

Paula Almeida de Castro (Org.)



INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

desafios e perspectivas na
contemporaneidade



realize
Editora

Editora Realize

Conselho Editorial

Abigail Fregni Lins
Ana Ivenicki
Cristiane Maria Nepomuceno
Eduardo Gomes Onofre
Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita
Juarez Nogueira Lins
Katemari Diogo da Rosa
Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Luis Paulo Cruz Borges
Margareth Maria de Melo
Mônica Pereira dos Santos
Morgana Lígia de Farias Freire
Ofelia Maria de Barros
Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Roberto Kennedy Gomes Franco
Samara Wanderley Xavier Barbosa
Sandra Cordeiro de Melo
Sandra Maciel de Almeida
Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Tatiana Bezerra Fagundes
Thiago Luiz Alves dos Santos
Valdecy Margarida da Silva
Walcéa Barreto Alves
Wojciech Andrzej Kulesza



Editora Realize

**Rua Antenor Navarro, 151, Prata,
Campina Grande-PB, CEP 58400-520**

Fone: (83) 3322 3222 – www.editorarealize.com.br

E-mail: contato@portalrealize.com.br

Paula Almeida de Castro
(Organização)

INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

**desafios e perspectivas na
contemporaneidade**



realize
Editora

Campina Grande-PB
2015

Copyright © EDITORA REALIZE

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Design Gráfico

Luiz Felipe de Oliveira Ramos

Projeto Gráfico e Editoração

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Divulgação

Editora Realize

Ficha Catalográfica

Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade [Livro Eletrônico]. / Paula Almeida de Castro(Organizadora). – Campina Grande: Editora Realize, 2015. 2800 kb. 256 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web
<<http://www.editorarealize.com.br>>

ISBN 978-85-61702-35-9

1. Educação. 2. Ciência. 3. Tecnologia. 4. Inovação. 5. Conhecimento. I. CASTRO, Paula Almeida de. II. Título

Agradecimentos

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), à Diretoria de Educação Básica (DEB) pelo constante apoio à realização de projetos que valorizem a qualidade da educação pública no Brasil.

Aos participantes do Congresso Nacional de Educação pela constante na promoção de inovação nos diferentes espaços de produção do conhecimento entre os sujeitos da educação brasileira.

Aos professores que contribuíram para a elaboração desse e-book com suas pesquisas, divulgando a ciência e o conhecimento produzido em suas instituições e grupos de pesquisa.

As Universidades que participaram como parceiras na elaboração da proposta do evento e do e-book, pela colaboração na possibilidade formativa.

Sumário

Apresentação	8
Multiculturalismo, inclusão e direitos humanos: articulações a partir de nossas reflexões...	13
Ana Ivenicki	
Do Confinamento à Conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares	21
Paula Sibília	
Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética	49
Mônica Pereira dos Santos	
Inclusão na Administração Pública: educar para não punir	67
Sandra Cordeiro de Melo Mônica Pereira dos Santos Mônica Santos	
Estágio Supervisionado no Curso de Letras CH/UEPB: entre idealização, realidade e possibilidade (s)	86
Juarez Nogueira Lins	
Os usos de imagens nas Pesquisas Qualitativas	101
Luís Paulo Cruz Borges	

Negritude, embranquecimento e políticas sociais no Brasil Republicano: algumas considerações sobre a construção social da população abandonada através do racismo e da exclusão social..... 112

Rafael Dos Santos

Alfabetização e letramento: o lugar o sujeito contemporâneo (e suas escritas) na aquisição do código alfabético..... 139

Tatiana Bezerra Fagundes

Luiz Antonio Gomes Senna

Narrando a feminilidade: sexo, política e movimentos curriculares 159

Marcio Caetano

Carlos Henrique Lucas Lima

Jimena De Garay Hernandez

Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica 192

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

A concepção e a prática de educação integral no Programa de Política Pública Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu/RJ como forma de realização dos Objetivos do Milênio 209

Thiago Luiz Alves dos Santos

A exclusão socioeducacional e o universo das mulheres privadas de liberdade 224

Sandra Maciel de Almeida

A Escola e a Avaliação: Perspectivas da Aprendizagem Colaborativa 246

Beatriz Calazans Dounis

Apresentação

A perspectiva inovadora que as tecnologias apontam para o cenário educacional são apresentadas em diferentes perspectivas no e-book “Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas” pelos autores, convidados e participantes, do I Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

O Congresso Nacional de Educação, realizado entre os dias 18 e 20 de setembro de 2014, na cidade de Campina Grande – Paraíba, com o apoio da Universidade Estadual da Paraíba e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na ocasião diferentes áreas do conhecimento foram contempladas nas discussões de mesas redondas, palestras e conferências que abrangeram as temáticas do campo da educação, dentre elas, tecnologias, educação de jovens e adultos, letramento, alfabetização, relações étnico-raciais, educação de pessoas em restrição e privação de liberdade, direitos humanos e processos de inclusão, educação infantil. Destacam-se, ainda, os temas correlatos indicados entre os 2.787 participantes, das 1.484 apresentações de trabalhos nas modalidades comunicação oral e pôster.

