entre o perverso e o ingênuo, “Nabokov realiza uma notável torção de sentidos, invertendo os significados convencionais: a rigor, a criança da história não é mais a ninfeta, mas sim o perverso.” (MORAES, 2007, p.117). Justificando a narrativa de que Lolita foi a sedutora e se aproximando da interpretação de Schérer ao utilizar o romance como exemplo.

Para Humbert, Lolita é uma criança como descrito ao longo do livro, e para isso, ao escrever seu romance, Nabokov fez uma ampla pesquisa sobre a sexualidade feminina dos 6 aos 19 anos, diferenciando-se de Schérer, que explorou mais as questões acerca da sexualidade masculina infantil, ou no máximo exemplos comuns aos dois sexos.

O romance de Vladimir Nabokov teve duas adaptações cinematográficas, a primeira, de 1962, foi dirigida por Stanley Kubrick e a produção de James B. Harris, estreando a atriz Sue Lyon como Dolores Haze (Lolita), com seus 16 anos, ao lado de James Mason (Humbert), com seus 53 anos. O segundo filme, de 1997, dirigido por Adrian Lyne, estrelado por Dominique Swain, com seus 17 anos, como Dolores Haze (Lolita) ao lado de Jeremy Irons (Humbert), aos 49 anos.

No filme de Kubrick, a sedimentação do sentido realiza-se a partir de uma série de alterações na narrativa, ou seja, no processo de transposição da obra literária para o roteiro cinematográfico e, posteriormente, para as cenas. Apresenta também acréscimos de cenas que não constam no texto literário. E distingue-se ainda pela retirada de situações encontradas na obra de Nabokov, suscitando no espectador um efeito de verdade e, portanto, principiando a mitificação da personagem Lolita (LAZARIN, 2009, p.6).

A adaptação de Kubrick certamente teve mais impacto e influência no imaginário que rodeia o universo Lolita até os dias mais atuais, principalmente na imagem da “ninfeta”:

Além de Humbert fazer uma defesa à pedofilia, ele ainda se inclui nela. Podemos assim inferir que este assunto não é abordado no filme devido à implicância social que ele acarreta,

sendo mais fácil criar o mito da ninfeta do que tratar da pedofilia em si (LAZARIN, 2009, p. 10).

Sobre uma breve comparação do romance com a adaptação de 1997: “A Lolita do romance, de aparência infantil e submetida aos desejos de Humbert, é substituída, no filme, por uma outra imagem – sedutora, manipuladora e totalmente consciente de seu poder de sedução.” (LAZARIN; VIANNA, 2009, p.307).

Assim como criança se tornou na modernidade um sinônimo de aluno, Lolita e ninfeta tornaram-se outro sinônimo, “desde sua criação em 1954, a personagem título da obra de Vladimir Nabokov vem povoando o imaginário dos leitores/espectadores ao combinar sedução feminina e ingenuidade infantil.” (LAZARIN; VIANNA, 2009, p.302).

2.3 – O que significa ser possuidora de feminilidade?

Simone de Beauvoir problematizou a feminilidade em sua obra quando questionou: “O que é uma mulher?”. Categorizada como o outro, aquele que não é do mesmo, no caso, do homem. “A divisão dos sexos é, com efeito, um dado biológico e não um momento da história humana.” (BEAUVOIR, [1949], 1980, p.13). Levando em consideração a divisão biológica, as características só assumem um valor pelo contexto econômico, histórico e social, dessa mesma forma, o surgimento da propriedade privada tornou o homem dono de terras e das mulheres, por isso, a opressão social sofrida pelas mulheres é consequência da pressão econômica.

Feminilidade significa, para Beauvoir, alteridade e inferioridade, em que

para transformar-se em adulto, é preciso que a menina se confine nos limites impostos por sua feminilidade. [...] Assim como o pênis tira do contexto social seu valor privilegiado, é o contexto social que faz da menstruação uma maldição. Um simboliza a virilidade, a outra, a feminilidade (BEAUVOIR, 2019 (vol.II), p.63).

Em relação à família monogâmica, a condição feminina dependente essa relação cai sobre uma das principais armadilhas da mulher no mundo ocidental, o casamento:

o que ressalta nas questões do casamento presentes em O Segundo Sexo são complexas análises de sua dimensão éticoerótica e de domínio político-social, desvinculando o tema de atribuições naturais e conferindo-lhe tratamento de uma perspectiva histórica e cultural (SANTOS, 2019, p.12).

