

A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance

Cláudia Lago

Doutora em Ciências da Comunicação e Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: claudia.lago07@usp.br

Cláudia Nonato

Doutora em Ciências da Comunicação e Editora Executiva da Revista Comunicação & Educação.

E-mail: claudia.nonato@usp.br

Ferdinando Martins

Doutor em Ciências da Comunicação e Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: ferdinando.martins@gmail.com

Resumo: a questão da alteridade se consolida no campo da Educação a partir da década de 1990, e aparece como essencial no campo da Educomunicação. Este artigo parte do conceito de alteridade, relacionando-o aos Estudos de Gênero, de Performatividade e ao conceito de interseccionalidade. O objetivo é apresentar chaves que permitam pensar as diferenças que constituem as relações sociais, aproximando estes conceitos da perspectiva educacional. Espera-se, assim, caminhar no sentido de ampliar a compreensão da Educomunicação em sua relação com a emancipação dos sujeitos, em um mundo marcado pelos conflitos com o Outro.

Palavras-chave: educomunicação; alteridade; estudos de gênero; performatividade; interseccionalidade.

Abstract: The issue of Alterity has been consolidated in the field of Education since the 1990s, and it is in the essence of Educommunication studies. This study is based on the concept of Alterity, relating it to Gender Studies, Performativity and Intersectionality. Our goal is to present key concepts that allow us to reflect on the differences making up social relations, bringing such concepts closer to the educative perspective. Therefore, our expectation is to move towards broadening the understanding of Educommunication in its relationship with the subjects' emancipation in a world marked by conflicts with the Other.

Keywords: educommunication; alterity; gender studies; performance; intersectionality.

1. INTRODUÇÃO

As questões ligadas à alteridade são centrais atualmente, com a presença de corpos diferentes, desviantes, não conformados, em cenas antes restritas a sujeitos que incorporavam as normas de gênero, raça e classe (especialmente). Os problemas, as dificuldades e as impossibilidades de coexistência de sujeitos construídos socialmente como diferentes ganham amplitude em um mundo conectado, com a irrupção e a resistência mais visível destes corpos que só eram pensados enquanto submetidos, criando ações e reações, produzindo e provocando atos e políticas em termos globais, nacionais e regionais, tanto de inclusão quanto de exclusão e contenção do que o status quo normativo identifica enquanto o Outro, portanto, o que é diferente.

Este cenário extremamente complexo embaralha conceitos e concepções, amplifica vozes e também as tentativas de silenciamento das vozes. Para qualquer lado que olharmos, a alteridade, entendida no momento enquanto a relação com o Outro, se faz presente, geralmente de forma conflituosa. Na Educomunicação, que aponta constantemente para a construção do dialogismo, da autonomia, da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação do sujeito, a questão da alteridade é tomada como fundamental. Mesmo sem ser problematizada, parte-se do pressuposto tácito de que no campo educacional ela é “dimensão constitutiva”¹, ou seja, faz parte do DNA da área a percepção da relação com o Outro como aspecto central.

A reflexão sobre a alteridade pode adotar várias matrizes teóricas como, por exemplo, a Filosofia, que incorporou o tema tardiamente enquanto questão filosófica, ou a Antropologia, que vive a alteridade como aspecto disciplinar constitutivo, ou a Linguística, a partir especialmente de teóricos como Bakhtin², para quem a relação dialógica com o Outro é o que estabelece a comunicação, ou a Psicanálise, em sua vertente lacaniana, para a qual a constituição dos sujeitos é, sobretudo, sua relação com o Outro, seja ele intra ou extrapsíquico. O que estas matrizes têm em comum é apontar para a complexidade desta relação que nos descentra e transforma, portanto, que nos permite mudar, mas, ao fazer isso, também nos aterroriza, pois tem a potencialidade de solapar nossas certezas.