O e-book “Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas” reúne artigos com as pesquisas de convidados da primeira edição do I CONEDU, apresentados na sequência.

O artigo da professora Ana Ivenicki (UFRJ) **Multiculturalismo, Inclusão e Direitos Humanos: articulações a partir de nossas reflexões...** busca articulação entre a

perspectiva multicultural e o conceito de inclusão. No texto e nas discussões propostas, argumenta que tal articulação pode favorecer o trabalho pelos direitos humanos, uma vez que permite pensar a valorização da diversidade cultural dos alunos como uma forma de propiciar uma educação mais significativa para os mesmos. Destaca-se, ainda, que tal articulação pode favorecer o desenvolvimento do potencial de todos, constituindo uma forma positiva de atendimento aos direitos humanos básicos de reconhecimento da diversidade, da liberdade de expressão e do direito à educação.

Paula Sibilia (UFF), apresenta no artigo **Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares** os questionamentos em torno dos usos de tecnologias nas escolas com foco para seus novos e velhos usos e a velocidade da popularização destes com o acesso às redes digitais de informação e comunicação. A autora lança alguns pontos em que ainda não há consenso sobre o que se deve fazer resistir, permitir, integrar e convida a observar com mais cuidado essas indagações para melhor visualizar o que está ocorrendo nos espaços escolares.

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética é o artigo da professora Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) que prioriza os temas inclusão, direitos humanos e interculturalidade, apresentado numa perspectiva analítica intitulada de Omnilética. A autora argumenta, ao longo do artigo, que esta perspectiva, por constituir-se em uma consistente perspectiva analítica e prática, pode ser uma base sobre a qual seja possível tecer uma reflexão que permita construir uma organicidade relacional entre temas diversos.

As autoras Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ) e Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) apresentam no artigo **Inclusão na administração pública: educar para não punir** uma reflexão, baseada na pesquisa “Inclusão na Administração Pública”, realizada junto a uma escola de governo, sobre a construção

do conceito de inclusão tanto sobre os aspectos macro, quando refere-se às culturas, políticas e práticas do Estado como um todo, quanto sobre os aspectos micro, quando refere-se ao contexto de sala de aula, ou das pequenas decisões tomadas diariamente. A discussão propõe a criação de políticas de acesso e transparência como bases para educar para ao invés de punir.

A discussão direcionada no artigo **Estágio Supervisionado no curso de Letras CH/UEPB: entre idealização, realidade e possibilidade(s)** do autor Juarez Nogueira Lins (UEPB) é a articulação entre educação e trabalho, orientações prescritas pela legislação e sua realização (concretização) nas escolas públicas, bem como as suas dificuldades e entraves. A partir de um estudo no curso de Letras do Centro de Humanidades da UEPB, aponta-se uma crise entre os processos e os estágios afetando o processo formativo docente sinalizando para alternativas.

Os usos de imagens nas pesquisas qualitativas é o artigo do professor Luís Paulo Cruz Borges (UERJ) que destaca de que modos as imagens são e podem ser utilizadas nas pesquisas qualitativas, sobretudo as de abordagem etnográfica. O autor constrói a ideia de olhar para os sujeitos da pesquisa, com diferentes possibilidades de conferir sentidos aos dados do contexto de pesquisa, caminhando para a produção do conhecimento.

Negritude, Embranquecimento e Políticas Sociais no Brasil Republicano: algumas considerações sobre a construção social da população abandonada através do racismo e da exclusão social é o artigo do professor Rafael dos Santos (UERJ) no qual apresenta alguns elementos constituintes da construção social do racismo e que também contribuíram para a produção social da população de rua, sobretudo no que se refere ao estigma racial negro do problema, no exato momento em que estratégias eugênicas e a formação

do Estado Nacional tinha no elemento negro um dos seus problemas.

No artigo **Alfabetização e Letramento: o lugar do sujeito contemporâneo (e suas escritas) na aquisição do código alfabético** os autores Tatiana Bezerra Fagundes (UERJ) e Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ) relacionam os modos de pensamento dos sujeitos contemporâneos e sua manifestação na escrita e discutem a natureza das escritas que os alunos tem apresentado nas escolas na atualidade, buscando um conceito de letramento que seja capaz de abarcar os sujeitos dessas escritas.

Narrando a feminilidade: sexo, política e movimentos curriculares é o artigo dos professores Marcio Caetano (FURG), Carlos Henrique Lucas Lima (UFOB), Jimena De Garay Hernandez (UERJ) que discute a partir de narrativas de professoras transexuais e do filme *Transamérica*, com o auxílio dos Estudos Culturais, os movimentos curriculares e a produção das feminilidades.