A feminilidade é uma imposição à qual os movimentos feministas se opõem fortemente; como aponta Rago, é uma identidade recusada “definida pelo dispositivo do saber-poder classista e sexista” (2019, p.2). O corpo feminino é colonizado pelo discurso médico, jurídico e religioso (RAGO, 2019), assim como o corpo infantil em outras proporções.

Por isso, Firestone propõe ir além, “a eliminação das próprias condições da feminilidade e da infância, que hoje conduzem a essa aliança dos oprimidos, abrindo caminho para uma condição “humana” totalmente “humana” (FIRESTONE, 1976, p.123).

CAPÍTULO 3 – *La bête*

Em 2017, uma performance intitulada *La bête* foi apresentada no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo inspirada na série “Bichos”, de Lygia Clark, composta por esculturas de alumínio que deveriam ser manipuladas pelo público, mas que quando expostas são impedidas de qualquer interação pelo público. Wagner Schwartz, artista que idealizou uma performance num sentido próximo ao de Clark, colocou seu corpo nu para ser manipulado pelos espectadores da abertura do 35º Panorama de Arte Brasileira. Uma participação em especial incomodou uma parcela dos brasileiros.

Uma criança que frequentava a abertura da exposição, acompanhada de sua mãe, participou brevemente interagindo com o artista, assim como outras pessoas presentes no local, só que ela teve sua participação gravada e divulgada na internet. Motivo suficiente para o artista ser acusado de pedofilia¹² e o museu ser alvo de críticas, a ponto de lançar uma nota de esclarecimento. O museu assim se posicionou:

[...] O MAM esclarece mais uma vez que a performance ‘La Bête’, realizada na abertura da Mostra Panorama da Arte Brasileira, se deu com a sala sinalizada, incluindo a informação de nudez artística, seguindo o procedimento regularmente adotado pela instituição de informar os visitantes quanto a temas sensíveis. O trabalho apresentado na ocasião não tem conteúdo erótico e se limitou a uma leitura interpretativa da obra Bicho, de Lygia Clark, historicamente reconhecida pelas suas proposições artísticas interativas. O museu reitera ainda que a criança que aparece no vídeo veiculado por terceiros era visitante e estava acompanhada e supervisionada por sua mãe e que as referências à inadequação da situação são resultado de desinformação, deturpação do contexto e do significado da obra. O MAM considera pertinente o debate para o aprimoramento e difusão do marco legal de classificação indicativa no ambiente

¹² Pode ser acessado na reportagem da Folha de São Paulo. **Museu em SP é acusado de pedofilia após performance com nudez.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/09/1922810-na-internet-museu-e-acusado-de-pedofilia-apos-performance-com-nudez.shtml>

museológico, ao mesmo tempo em que defende a liberdade de expressão na produção cultural [...]¹³

Existe nesse acontecimento uma concepção de infância que pretende manter a criança institucionalizada longe do mundo dos adultos e, preferencialmente, que atenda suas regras, pois mesmo com a presença de sua mãe ambas tiveram suas presenças questionadas, além de uma ideia de arte delimitada, que atenda à “moral e aos bons costumes”.

A criança que se encontrava segura o suficiente para explorar o espaço questiona essa concepção de infância atribuída a ela, pois o que uma criança ao se relacionar com um adulto, fora do ambiente escolar e da relação familiar, nesse caso específico por meio da arte, pode desestabilizar?

A repercussão dessa interação pela internet se deu por grupos conservadores que acusaram o artista de pedofilia e o museu de conivência, trataram o debate da arte contemporânea, o corpo e os direitos das crianças como questões individuais passíveis de julgamento popular e linchamento virtual.

O vídeo foi retirado do Google por determinação do Ministério Público em defesa da imagem da criança.



Figura 2: Fotografia de Schwartz em performance "La bête" com réplica da escultura Bicho, de Lygia Clark¹⁴

¹³ A nota completa pode ser lida nos anexos.

¹⁴ Imagem retirada do site do artista. Disponível em: <https://www.wagnerschwarz.com/la-b-te>. Acesso em: 26.dez.2020.