A alteridade, por isso, sempre é potencialmente conflitiva. Por outro lado, refletir sobre ela leva-nos a pensar o Outro enquanto uma construção social e histórica. É nesse sentido que nos aproximamos do campo dos Estudos de Gênero, que têm se dedicado profundamente à discussão de como o gênero (apontando para outros marcadores sociais também) é construído, instituído e naturalizado contingencial e historicamente em um processo que envolve a participação das tecnologias de gênero³, ou seja, aparatos jurídicos, educativos, religiosos e midiáticos que trabalham em sincronia para constituir os seres humanos, antes mesmo do nascimento, como “homens” ou como “mulheres”, cada qual com suas funções e enquadramentos sociais, papéis e sexualidades atribuídas, em um processo que de tão insistente e permanente transforma a perspectiva binária heterossexual em uma realidade vivida e reverenciada pelos sujeitos como “natural” – e a única

1. SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

2. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

3. LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

4. BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-365, 2006.

5. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

6. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

7. As narrativas não ficcionais, apesar de construídas e constituídas de forma semelhante às ficcionais, trazem em si um efeito de verdade, tecendo uma teia de significados sobre o que aconteceu/acontece no mundo vivido, e são presença constante nos espaços educativos, tanto como vetores de menção do cotidiano como enquanto objetos passíveis de serem organizados do ponto de vista das estratégias.

8. LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

9. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2012.

10. DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35; FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999. Trabalho apresentado na XXI Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Caxambu, 1988; GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989; GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009; OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

possível. Ao mesmo tempo, subjaz ao conceito de gênero a perspectiva relacional; ou seja, masculino e feminino, homens e mulheres, como as classes e as diferenças étnicas, só se constroem em relação. Além disso, masculino e feminino manifestam-se incessantemente em performances que citam e reiteram comportamentos culturalmente construídos. Assim, não é possível pensar em gênero sem levar em conta outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, geração, entre outros, em perspectivas necessariamente interdisciplinares e interseccionais⁴.

Pensar a alteridade relacionando-a aos Estudos de Gênero é, portanto, um caminho profícuo para problematizá-la em suas diversas vertentes e leva a um mergulho em outros conceitos, sempre colocados em questão nas discussões e análises dos materiais empíricos: a interseccionalidade⁵ e a performatividade⁶.

Esta aproximação reforça a relação com a perspectiva educacional, já que aponta para as diferenças e os marcadores que constituem as relações sociais. Ao mesmo tempo, reforça o papel da mídia e dos espaços educativos como locus de produção e reprodução das diferenças, tanto em produtos ficcionais quanto não ficcionais⁷ e, também, talvez especialmente, no campo das artes. Os produtos midiáticos e artísticos, sejam eles afeitos ao *mainstream* ou não, são ímpares na construção do Outro em sua diversidade, geralmente tornada perigosa ou exótica, e na construção de narrativas do encontro, da presença e da relação deste Outro com o Mesmo, aquele que é a norma.

2. ALTERIDADE ENQUANTO CONCEITO

A alteridade deve ser percebida dentro de uma dimensão polissêmica do conceito, que se organiza a partir do pressuposto da relação entre diferentes, da relação do Eu com o Outro. Esta dimensão constitutiva do termo, explorada de forma bastante intensa na Filosofia por pensadores como Levinas⁸, Buber⁹ e outros, ou na Antropologia, pela perspectiva de muitos autores e autoras¹⁰, aponta para componentes essenciais: a percepção de que Eu só existe em relação com o/ao Outro e o caráter histórico do Outro, tornado enquanto tal não por natureza ou essência, mas por construção social, uma construção social que determina o que é o Eu e torna tudo o mais o Outro, estabelecendo as regras de pertencimento e, conseqüentemente, as de exclusão.

Como pontuamos anteriormente, a construção de uma alteridade a partir dos Estudos de Gênero é ímpar para exemplificar este movimento. O conceito de gênero ancora-se na perspectiva relacional entre masculino e feminino, ao mesmo tempo que aponta para a não universalidade de categorias como Mulher e Homem, ou seja, permite pensar a não universalidade das demais categorias¹¹ e aponta para a construção social e relacional dos papéis masculinos e femininos. A utilização do conceito de gênero como categoria útil de análise¹² veio reforçar o abandono, por exemplo, da perspectiva universalizante de uma mulher (branca, ocidental), permitindo a percepção de mulheres de diferentes gerações, classes, etnias, na

perspectiva interseccional em que as diferenças de gênero aparecem perpassadas por outros marcadores sociais em

infinidades de diferenças por meio das quais subjetividades são construídas. Diversidades ideológicas, religiosas, políticas e outras, que fazem com que os sujeitos vivenciem de formas singulares suas profissões, credos, movimentos sociais, escolhas políticas, orientações sexuais, casamentos, maternidades, paternidades, relações familiares¹³.