A autora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (UERJ) aborda no artigo **Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica** o imbricamento das temáticas que refletem as demandas da Educação na era pós-moderna. Apresenta, para tal, indicadores sobre a natureza destes dois temas e sobre o modo como estes tem sido tratados pelas pesquisas no campo da Educação na última década.

A concepção e a prática de educação integral no Programa de Política Pública Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu / RJ como forma de realização dos Objetivos do Milênio é o artigo do professor Thiago Luiz Alves dos Santos (PPFh/UERJ) que apresenta sobre o Programa de Política Pública Bairro Escola sendo este uma forma de realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio na realidade da educação brasileira. O artigo apresenta estudos sobre a educação integral e tal como grande parte destes, figura como objetivo seu em última instância, compreender a

relação entre as concepções e as práticas desta, bem como seus limites e potencialidade e, como estas podem ou não agregar mais qualidade à educação formal, em especial ao ensino fundamental.

A exclusão socioeducacional e o universo das mulheres privadas de liberdade é a temática discutida no artigo de Sandra Maciel de Almeida sinalizando para a atual situação em que vivem as mulheres privadas de liberdade no Brasil. A autora vai destaca alguns questionamentos que nortearam seu trabalho, sendo eles: Qual o papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira?; Como se configura o universo socioeducacional das mulheres privadas de liberdade?

O artigo de Beatriz Calazans Dounis (Universidade da Madeira/SEEDF) **A escola e a avaliação: perspectivas da aprendizagem colaborativa** discute a perspectiva de que a escola, enquanto uma instituição que tem demonstrado a perpetuação de seu caráter excludente, precisa rever seus princípios e sua estrutura limitadora. A autora sugere que a avaliação seja uma parte do processo de ensino e aprendizagem como uma função importante para que alunos e professores percebam seus avanços e suas permanências.

A composição desse e-book sinaliza para a diversidade de estudos que são realizados nas universidades públicas brasileiras, nos grupos de pesquisa e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação no país. Cada autor sinalizou para as discussões que são pertinentes para a produção de conhecimentos inovadores voltados para os setores considerados cruciais das políticas públicas da educação brasileira, que ainda carecem de olhares e constantes aprimoramentos.

Campina Grande, 21 de julho de 2015.

Multiculturalismo, inclusão e direitos humanos: articulações a partir de nossas reflexões...

Ana Ivenicki

Universidade Federal do Rio de Janeiro /UFRJ

Introdução

Articular a perspectiva multicultural ao conceito de inclusão é o foco do presente capítulo. Argumentamos que tal articulação pode favorecer o trabalho pelos direitos humanos, uma vez que permite pensar a valorização da diversidade cultural dos alunos como uma forma de propiciar uma educação mais significativa para os mesmos. Desta forma, tal articulação pode favorecer o desenvolvimento do potencial de todos, constituindo uma forma positiva de atendimento aos direitos humanos básicos de reconhecimento da diversidade, da liberdade de expressão e do direito à educação. A partir do exposto, o capítulo fornece tão somente uma síntese de nossa contribuição no contexto de mesa redonda na I Conferência Nacional de Educação, a partir de reflexões anteriores em nossos próprios estudos, versando sobre multiculturalismo, inclusão e organizações multiculturais. O capítulo discorre sobre tais reflexões anteriores, em nossos trabalhos, sobre a inclusão para, em seguida, articular tal visão com a perspectiva multicultural. Conclui, sinalizando possibilidades para o desenvolvimento desta ótica na educação e na formação de professores.

A Educação Inclusiva em uma Ótica Multicultural

O que significa incluir, a partir de uma visão multicultural? Conforme Xavier & Canen (2008), incluir possui um significado bem simples se formos buscá-lo em um dicionário. No entanto, o ato de incluir, ou melhor dizendo, a prática efetiva da inclusão, é algo que tem se tornado bem mais complexo no dia-a-dia, do que poderíamos supor inicialmente. O discurso *politicamente correto* da inclusão ainda carece de reflexões mais profundas e ações mais concretas.

Para entender a inclusão é preciso primeiro repensar a exclusão. O que nos leva novamente a uma outra questão: *O que significa exclusão?* Excluir significa muito mais do que não fazer parte de algo ou algum contexto, do que estar à margem. Na verdade, se formos mais uma vez recorrer ao dicionário, lá encontraremos significados mais contundentes que podem nos levar a reconsiderações conceituais. Nesse caso, excluir significa *eliminar, expulsar, retirar, isentar-se*¹. Percebe-se que são palavras que possuem uma conotação muito forte, que exprimem rejeição, negação, desprezo, omissão e silêncio. A exclusão leva a uma suposta, imposta e dolorosa invisibilidade. É como se o excluído não existisse. Suas necessidades, sua cultura e sua realidade parecem distantes e irreais. Ou talvez mais do que isso: sejam incomodativas e provocativas em demasia para a preservação de nossa pretensa estabilidade pessoal e social.