3.1 – O corpo em arte

Como apontado, existe uma moral que exclui o erótico enquanto potência e consequentemente ignora que o corpo detém esse poder, marginalizando toda a experiência que se pode ter reconhecendo sua importância na condição humana. Não é possível desmaterializar o corpo do artista nas artes no geral, no entanto, as artes cênicas cumprem um papel importante ao trazerem o corpo como elemento principal de suas manifestações. O corpo do artista está presente o tempo todo de maneira concreta em cena, difere-se da pintura por exemplo, quando o artista morre e sua obra permanece.

A respeito disso, Schérer comentou sobre “A aula de desenho”¹⁵ de Otto Meyer-Amden e sua felicitação ao nu que deixou de ser chocante e, ironicamente, no Brasil do século XXI ainda parece uma realidade diferente. Com a performance de Schwartz ficou evidente que nu ainda é tabu mesmo dentro de museus que estão acostumados a abrigar, entre suas obras, corpos nus que foram historicamente aceitos.

Schérer ainda questiona o atributo “natural” dos nus modernos e conclui que o nu que mais costumam chocar são os das crianças, em geral de jovens meninos.

Esses nus pertencem, inevitavelmente, à concreção “civilizada” (de acordo com Fourier que rejeitou, como se sabe, a Civilização inteira). E a evidência da nudez “civilizada” conduz ao desaparecimento de seu efeito (SCHÉRER, 2002, p.148).

Com o intuito de reconhecer algumas das definições do que é chamado de performance, será explorado em suas teorias argumentos que contribuem para a complementação do exemplo trazido, para o pesquisador Renato Cohen “ao trilhar o caminho do princípio do prazer, a performance resgata as ideias de uma prática da arte pela arte.” (COHEN, 2002, p.45) e seguindo seu pensamento acrescenta:

É importante enfatizar o papel de radicalidade que a performance, como expressão, herda de seus movimentos predecessores: a performance é basicamente uma linguagem de experimentação, sem compromissos com a mídia, nem com uma expectativa de público e nem com uma ideologia engajada. Ideologicamente falando, existe uma identificação

¹⁵ Schérer, 2002, p. 147.

com o anarquismo que resgata a liberdade na criação, esta a força motriz da arte (COHEN, 2002, p.45).

Já a artista Marina Abramovic define da seguinte forma:

Performance é uma construção mental e física que o artista executa num tempo específico no espaço, na frente de uma audiência, e então acontece um diálogo de energia. A plateia e o artista constroem a obra juntos. [...] É que tudo acontece ao vivo, e não se pode ensaiar a performance, pois não se consegue fazer esse tipo de coisa duas vezes, nunca. O importante na performance, vocês sabem, todo ser humano sempre tem medo de coisas muito simples. Temos medo do sofrimento, temos medo da dor, temos medo da mortalidade. Então, o que faço é encenar esses medos na frente de uma plateia. Eu uso a energia da plateia e, com ela, posso explorar os limites do meu corpo o máximo que consigo. E aí eu me liberto desses medos. E sou o espelho de vocês. Se consigo fazer isso por mim, vocês conseguem fazer por vocês (ABRAMOVIC, 2015).¹⁶

A artista assume sua relação com o público nessa definição, trazendo suas concepções e práticas corporais. Ela expõe que é uma construção conjunta entre a plateia e artista e que não existe ensaio prévio ou a possibilidade de uma repetição do que foi vivenciado. Para ela não existe uma previsão do que vai acontecer, tudo depende de seu público.

Apesar da definição relativamente simples, essa é uma das linguagens mais desafiadoras da contemporaneidade, já que sua apreensão depende de uma conexão subjetiva entre público e artista. Além disso, a arte performática tem o poder de questionar e ressignificar certos conceitos cotidianos, tais como o corpo, a mente e o tempo. Para o público, nem sempre é fácil ter seu lugar comum desafiado (ABADALLA, 2017).¹⁷

¹⁶ TEDTalk realizado pela artista Marina Abramovic. Disponível em: https://www.ted.com/talks/marina_abramovic_an_art_made_of_trust_vulnerability_and_connection/transcript?language=pt-br. Acesso em: 26.dez.2020.