Cabe lembrar, neste contexto, a polêmica frase de Jacques Lacan: “a mulher não existe”, cuja ênfase, segundo ele, deve recair no artigo definido “a”, indicando a não universalidade do sujeito “mulher”. Diferente da categoria “homem” universalizada pelo patriarcado, mulheres são designadas no particular¹⁴. É nesse sentido que podemos pensar a importância e descentramento propostos por um feminismo negro ao apontar que o termo “mulher” designa categorias distintas em uma mesma sociedade, ponto ao qual retornaremos neste texto.

Dessa forma, os Estudos de Gênero apontam para o fato de as relações se darem entre homens e mulheres, entre homens e homens, entre mulheres e mulheres, entre sujeitos que se definem como não binários ou de gênero fluido e os demais gêneros, independentemente de idades e gerações. A categoria gênero “abriu possibilidades conceituais para os estudos de masculinidades, bem com ampliou os espaços acadêmicos dos estudos de sexualidades, objeto comum das militâncias acadêmicas e de movimentos feministas, gays e lésbicos”¹⁵. Os Estudos de Gênero, portanto, ao apontarem para a identidade de gênero como construção social, abrem espaço para se pensar a construção das identidades e subjetividades de forma ampla, por sua vez relacionadas à identificação e à exclusão do que é pensado como “diferente” do Eu, aquele que é o Outro. Mais ainda, esses estudos estão na base da Teoria Queer, que valoriza a singularidade do desejo e a construção da sexualidade com base no um a um, na particularidade de cada sujeito.

Em um primeiro momento, foi a perspectiva dos Estudos de Gênero (e antes, dos Estudos Feministas) que nos ajudou a perceber a construção da norma social, da régua pela qual se fazem as medidas de inclusão em nossa sociedade: homem branco e heterossexual. Este é o ponto nodal da norma em torno da qual gravitam as heteronomias, cada qual mais próxima ou mais afastada deste ponto nodal, até sua completa exclusão do espectro da “humanidade”, como aponta Butler¹⁶.

É necessário, portanto, aprofundar a compreensão sobre corpos que estão fora desta norma e a tessitura desses corpos em sua relação com os marcadores sociais. Nesse sentido, é importante aprofundar uma das perspectivas que dialoga diretamente com os Estudos de Gênero – os Estudos da Performance.

3. PERFORMANCE E EDUCOMUNICAÇÃO

“Estudos da Performance” nomeia uma série heterogênea de trabalhos sobre a performance a partir de campos disciplinares diversos, como a Antropologia, a Sociologia, os Estudos de Gênero, a Teoria do Teatro e a Estética. Envolve, nesse

11. MACHADO, Lia. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (ed.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p. 24-38.

12. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

13. LAGO, Cláudia; LAGO, Mara; MARTINEZ, Monica. Situação dos Estudos de Gênero em Comunicação na América Latina: breve olhar a partir do Brasil. In: OLIVEIRA PAULINO, Ferdinando et al. (org.). **Tradiciones de investigación en diálogo: estudios sobre Comunicación en América Latina y Europa**. Bogotá: Alaic, [2020]. No prelo.

14. Para esta discussão, ver ARÁN, Márcia. Lacan e o feminino: algumas considerações críticas. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 293-327, 2003.

15. *Ibidem*.

16. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

sentido, uma definição ampla de performance estabelecida por Richard Schechner¹⁷ a partir da Filosofia da Linguagem de John L. Austin e John R. Searle.

O desenvolvimento do conceito de performatividade como chave explicativa para a compreensão da construção da subjetividade, estabelecendo um conceito amplo de performance, engloba práticas artísticas, rituais, atividades esportivas, comportamentos condicionados e engajamento social. O cerne do conceito de performance nessa chave teórica é a reiteração de comportamentos, cuja aprendizagem reforça nos sujeitos seus processos de sociabilização e subjetivação. Nesse contexto, a performance como prática artística é definida por Schechner como uma experiência corporal que desestabiliza o cotidiano por meio da transgressão, compreendendo, portanto, um campo mais específico que a performatividade como comportamento social.