Exclusão e diferença são dois termos ligados de forma quase intrínseca. Quando falamos de diferença, falamos conseqüentemente de identidade, que se trata de conceitual central no pensamento multicultural.

Na verdade, a marcação de identidade e diferença é o resultado de uma produção simbólica e discursiva imposta por relações sociais e de poder assimétricas. Essa marcação

1 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. MINI AURÉLIO. O Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

entre identidade e diferença envolve todo um processo de hierarquização e de classificação dos indivíduos e dos grupos, estabelecido por meio de oposições binárias: eu/ele; nós/eles; normal/anormal; certo/errado; bons/maus, etc. Na relação de alteridade, a identidade hegemônica é aquela que é fixada como normal, desejável. O diferente é o “outro”, “aquilo que eu não sou ou que não posso ser” e que ao mesmo tempo, desestabiliza e assusta, massem o qual a identidade não pode se definir e afirmar, uma vez que a mesma não é absoluta e sim, relacional. O olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e, por estas, a consciência de uma identidade. Assim, quando falamos em uma educação inclusiva para as nossas escolas, temos que ter em mente dois aspectos importantes: primeiramente, que as diferenças não constituem incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, e sim, que as mesmas caracterizam-se como uma pluralidade de formas legítimas de ver, ser e estar no mundo. E em segundo lugar, que se faz necessário e urgente olhar para interior de nossas salas de aulas, procurando não apenas os que estão ausentes fisicamente deste local, mas-sim, quais são os grupos e indivíduos a quem os processos educativo e social têm negado espaço, representação, voz, permanência e sucesso.

Dessa forma, reafirmamos que incluir deve ser muito mais do que o acesso à educação. *Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar.* Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas e etc.

É a partir dessa perspectiva que o multiculturalismo vem dar sua colaboração à educação inclusiva, como será visto, a seguir.

A concepção desenvolvida no contexto de um trabalho desenvolvido com a formação continuada docente (Canen& Santos, 2009; Canen& Xavier, 2012) tratou da temática Educação Inclusiva por meio dos seguintes objetivos: analisar criticamente os desafios e limites de uma educação inclusiva e multicultural; discutir e identificar os potenciais multiculturais críticos da Educação Inclusiva; analisar e configurar uma proposta de intervenção, por parte dos atores educacionais, com intuito de desenvolver uma verdadeira educação inclusiva no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva multicultural crítica (Canen& Santos, 2009; Canen& Xavier, 2012), no contexto de escolas como organizações multiculturais (Canen&Canen, 2005).

Deste modo, a discussão teórico-prática apresentada buscava levar os envolvidos no curso a uma reflexão sobre a temática e sua ação sobre a mesma, procurando desenvolver novas percepções sobre a questão, a partir de um pensamento multicultural crítico. Dentro dessa ótica, o conceito de educação inclusiva foi apresentado e analisado à luz de questionamentos que envolvem as noções inclusão/exclusão, identidade/diferença, diversidade cultural, homogeneidade/heterogeneidade, cultura e poder e silêncio e diálogo.

O levantamento das percepções iniciais demonstrou que para praticamente a metade dos cursistas, a expressão educação inclusiva se referia exclusivamente a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Quando perguntados o que entendiam por inclusão, as respostas não variaram muito das que vemos abaixo:

“Alunos com algum tipo de deficiência freqüentando uma turma de alunos sem deficiência.”

“Inclusão é saber aceitar, respeitar e (saber) atender aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, integrando-os ao convívio

escolar e social, ajudando-os a vencer barreiras, incentivando-os da melhor maneira.”

Nesse sentido, é possível perceber que a educação inclusiva para muitos educadores ainda se restringe a inserção/integração dos alunos com necessidades especiais no contexto escolar. Integração esta que, conforme Xavier & Canen (2008), ainda se encontra “travada” e conectada a preconceitos e estigmas que tendem a rotular esses indivíduos como incapazes, incompletos, alguém a quem faltaria algo.

Em uma visão multicultural, conforme discutido anteriormente, as diferenças não são vistas como déficits ou falhas, e sim, como características que tendem a enriquecer o espaço escolar. Da mesma forma, elas não se resumem às características psicofísicas dos sujeitos. Nessa visão é valorizada toda diversidade cultural dos sujeitos que formam o espaço escolar, tomando como ponto de partida a superação dos preconceitos, dos processos homogeneizantes, dos binarismos e dos congelamentos identitários (Canen & Santos, 2009), rumo à transformação da escola em uma organização multicultural (Canen & Canen, 2005).

Ao final do curso ministrado, a pesquisa indicou que já se podia detectar a percepção de uma educação inclusiva mais voltada para o atendimento à diversidade cultural e suas múltiplas diferenças, denotando um viés multicultural:

“Valorização de diversidades étnico-culturais, sociais e dos portadores de necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Observando e respeitando as diferenças de modo a oportunizar experiências ricas de aprendizagem para todos.”