¹⁷ Retirado do Editorial da SP-ARTE sobre o assunto. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/mas-afinal-o-que-e-uma-performance/>. Acesso em: 26.dez.2020.

Com essas breves explicações sobre a relação do corpo do artista com o público, pretende-se expor então que alguns dos limites encontrados pela performance são construídos por seu espectador e seus valores que influenciam sua interpretação e desconcertam ou não sua moral.

Em sua primeira entrevista após a repercussão de *La bête*, Wagner relata para o jornal *El País* que:

A arte é um território fora do controle, mas o fragmento da performance – e não a performance – que se desdobrou de nossa proposta foi recontextualizado para articular tarjas ideológicas conservadoras, tais como: “a família brasileira” ou “as nossas crianças”. Esse ato performativo também existe enquanto experiência, mas, ao invés de expandir a relação das pessoas no mundo, ele a silencia através do medo. Esse ato performativo não propõe imagens emancipadoras, mas doutrina, reduz um conceito aberto à propriedade privada da crença de um grupo específico de pessoas.¹⁸

3.2 – Quem tem medo de museu?

O discurso de ódio gerado na internet não foi capaz de denunciar o crime que tanto acusava, porque seus argumentos não tinham fundamento. É preocupante ver que grupos tão conservadores estão crescendo com seus discursos simplistas sobre assuntos tão complexos. E em defesa das crianças da “família tradicional brasileira” acabaram por expor a imagem de uma criança.

Para esse discurso, a criança que é capaz de reconhecer o corpo do outro enquanto semelhante ou diferente, sem se sentir ameaçada, é porque perdeu sua inocência, portanto, afasta-se da invenção dos adultos atribuída a ela. Ignorando fatos reais sobre a pedofilia, essas acusações infundadas demonstram que não se trata da criança em si, mas do poder sobre a decisão do espaço que ela deve ou não ocupar, sobre o que ela pode ou não conhecer e quem ela pode ou não ter contato.

¹⁸ BRUM, Eliane. “Fui morto na internet como se fosse um zumbi da série *The Walking Dead*”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/opinion/1518444964_080093.html. Acesso em: 26.dez.2020.

Em outras proporções, alguns meses antes da mostra no MAM-SP, Porto Alegre passou por protestos que levaram ao cancelamento da exposição “Queermuseum”, no Farol Santander.

O encerramento da exposição, a forte reação negativa nas redes sociais, a repercussão causada pela performance La Bête, o veto, em vídeo e via redes sociais do prefeito do Rio de Janeiro à vinda da Queermuseu para o Museu de Arte do Rio, a permanência da repercussão - agora das duas manifestações artísticas - na esfera pública, a convocação dos responsáveis pela exposição e pela performance para depor em CPI dos maus tratos da criança e do adolescente: tais foram os principais eventos responsáveis por encerrar e impedir a reabertura, mesmo após a recomendação do MPF, da mostra em Porto Alegre (ANDRADE SILVA, 2019, p.107).

O corpo infantil como objeto torna-se uma questão quando objeto da arte, não pode ocupar o mesmo recinto do corpo do artista, mas segue sendo objeto da psicologia, da pediatria e da pedagogia. Por isso Schérer convoca:

Devolver ao nu seu poder de provocar emoções súbitas e de ser incômodo. Arrancá-lo do seu aspecto médico, familiar e higiênico, da banalização das reuniões naturistas, assim como de seu uso comercial ou pornográfico em que ele desaparece diante da trivialidade do sexo (SCHÉRER, 2009, P.148).

Em 2018, o Ministério da Saúde publicou uma análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil entre 2011 e 2017. Nesse período, do número total de casos notificados de violência sexual, 76,5% foram de crianças e adolescentes. Dessa porcentagem, em 81,6% dos casos o agressor era do sexo masculino e em 37,0% deles tinham vínculo familiar com a vítima; 69,2% dos casos ocorreram na residência e 4,6% ocorreram na escola. Existe ainda uma diferença considerável entre crianças do sexo feminino, em que 71,2% dos casos ocorreram em casa e 3,7% dos casos na escola, e crianças do sexo masculino, em que 63,4% dos casos aconteceram dentro de casa e 7,1% na escola (Epidemiológico, Brasília, 2018).