Cabe lembrar que a Teoria dos Atos de Fala de Austin e Searle é central tanto para os Estudos da Performance quanto para os Estudos de Gênero e a Teoria Queer. Em comum, esses referenciais teóricos compartilham a noção de performance como prática permanentemente inacabada, e que toda construção social tem potencial performativo, conforme já apontado por Butler¹⁸.

Dessa forma, ao aproximarmos os Estudos da Performance da Educomunicação, procuramos trabalhar na imbricação entre os processos socioculturais de sociabilização e os processos de subjetivação e formação dos sujeitos. Um dos pilares da Educomunicação desde sua construção como campo disciplinar é promover uma redução da discriminação de sujeitos alijados das formas dominantes de subalternização. A dimensão performática da construção da subjetividade trata, nesse sentido, de remeter, de revelar a imbricação do indivíduo particular em estruturas mais amplas, indicando como a mídia naturaliza e reforça comportamentos.

Assim como a alteridade, a performatividade remete a um Outro histórico. No entanto, trata também de um Outro interno ao sujeito que, inconscientemente ou não, está na base da estruturação particular de cada indivíduo. As formas como padrões culturais propalados pela indústria cultural são incorporadas pelos indivíduos, tornam-se o centro da análise, o que amplia o escopo da Educomunicação, erigindo-a como instrumento de investigação.

Ampliando o escopo para pensar a alteridade, trazemos também à baila o conceito de interseccionalidade que, como definido por Crenshaw¹⁹, aponta para a interdependência das identidades e das relações de poder, o que nos constitui como seres humanos. Não somos apenas mulheres ou homens (para ficar na perspectiva binária). Somos corpos com dimensões de gênero, raça, classe, orientação sexual, geração, enfim, inúmeras dimensões que estão sempre em ação, que nos definem socialmente e sobre as quais pesam e se sobrepõem processos de poder. Não é possível construir esquemas interpretativos sem ter em conta este horizonte. Para aprofundar esta compreensão, vamos nos deter na perspectiva interseccional, partindo do seu início: o feminismo negro.

17. SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. New York: Routledge, 1988.

18. BUTLER, 2003.

19. CRENSHAW, op. cit.

4. FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

O feminismo negro é um movimento de luta e emancipação de diversas estruturas de dominação. Surgiu nos anos 1960, na confluência dos movimentos abolicionista e sufragista, nos Estados Unidos, quando uma combinação de racismo e sexismo excluía as mulheres negras de ambos os movimentos. Tal fato, no entanto, não impediu que as feministas negras participassem da luta, dando apoio aos homens negros do primeiro movimento e às mulheres brancas na luta pelo sufrágio feminino²⁰.

Ao longo do tempo, diversas mulheres negras se destacaram na luta pelo feminismo negro, como as estadunidenses Patricia Hill Collins, Angela Davis e bell hooks, as brasileiras Lélia Gonzales e Conceição Evaristo, entre outras. Atualmente há uma nova geração de jovens mulheres que lutam pelo feminismo negro no Brasil, com o apoio das novas tecnologias e redes sociais. Partindo da premissa de que “o feminismo não pode ser único porque nós mulheres somos diversas”²¹, essas mulheres lutam também contra o pensamento eurocêntrico que deixou marcas nos processos de colonização e subordinação das mulheres negras e indígenas. Na tentativa de uma mudança epistemológica, há um movimento de descolonialidade, para pensar a partir das próprias experiências e incorporar saberes nativos dessas populações que não são consideradas.

Considerados em conjunto, os três temas chaves no pensamento feminista negro – o significado de autodefinição e de autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância de redefinição da cultura – têm contribuído significativamente na tarefa de elucidar o ponto de vista das e para as mulheres negras. Embora essa conquista seja importante em e para si mesma, o pensamento feminista negro tem contribuições potenciais para oferecer às diversas disciplinas que abrigam os seus praticantes²².