“É saber conviver com as diferenças e respeitá-las. É a possibilidade de acesso de todos à educação, independente de suas

*necessidades educacionais especiais, suas
convicções sociais, culturais, pessoais, políticas
..."*

Conforme se percebe, uma maior sensibilização para a diversidade cultural foi percebida em depoimentos dos participantes. Cabe, neste ponto, retomar a articulação entre inclusão e multiculturalismo, delineando os sentidos dessas expressões.

De fato, o papel do currículo para a valorização da diversidade cultural, bem como para o desafio a preconceitos e para a formação de identidades culturais transformadoras tem sido a tônica do multiculturalismo. Tal termo se refere a um conjunto de perspectivas teóricas, políticas e práticas que buscam a inserção das identidades plurais – de gênero, orientação sexual, raça, etnia e outras – no contexto de propostas e práticas pedagógicas e curriculares desafiadoras de mecanismos hegemônicos e monoculturais (Ball & Tyson, 2011; Banks, 2004; Canen, 2012; Canen&Canen, 2005; Canen& Santos, 2009; Canen& Xavier, 2012). Trata-se de um paradigma voltado a uma visão das identidades como plurais, híbridas e como frutos de construções sempre provisórias e em movimento.

Nesse sentido, conforme Xavier & Canen (2008), a constituição da identidade a partir de um olhar multicultural crítico, deve basear-se em três premissas fundamentais: (1) "a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída em relações sociais", ou seja, não há neste contexto uma identidade que possa ser considerada única, homogênea ou certa; (2) o desafio à existência de um marcador-mestre identitário, uma vez que a construção da mesma envolve marcadores plurais que "se hibridizam em contextos singulares de significação", formando as chamadas "diferenças dentro das diferenças" e (3) "a sociedade é formada na pluralidade de identidades", o que significa dizer, que no "discurso oficial" e nos

currículos escolares sempre haverá identidades privilegiadas e silenciadas, e que por isso mesmo, precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando “discursos desafiadores da construção das diferenças”.

Assim sendo, falar sobre educação inclusiva multicultural pressupõe inicialmente, uma mudança na cultura organizacional da escola. É preciso repensar suas relações sociais, práticas pedagógicas e currículos, considerando a escola como uma organização multicultural (Canen&Canen, 2005), ou seja, aquela que responde à diversidade e desafia preconceitos em todos os seus espaços e tempos

Conclusões

O presente texto argumentou pela articulação entre o multiculturalismo e a educação inclusiva como possível caminho para garantir uma educação para todos, como parte dos direitos humanos. Para tanto, o texto desenvolveu os sentidos e perspectivas do multiculturalismo e da inclusão e ilustrou trechos de uma prática de formação continuada nessa perspectiva. Trata-se de um texto produzido a partir de nossos próprios estudos anteriores sobre a temática, como continuação das reflexões produzidas na mesa redonda anteriormente citada.

Reforçamos, em conclusão, que é necessário que o trabalho pedagógico multicultural inclusivo encontre-se alicerçado no reconhecimento da escola como um lócus cultural, uma organização multicultural, que valoriza a pluralidade e desafia preconceitos em todos os seus espaços – um local onde a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora. Da mesma forma, trata-se de promover o desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças.

Desta forma, tal articulação pode favorecer o desenvolvimento do potencial de todos, constituindo uma forma positiva de atendimento aos direitos humanos básicos de reconhecimento da diversidade, da liberdade de expressão e do direito à educação.

Referências

Ball, A. F. & Tyson, C. (2011). Preparing Teachers for Diversity in the Twenty-first Century. In: In: Ball, A. F. & Tyson, C. (Eds.). *Studying Diversity in Teacher Education*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, for the AERA, 399 – 416.

Banks, J A. (Ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, USA: Jossey-BassEds, 2004.

Canen, A. (2012), Currículo e o Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L. L. de C. P. & Favacho, A. M. P. (orgs), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, p. 237 – 250.

Canen, A. G. & Canen, A. (2005). *Organizações Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Canen, A. & Xavier, G. P. M. (2012), Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores, *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 306-325.