Esses dados nos mostram que a segurança das crianças não está na exclusividade da família, muito pelo contrário, expõe que sob responsabilidade

exclusiva da família elas correm mais risco de sofrerem abusos. Isso considerando os casos notificados, que preveem um anonimato de quem denuncia, muitas vezes a escola cumpre esse papel fundamental de denunciar o integrante da família.

A escola aparece com um percentual baixo, mas significativo, dos casos denunciados, principalmente de crianças do sexo masculino. Os casos com desconhecidos são menores ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia se construiu a partir da infância como objeto de estudo e da exclusão da sexualidade das crianças, esse discurso da escola moderna criado pelo adulto domina o corpo infantil para controlá-lo. Por isso, a manutenção do poder do adulto sobre a infância se dá também pelo corpo, principalmente na escola, marcada pela divisão etária, sexual e intelectual, o centro da educação ainda é a figura do professor (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

Para entender os processos que levaram à repressão da sexualidade, é preciso ter em mente que a família nuclear bem constituída passou a ser sinônimo de civilização e bons costumes e, juntamente com a ideia de disciplina no trabalho, tornou-se o lema dos higienistas, que estiveram sobretudo a serviço da modelagem ideológica do mundo capitalista. Inúmeras aprendizagens se deram e entre elas a liberdade sexual para o homem e a submissão para as mulheres, sendo a maternidade sua função mais significativa (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.32).

A criança passa a ser filho e depois aluno, por isso Schérer defende uma infância independente da família, da escola e do Estado. Pois classificam seus corpos pelo sexo, assim como pela raça e idade.

Entre a criança segundo a natureza e o/ a “nosso(a)” filho(o), existe um incontestável distanciamento institucional, marcado por direitos e deveres que concernem à pedagogização integral – qualquer conduta em relação à criança é pedagógica –, à proteção, ao cadastramento e à classificação dos adultos aptos a se relacionar com as crianças e suas respectivas obrigações (SCHÉRER, 2002, p.97).

A verdadeira perversão se encontra no dispositivo pedagógico com a ideia de liberdade vigiada por onde Rousseau traçou seu tratado de educação com Emílio, ao excluí-lo dos “perigos” do mundo e confinar a infância ao preceptor. Na contramão, Schérer propõe uma infância que vive a infância no mundo por inteiro. A inocência é vista como uma armadilha que assegura uma norma do corpo e do comportamento que atua como uma “pressão dessexualizante” e que gera uma vontade de ascender à vida adulta logo.

A saída se mostra por uma educação pelo desejo, já que a história da educação se construiu pela renúncia pedagógica ao desejo, como apontou Schérer. A função do adulto para uma educação não autoritária é indicar um “modo de acompanhamento”, ir junto com a criança.

Ademais, o patriarcado protege-se da ameaça erótica em nome da ordem social, descartando-a como irracional e marginal, como se essa dimensão não devesse ser levada a sério. Como única maneira eticamente legítima de expressar o desejo sexual, o casamento legitima a perversão do erótico, confirmando certa institucionalização de condutas humanas, por meio das quais as subjetividades patriarcais seguem as supostas leis imutáveis da natureza (SANTOS, 2019, p.10).

Schérer apresenta em sua obra uma defesa da homossexualidade, contra o discurso de perversidade reinante na época. Mas o faz desde uma perspectiva masculinizada, visto que, ao remeter-se ao mundo grego antigo para trabalhar as convergências entre a relação homossexual entre jovens rapazes e homens adultos e a relação pedagógica, não coloca em questão a homossexualidade feminina.

O corpo feminino, assim como sua sexualidade, é educado para ocupar uma função, inclusive de submissão ao masculino na sociedade, como foi demonstrado; essa característica não é exclusiva da idade adulta, existe uma condição infantil que preexiste à condição feminina.

A mulher homossexual representa uma fuga desse “destino”, mas ainda assim, encontra empecilhos em sua trajetória que o homem homossexual não encontra:

Mas essa conciliação de sua personalidade ativa com seu papel de fêmea passiva é, apesar de tudo, muito mais difícil para ela do que para o homem: muitas mulheres renunciarão a tentar esse esforço de preferência a consumir-se nele (BEAUVOIR, 2019 (vol. II), p.169).