Da crítica ao feminismo branco (por reproduzir o racismo) e ao movimento antirracista (focado nos homens negros) surge o conceito de *interseccionalidade*, termo cunhado e popularizado no meio acadêmico pela jurista norte-americana, feminista e defensora dos direitos humanos Kimberlé Crenshaw, ainda no final dos anos 1980²³. A autora defende a intersecção de gênero com outras identidades, preocupando-se com a relação com raça e como parte da estrutura de dominação.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento²⁴.

Crenshaw utiliza-se da metáfora das avenidas para explicar a interseccionalidade e postula a desigualdade nas diferenças: entre os vários eixos de poder,

20. JABARDO, Mercedes. Introducción: construyendo puentes: en diálogo desde/ con el feminismo negro. JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros: una antología**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-56.

21. LERMA, Betty. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, Cali, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2010, tradução nossa.

22. COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, 2016, p. 115.

23. AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

24. CRENSHAW, op. cit., p. 177.

a raça, a etnia e o gênero constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Ela ainda inclui outros eixos (ou avenidas) que não são pensados como marcadores de diferença, como a classe, por exemplo. “Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe”²⁵. Crenshaw aborda a desigualdade e a diferença como marcadores e pensa a interseccionalidade a partir da análise contextual. Para ela, quando as diferenças se tornam desigualdades é preciso pensar as formações histórico-sociais que deram origem a essas desigualdades. Ou seja, cada caso é um caso, e não se pode tratar as pessoas como se todas vivessem a mesma situação ou tivessem a mesma história de vida.

Perceber essas interseções, bem como as formas de subjetivação, é importante para ampliar a perspectiva educacional como espaço de diálogo e luta, como veremos a seguir.

5. ALTERIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO

O campo da Educomunicação pode ser entendido como um espaço de intervenção que se autonomiza diante dos campos da Educação e da Comunicação, separando-se pela adoção de um corpo de conhecimento, critérios de pertencimento, instâncias de legitimação e regras de legitimidade que, no entanto, ainda estão em discussão. É uma noção que permite trabalhar com um horizonte de disputas e lutas internas, o que às vezes passa despercebido em um locus que ampara sua legitimidade social em conceitos como diálogo e solidariedade. Esta ênfase pode às vezes obscurecer a trajetória histórica do campo, que nasceu acoplado à luta contra a opressão dos excluídos efetivada pelos movimentos sociais²⁶, percebendo os meios como parte de uma indústria cultural, dispositivos de manipulação de mentes e corações.

Com o desenvolvimento, no continente latino-americano, da vertente de Estudos Culturais e Comunicação²⁷, com teóricos como Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez, que apontam para a relação intrínseca entre comunicação e cultura, a questão da diversidade, do pluralismo, das identidades culturais, e a consequente construção da alteridade, continua-se a enfatizar a chave da desigualdade social, que está na raiz do estabelecimento de muitos dos Outros e se relaciona definitivamente à presença e papel dos meios de comunicação. A questão do pluralismo se converte em um enclave de paradoxos e desafios para a comunicação: o que ali está em jogo são apenas problemas de expressão – um pouco mais de espaço na imprensa, ou de tempo no rádio e na televisão para as minorias ou para os radicais – ou os problemas são de outro calibre e espessura, tanto de uma perspectiva filosófica quanto política²⁸?

Ao mesmo tempo em que teóricos apontam para o papel dos meios como promotores de uma “explosão” da questão da diversidade, pois colocam em jogo inúmeras visões de mundo e inúmeros mundos possíveis, sem deixar de

25. *Ibidem*, loc. cit.

26. SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

27. COGO, D. apud LIMA, Venício. Paulo Freire. In: CIELLI, Adilson et al. (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014, p. 217.

28. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

reconhecer nos meios uma atividade fragmentadora de uma suposta visão universal, lembram que a diferença é enquadrada dentro de novas amarras.

A questão da alteridade se consolida no campo da Educação a partir da década de 1990, e aparece na espinha dorsal da formação do campo da Educomunicação. Surge também atrelada a uma constelação de outros conceitos, como identidade (seu duplo) e diversidade, pluralismo, diferença, especialmente. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz, podemos observar uma “ascensão da diversidade” neste momento, motivada pela relação social tanto com os conflitos originados pelas diferenças quanto com os movimentos que delas se reivindicam:

As mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal”, revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnicorraciais (sic) e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais²⁹.