Xavier, G. P. de M. & Canen, A. (2008), Multiculturalismo e Educação Inclusiva: Contribuições da Universidade para a Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas do Rio de Janeiro. *Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)*, v. 19, p. 225-244, 2008

Do Confinamento à Conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares¹

Paula Sibilia

Universidade Federal Fluminense

Na última década, a veloz popularização dos aparelhos móveis de acesso às redes digitais de informação e comunicação, parece estar colocando em xeque uma das pilastras da sociedade ocidental: o sistema escolar. Não há consenso sobre o que se deve fazer: resistir, permitir, integrar? Em meio a tanta perplexidade, o mais comum ainda é proibir os alunos de entrarem nos colégios com suas próprias câmeras, celulares, computadores ou *tablets*. Ou, pelo menos, procura-se evitar seu uso nas salas de aula, mediante uma balbuciante promulgação de decretos e normas. Ou, então, sua utilização é dosada em cada caso por meio de negociações internas mais ou menos enfáticas. Ou ainda, o que é cada vez mais habitual em virtude do conflito crescente: fiscaliza-se esse uso pedagogicamente através de programas oficiais de informatização das aulas. Vale a pena, porém, observar com mais cuidado essas peripécias, para poder desatar alguns nós e avançar rumo a novas indagações, que permitam visualizar melhor o que está ocorrendo.

¹ O presente artigo é uma versão adaptada de alguns capítulos do livro *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão* (Rio de Janeiro: Contraponto, 2012), da mesma autora.

Em maio de 2009, por exemplo, foi ampliada — e, de algum modo, ratificada — a lei que proibia o uso de telefones portáteis nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, incluindo então outros aparelhos na lista original: reprodutores de música, *videogames*, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas. “Esta alteração na lei aumenta seu alcance e eficácia, já que sabemos que os celulares não são os únicos responsáveis hoje em dia por distrair os alunos e atrapalhar as aulas”, explicou o deputado responsável pelo projeto da emenda legal. “Agora ficará mais fácil garantir a atenção em sala de aula”, acrescentou. Vale destacar que a proibição não se referiu apenas aos alunos mas também aos professores, exceto nos casos em que a escola autorize o uso dos aparelhos para fins didáticos.² Tudo isso é significativo para refletir sobre as transformações que vêm afetando a área educacional e que chegam a questionar seus próprios fundamentos, pois sugere a instauração de importantes mudanças históricas.

De acordo com Michel Foucault, o modelo analógico da sociedade moderna ou “disciplinar” foi a prisão, porque era precisamente nela que se inspiravam e decalcavam todas as demais instituições, inclusive a escola.³ E seu principal mecanismo de poder consistia no confinamento, ou seja, no trancafiamento num espaço e num tempo minuciosamente pautados e regulamentados. Levando em conta esses elementos fundamentais desse regime que, provavelmente, estejamos abandonando, cabe indagar: qual seria a instância exemplar da atual sociedade informatizada, que vem substituindo aquela outra formação histórica? Talvez essa instituição multifacetada e modelar que imprime sua marca no presente não seja tão somente o inefável espírito empresarial

2 “Governo do RJ proíbe games, tocadores e câmeras digitais em sala de aula”, *G1 e Globo.com*, Rio de Janeiro, 27/05/09.

3 Michel Foucault. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*, Petrópolis: Vozes, 1977.

que tudo impregna, mas também — e, quem sabe, mais precisamente — as redes de conexão global como a internet. Ou o tecido sem fios da telefonia celular, ou então as redes sociais como Twitter e Facebook.

Ou seja, recursos intensamente utilizados pelos colegiais em escala planetária, e que já vêm se infiltrando nas paredes da escola sem necessidade de derrubá-las fisicamente. Essa penetração ocorre com o consentimento das autoridades escolares, mais ou menos a contragosto, ou, quando não é esse o caso, acontece de todo modo graças aos mais diversos subterfúgios. Seja como for, se essa derrubada (ainda?) não se consumou de modo literal e material, pelo menos uma parte de seus resultados já parece ser muito eficaz, tanto simbólica quanto virtualmente. Assim, em vez da *prisão* — com suas grades e cadeados, normas estritas e punições severas —, teríamos cada vez mais como modelo universal uma *rede* eletrônica aberta e sem fios, à qual cada um se conecta por livre e espontânea vontade: apenas onde, quando e se o quiser. Por isso, ali onde imperavam as normas ríspidas do *confinamento* para educar os cidadãos oitocentistas com a força do sangue, do suor e da palavra, agora se estendem as tramas atraentes da *conexão*, que opera de outro modo e com objetivos diferentes: enfeitiçando os consumidores contemporâneos com suas incontáveis delícias transmidiáticas.

Apesar da agudeza e do sentido visionário de seu diagnóstico, quando Gilles Deleuze expressou — há mais de vinte anos — que “não há necessidade de ficção científica para se conceber um mecanismo de controle que dê, a cada instante, a posição de um elemento em espaço aberto”, o próprio filósofo não poderia ter previsto o incrível desenvolvimento desses dispositivos na primeira década do século XXI.⁴ E menos ainda teria intuído esse autor, nos longínquos primórdios dos anos 1990, a extensão atual do desejo de relatar

4 Gilles Deleuze, “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”, *Conversações: 1972-1990*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 224.