Por isso, suprimir a família não é necessariamente libertar a mulher, essa só será livre quando a criança for livre.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

AMARAL E SILVA, Eder. **A cruzada das crianças: constelações da infância à penumbra**. Seguida da tradução para o português de “Co-ire: album systématique de l'enfance” de René Schérer e Guy Hocquenghem, 1976. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

ANDRADE SILVA, S. R. **Reação e rejeição**: O grande público e a recepção da arte contemporânea. Tese (Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: UFF, 2019.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em: [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: Fatos e mitos. Volume I. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Volume 2. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

BRITO, Vanessa; GIL, José; SHÉRER, René. **Devir-criança: devir-maior ou devir-menor**. Conversa com René Schérer. Lisboa: 2011.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989. Epidemiológico, Brasília, v.49, n.27, Jun 2018, 92 p. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo**. Trad. Vera Regina Rebelo. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793-815, mai./ago. 2018. ISSN0102-6801.

GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LAZARIN, Denize Helena; VIANNA, V. L. L. Representações da personagem Lolita: do romance de Nabokov ao filme de Adrian Lyne. **Revista de Literatura, História e Memória** (Impresso) , v. 5, p. 301-312, 2009.

LAZARIN, Denize Helena. Da palavra de Humbert à imagem de Lolita: o cinema como mitificador da obra de Nabokov. **Darandina Revisteletrônica**, v. 2, p. 1-14, 2009.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAES, Eliane Robert. A ingenuidade de um perverso: Linguagem e erotismo em Nabokov. **Revista IDE**, 30(45), 115-119. Dezembro, 2007.

NABOKOV, Vladimir. Lolita. Trad. Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Alfaguara. 2011.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder** – conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2001.

MATIAS, F. dos S. (2017). A constituição do sujeito feminino em Dom Casmurro, Lolita e La Nada Cotidiana. **Literatura E Sociedade**, 21(23), 90-103.
<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i23p90-103>

OLIVEIRA, A. L. J. ; ALÓS, Anselmo Peres ; OLIVEIRA, J. P. de. **O poder patriarcal massacrante**. SOCIOPOÉTICA (ONLINE) , v. 2 (20), p. 113-116, 2018.

RAGO, M. “**Estar na hora do mundo**”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. Interface (Botucatu). 2019; <https://doi.org/10.1590/Interface.180515>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Tradução: Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

RICH, Adrienne. **Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence**. In: GELP, Barbara C. & GELP, Albert (editores). *Adrienne Rich's Poetry and Prose*. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993. Tradução: Carlos Guilherme do Valle.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev.1992.

ROVERE, Maxime (org.). **Arqueofeminismo**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

SCHERÉR, R. **Aprender com Deleuze**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÉRER, René. **La pedagogía pervertida**. Barcelona: Laertes, 1983.

FILMOGRAFIA:

LOLITA. Direção: Stanley Kubrick. 1962.

LOLITA. Direção: Adrian Lyne. 1997.

MY LITTLE PRINCESS. Direção: Eva Ionesco. 2011.

ANEXOS

1.6 Anexo I:

	Título	Autores	Filiação dos Autores	Critério de seleção	nº/mês/ano/v.,n.	Revista
1	anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação	Barbosa, Maria Carmen Silveira; Pires Coelho, Olivia	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Abordagem pós-colonial da educação	2017, Issue 27	Childhood & Philosophy
2	A descolonização epistemológica pela morte aos olhos da infância: análises da literatura de Mia Couto	Lima Sabino, Camila	UFF – Universidade Federal Fluminense	Sociologia da infância	2016, Vol.8(17)	Revista do Estudos de Literatura Portuguesa e Africana
3	Principios orientadores en la intervención psicosocial y comunitaria centrada en infancia, interculturalidad y Buen Vivir	Méndez Caro, Leyla; Rojas Varas, Pablo	Universidad de Antofagasta	Sociologia da infância	2015, Issue 40	Polis: Revista Latinoamericana
4	Transversalidades: gênero e feminismos em diversidade e movimento	Paiva, Rosana Carvalho	Universidade Federal do Amazonas	Perspectiva do feminismo interseccional	2016, Vol.24(2)	Revista Estudo Feminista