As autoras identificam também que esta ascensão tem origens semelhantes nos diversos locais em que aparecem, como “a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais, sociais, simbólicos e o reconhecimento de uma identidade cultural”³⁰. Ao mesmo tempo, apontam para diferenças nacionais na forma do debate, diferenças calcadas quando este se intensificou ou nas causas que o geraram, se estava relacionado a diferenças de gênero, etnia, religião, por exemplo. A rigor, contextualizam a ascensão da diversidade à globalização que fragmenta o Estado-nação e força o contato entre grupos, culturas e etnias distintas, todos agora submetidos à ordem neoliberal mundial³¹. Uma ordem global que coloca a questão da alteridade em outro contexto, prenhe de contradições: “Se a economização crescente visa estabelecer um estilo de vida global, uma comunidade global de consumidores e um mercado global, isso implica uma dialética notável entre identidade e alteridade e, portanto, força uma reflexão sobre o diálogo intercultural”³².

Como exemplo da importância que esta temática assumiu quando da implantação, no Brasil, de políticas públicas na Educação, pelo menos em tese, a “diversidade” é incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997³³:

Logo de início o documento afirma que a educação deve ser voltada para a cidadania, os vários termos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são tratados como temas a serem incorporados, seguindo uma conexão entre a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo³⁴.

Mas, como na prática a teoria é outra, especialmente quando nos referimos aos processos educativos, o alardeamento da “diversidade” não vem necessariamente acompanhado do encaminhamento desta nos espaços escolares, que têm

29. ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011, p. 86.

30. *Ibidem*, p. 87.

31. GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

32. No original: *If the increasing economization aims at establishing a global lifestyle, a global consumer community, and a global market, this implies a remarkable dialectic between identity and alterity, and therefore forces a reflection on intercultural dialogue*. BALLARIN, Josep; MARIN, Francesc-Xavier; NAVARRO, Angel-Jesús. Knowledge and acknowledgement: the concept of alterity as a tool for social interaction. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, Farmington Hills, v. 3, n. 3, 2015, p. 139, tradução nossa.

33. Rodrigues e Abramowicz (2013) já na época ressaltavam a importância do debate e das ações, mas apontavam para problemas na implantação das políticas públicas afeitas ao tema, como desarticulação entre várias secretarias do Ministério da Educação. Agora que estas questões – apesar de contempladas na Base Nacional Comum Curricular, que entra em vigor em 2020 – são constantemente deslegitimadas pelo governo que assumiu o país em 2019, podemos pensar em maiores entraves. RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

34. ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, op. cit., p. 90.

sido mais facilmente percebidos como espaço de manutenção e transmissão dos poderes constituídos e de uma normatividade cujo ideal é expressado pelo homem branco, heterossexual, cristão.

Ou seja, reconhecer que há um “outro” não significa reconhecer este outro efetivamente. Em outras palavras, não significa construir uma alteridade em que o lugar do Outro não seja o do medo e da ameaça ou o do exótico, inferior. Não significa conseguir realizar a exotopia de Bakhtin³⁵, em que o Eu, ao desdobrar o seu olhar para o lugar do Outro, aprende sobre si mesmo. A proposição de Bakhtin nos leva para algo que está em jogo quando nos defrontamos com o Outro, que é um estranhamento que nos descentra, que abala nosso lugar e que questiona a norma vigente, norma que está assentada em relações de poder e dominações simbólicas³⁶, mesmo quando, discursivamente, abraçamos a perspectiva da inclusão do diferente, do Outro.

6. PARA CONCLUIR: DILEMAS E PARADOXOS DA ALTERIDADE

A presença de outros corpos (dissidentes) em cenas anteriormente reservadas aos sujeitos que ostentavam a normatividade de gênero, raça, classe, sexualidade (especialmente) em sistemas tradicionalmente à serviço da conformação (como as mídias) traz inúmeras potencialidades, desafios e paradoxos. Estes sujeitos, ao se apropriarem de espaços propiciados, especialmente, pelas tecnologias digitais, produzindo outras narrativas em sites, blogs, *podcasts*, redes voltadas à produção das periferias, feministas, LGBTI+, negras, de sujeitos migrantes etc. (e os entrelaçamentos possíveis) em um conjunto difuso e muitas vezes antagônico, produzem outros discursos, evidenciam outras potências e novos viveres.