— de modo constante e voluntário — os usos mais banais do tempo e do espaço. Tudo isso realizado a toda hora por milhões de pessoas, à quais não parece incomodar o fato de estarem sempre localizáveis e disponíveis para contato. Pois esse meticuloso “trabalho” individual que agora realizamos, e que não deveria ter pausa, não é empreendido em obediência à pesada obrigação moral de cumprir regulamentos e evitar castigos, como ocorria sob a lógica do confinamento disciplinar; ao contrário, tudo isso hoje se faz por prazer. E desperta o interesse dos demais, tecendo-se assim uma rede altamente eficaz de permanente controle mútuo.

“Praticamente todos os alunos de ensino médio que pesquisei têm telefones celulares e consideram ser seu direito usá-los na escola”, afirma Martin Beattie, professor da Universidade da Tasmânia que se dedicou a investigar o assunto. “Mais de 90% dos estudantes com que falei usam seus telefones no colégio; mesmo nas instituições com políticas rigorosas contra tais aparelhos, 85% dos alunos admitiram mandar mensagens de texto sem a permissão do professor”, de modo que “os regulamentos escolares têm uma influência mínima em seu uso”, concluiu o pesquisador. “Eles se comunicam com amigos fora da escola (62%) e com seus pais (30%)”, acrescentando que também usam os aparelhos “para buscar ajuda em seus estudos ou para solucionar emergências, como dúvidas sobre consultas marcadas com médicos ou transporte para casa”. Além disso, o professor australiano detectou que “67% dos pais entram em contato com os filhos durante o horário escolar, a maioria para lembrá-los de compromissos relacionados à saúde ou similares”. Levando em conta esses dados, Beattie aconselha seus colegas docentes a “desistirem da luta” contra esses aparelhos, de preferência incorporando-os às rotinas de ensino e procurando tirar deles o maior proveito possível.⁵

5 “SMS in class? Get over it, says Tassie teacher”, *in News from the University of Tasmania*, 2/2/2009; ver também Susan Maushart, *O inverno da nossa*

Talvez o que esteja acontecendo é que a vigilância centralizada, o confinamento com horários fixos e as pequenas sanções que imperavam nas instituições típicas dos séculos XIX e XX como a escola, a fábrica e a prisão, já não são mais necessários para transformar seus habitantes em corpos “dóceis e úteis”, parafraseando o antes mencionado Michel Foucault. Tudo isso deixou de ser fundamental — e nem sequer seria eficaz — para convertê-los em subjetividades compatíveis com os ritmos do mundo atual. De fato, o próprio Foucault detectou essas transformações, apontando o ano de 1968 como uma data simbólica para a irrupção de tais tendências. Isso confirmaria que as tecnologias são mais fruto dessas mudanças que uma de suas causas — embora, uma vez inventadas e adotadas, não parem de reforçá-las. Mas foi naquela época, há mais de quatro décadas, que tanto a disciplina quanto certa ética puritana foram postas em xeque como as grandes forças impulsionadoras do capitalismo; e, por isso, a escola também começou a transitar seu caminho rumo à crise atual. “Percebeu-se que esse poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava”, explicou o filósofo, e “que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo”.⁶ Mais suave e elegante, sim, embora também mais difícil de mapear ou burlar e, talvez por isso mesmo, bem mais eficiente no cumprimento de suas metas.

Assim, em contraste com o instrumental já antiquado que as escolas ainda insistem em empregar, parecem ser mais eficazes as novas formas de atar os corpos contemporâneos aos circuitos integrados do universo atual. Embora essas novidades sejam mais sutis e até agradáveis, porque

desconexão – Como uma mãe e três adolescentes passaram seis meses totalmente desconectados e sobreviveram para contar a história, São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 86.

6 Michel Foucault, “Poder – Corpo”, in *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979, p. 148.

agora estamos todos “livremente” conectados não só às redes sociais, ao correio eletrônico e ao telefone portátil, mas também a outros dispositivos de rastreamento como os sistemas de geolocalização tipo GPS, os cartões de crédito e os programas de fidelidade empresarial. Exercemos essas práticas com devoção cotidiana, o tempo todo, porque queremos e gostamos. As crianças e os mais jovens parecem apreciá-lo especialmente, motivo pelo qual se dedicam a tais atividades a todo momento e em qualquer lugar. Muitas vezes o fazem, inclusive, driblando as eventuais proibições das hierarquias escolares; aliás, costumam recorrer a essas conexões para sobreviver à chatice que implica ter que passar boa parte de seus dias encerrados nas salas de aula, mais desesperadamente *desconectados* que disciplinadamente *confinados*.