5	FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E EXERCÍCIO DO PENSAMENTO NA PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMPO	Lermen, S ; Schuler, B	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Filosofia com crianças	2018, Vol.34(2)	Holos
6	Unveiling Affinities Through Differences: Post/Decolonial Knowledges and Aesthetics/ Desvelando afinidades através das diferenças: saberes e estéticas pos/descoloniais.(Secao Tematica)	Harris, Leila Assumpcao	UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Abordagem pós-colonial da educação	2019, Vol.27(1)	Revista Estudo Feministas
7	Diálogos entre Colonialidade e Genero/Dialogues Between Coloniality and Gender.(Artigos)	Ferrara, Jessica Antunes	UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	Perspectiva do feminismo interseccional	2019, Vol.27(2)	Revista Estudo Feministas
8	Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas	Aparecida de Jesus Ferreira	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	Abordagem pós-colonial	01 January 2014	Livro publicado

9	Quem está no comando? Mulher de bandido e os paradoxos da submissão/Who's in Charge? Wives of Criminals and The Submission Paradoxes.(Artigos)	Cunico, Sabrina Daiana ; Strey, Marlene Neves ; Costa, Angelo Brandelli	Universidade Feevale e PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Perspectiva do feminismo interseccional	2019, Vol.27(2)	Revista Estudos Feministas
10	IDENTITY AND CULTURAL DIVERSITY IN POST-COLONIALISM/ IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NO PÓS-COLONIALISMO	Flois, Cleonice Alves Lopes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Abordagem pós-colonial	2017, Vol.16(17)	Revista Expectativa
11	O ensino de integração regional latino e sul-americana pelo mote "Nuestro norte es el sur": uma abordagem pós-colonial/ decolonial da temática a partir do contato com a arte de Torres Garcia	Joseli Fiorin Gomes	Universidade Federal do Rio Grande	Abordagem pós-colonial	2018, vol. 19	Meridiano 47
12	Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación	Arguello Parra, Andres	Universidad Santo Tomás	Abordagem pós-colonial da educação	2016, Vol.42(3)	Estudios Pedagógicos (Valdivia)

	desde las Américas					
13	De mãos dadas com hooks.(articulo en portugues)(Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, Hooks, bell)(Resenha de livro)	Oliveira, Erika	Universidade Federal de São Paulo	Abordagem pós-colonial da educação	2014, Vol.22(3)	Revista Estudos Feministas

1.7 Anexo II:

“O Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM repudia as agressões que vem sofrendo nos últimos dias por parte de grupos radicais em sua sede no Parque Ibirapuera. Na sexta-feira, o museu foi invadido e seus colaboradores e visitantes foram alvo de ofensas e agressões verbais, em claro ato intimidatório.

No sábado, o museu foi palco de novo protesto patrocinado pelo mesmo grupo de indivíduos, que desta vez, além das agressões verbais, cometeram atos de violência física contra visitantes e colaboradores.

Em resposta às agressões, o museu registrou dois boletins de ocorrência, nos quais constam também as denúncias de ameaças de danos ao patrimônio e à integridade física sofridas pelo museu, por meio de telefonemas anônimos e mensagens em plataformas de mídias sociais.

O MAM esclarece mais uma vez que a performance ‘La Bête’, realizada na abertura da Mostra Panorama da Arte Brasileira, se deu com a sala sinalizada, incluindo a informação de nudez artística, seguindo o procedimento regularmente adotado pela instituição de informar os visitantes quanto a temas sensíveis.

O trabalho apresentado na ocasião não tem conteúdo erótico e se limitou a uma leitura interpretativa da obra Bicho, de Lygia Clark, historicamente reconhecida pelas suas proposições artísticas interativas.

O museu reitera ainda que a criança que aparece no vídeo veiculado por terceiros era visitante e estava acompanhada e supervisionada por sua mãe e que as referências à inadequação da situação são resultado de desinformação, deturpação do contexto e do significado da obra.

O MAM considera pertinente o debate para o aprimoramento e difusão do marco legal de classificação indicativa no ambiente museológico, ao mesmo tempo em que defende a liberdade de expressão na produção cultural.

O museu agradece às manifestações de apoio que tem recebido de instituições culturais, de artistas e do público em geral e segue empenhado em esclarecer e estimular um diálogo construtivo, tolerante e plural com todos os segmentos da sociedade para o fortalecimento da cultura e da nossa democracia.” (29/09/2017)