No entanto, esta produção e estas potências relacionam-se a um espaço contaminado por um sistema estruturalmente excludente, autoritário e, especialmente, enaltecido do individualismo crescente. A possibilidade de cooptação dos sujeitos nesse processo é bastante presente, e é importante aprofundarmos um pouco esta perspectiva olhando, por exemplo, conceitos bastante divulgados e defendidos no campo educacional: o do protagonismo e o de empoderamento.

O primeiro termo em si já é controverso, pois advém da ideia de um sujeito central na cena que assume uma posição evidenciada. Ao mesmo tempo está atrelado à ideia de empoderamento, palavra também bastante utilizada, derivada do inglês *empowerment*, que indica o fato de o sujeito assumir, apropriar-se de determinado poder, força. Ambos estão ligados à perspectiva de que cabe aos sujeitos gerar as ações de libertação: sujeitos empoderados são capazes de se tornar protagonistas de mudanças sociais.

Há uma questão óbvia que envolve estes conceitos: o fato de terem sido amplamente ressignificados dentro de perspectivas individualistas e economicistas, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade e possibilidade de transformação

35. BAKHTIN, op. cit.

36. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

– sem que as condições estruturais das desigualdades sejam sequer identificadas, em uma perversa reedição das lógicas do mérito individual.

No entanto, para além do óbvio, há um dado muitas vezes desaperecebido: mesmo nos movimentos mais alardeadamente horizontais, democráticos, dialógicos (conceitos também caros ao campo educacional), reproduzem-se estruturas e situações de opressão estrutural, em que determinados sujeitos – muitas vezes de forma totalmente inconsciente – assumem posições protagonistas pelo simples fato de estarem já predispostos a elas: produto de um *entitlement*, palavra que não tem um sinônimo em português, mas pode ser traduzida pela crença de alguém de que tem o merecimento de tratamento especial, ou o direito inerente a algo.

O *entitlement* provém exatamente das estruturas excludentes já identificadas: de gênero, de classe, de raça ou a combinação destas e de outras, e produz em sujeitos sensações de direito tão interiorizadas que não são nem sequer problematizadas – especialmente – muitas vezes – quando estes sujeitos se acreditam combatentes das desigualdades e, portanto, libertos dos esquemas gerativos destas desigualdades.

Este agir pode contaminar até as entidades e, dentro delas, sujeitos mais discursivamente propensos à horizontalidade. Quanto a isso, as alternativas são o aprofundamento consciente de perspectivas também caros ao campo educacional, a reflexividade crítica sobre a práxis cotidiana e o diálogo em uma versão radical, calcado na escuta atenta e desarmada do outro (seja ele/a quem for).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ARÁN, Márcia. Lacan e o feminino: algumas considerações críticas. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 293-327, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLARIN, Josep; MARIN, Francesc-Xavier; NAVARRO, Angel-Jesús. Knowledge and acknowledgement: the concept of alterity as a tool for social interaction. **Ramon Llull Journal of Applied Ethics**, Farmington Hills, v. 3, n. 3, p. 135-154, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-365, 2006.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-217, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. *In*: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 2335.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999. Trabalho apresentado na XXI Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Caxambu, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

JABARDO, Mercedes. Introducción: construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro. JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros**: una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-56.

LAGO, Cláudia; LAGO, Mara; MARTINEZ, Monica. Situação dos Estudos de Gênero em Comunicação na América Latina: breve olhar a partir do Brasil. *In*: OLIVEIRA PAULINO, Fernando *et al.* (org.). **Tradiciones de investigación en diálogo**: estudios sobre Comunicación en América Latina y Europa. Bogotá: Alaic, [2020]. No prelo.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LERMA, Betty. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, Cali, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, Venício. Paulo Freire. *In*: CITELLI, Adilson *et al.* (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Lia. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. *In*: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (ed.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p. 24-38

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York: Routledge, 1988.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.