“Na sociedade da informação, já não há lugares, mas fluxos; o sujeito já não é uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão com a rede”, afirma a semióloga argentina Cristina Corea. Nesse novo contexto, a velha ideia de compartilhar códigos e respeitar leis universais que sustentem a possibilidade de transmitir conhecimentos de cima para baixo — tão cara ao dispositivo pedagógico moderno — deixou de ser um mito eficaz para se converter num anacronismo. E nesse desmascaramento talvez resida a chave para compreendermos muitos equívocos e mal-entendidos que hoje ocorrem nas escolas. A autora acima citada destaca a figura da impertinência para ilustrar essa “des-comunicação”, pois não se trataria de falhas na compreensão do código ou ruídos no canal, mas de algo bem mais radical: a flagrante inexistência de parâmetros instituídos para reconhecer os signos que são manejados nessas situações. “A comunicação requer que haja *lugares* para o emissor e o receptor”, explica ela, ao passo que a informação os apaga ou os anula em seu fluxo contínuo e veloz. Por isso, simplesmente não haveria interlocução nos tipos de choques entre professores e alunos que são tão habituais nos colégios contemporâneos, “porque

tampouco há tempo para que se estabilizem as referências ou se estabeleçam os famosos acordos sobre o sentido".⁷

No entanto, ainda que nada disso esteja garantido como algo preestabelecido e institucionalizado, sempre existe a possibilidade de produzi-lo: inventar em cada caso, com esforço e coletivamente, as possibilidades de encontro e diálogo, enunciando as regras e as condições que permitam habitar em conjunto cada situação. Nesse sentido, a proposta de Cristina Corea se revela muito valiosa para os objetivos deste ensaio: "não é restabelecendo os códigos deteriorados pelo esgotamento das instituições que vamos nos ligar aos outros". Portanto, não se trata de tentar restaurar o que está fatalmente perdido, não só porque seria inútil, mas porque provavelmente não é desejável; ao contrário, seria preciso "pensar os modos pelos quais nos comunicamos sem supor um código compartilhado".⁸ Mas as dúvidas são imensas: como dialogar, ensinar e aprender nestas novas circunstâncias tão desafiadoras? Talvez a resposta seja esta: instituindo em cada caso o papel do outro e o de si mesmo, *pensando* e enunciando sempre as regras segundo as quais serão organizadas as significações. Frente à contundência da lei universal que costumava operar antigamente, fincada no magno poder estatal, essa solução pode parecer fraca demais, porém talvez convenha explorar as potências dessa fragilidade para dar à luz outra coisa, ampliando assim o campo do pensável e do possível.

Convém sublinhar, porém, que — apesar das dificuldades e dos desafios — todas essas mudanças implicam uma bem-vinda libertação dos velhos mecanismos de ortopedia social: aqueles que massacravam diariamente os corpos

7 Cristina Corea, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento", in Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido: Escuelas destruidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 45 e 47.

8 Corea, op. cit., p. 47.

das sociedades modernas para adaptá-los a seus ritmos e com eles alimentar as engrenagens da industrialização. Contudo, cabe averiguar qual é a capacidade de a escola resistir a tamanha mutação, e se essa estrutura envelhecida estará em condições de se adaptar às novas regras do jogo transformando-se de um modo efetivo e interessante. Vale lembrar que a ruptura que inaugurou este novo horizonte ao provocar a crise do modelo anterior foi, em boa medida, fruto do sucesso daquele projeto disciplinar em seus esforços de formatação corporal. Esse “trabalho insistente, obstinado e meticuloso que o poder exerceu sobre o corpo das crianças” acabou provocando, segundo Foucault, um efeito de rebeldia contra tais poderes, que tiveram que recuar e reconfigurar suas forças para poderem se adaptar ao novo quadro sem perderem sua eficácia.⁹ Assim, todo esse estímulo disciplinador que foi descarregado nos corpos infantis e adolescentes resultou num despertar das forças corporais, com as decorrentes revoltas cujo símbolo é o mítico 1968 antes assinalado. Afinal, foi naquele momento que os corpos dóceis, obedientes, esforçados, reprimidos, confinados, trabalhadores, disciplinados e úteis da era moderna iniciaram sua alegre conversão para os corpos vorazes, ansiosos, flexíveis, performáticos, hedonistas, narcisistas, hiperativos, mutantes, consumidores, conectados e úteis da atualidade.

Não é de agora, portanto, que o problema está aí: a escola tinha que entrar em órbita e, de fato, o impostergável já está acontecendo. Nessa tentativa de atualização, lançou-se outra estratégia bastante ousada e geradora de incontáveis disputas: a que contempla os projetos inicialmente conhecidos como “um computador por aluno”. Após alguns anos de discussão e muitas dúvidas, estão sendo implementados em várias regiões ou em países inteiros da América Latina, como o pioneiro Uruguai e, em seguida, a

9 Michel Foucault, “Poder – Corpo”, in *Microfísica do poder*, op. cit., p. 147.

Argentina, enquanto permanecem em discussão ou com experiências-piloto em outros países, entre os quais o Brasil. Iniciativas como essas partem da evidente constatação de uma defasagem, que pode ser resumida da seguinte forma: enquanto os alunos de hoje vivem fusionados com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria. Ante esse quadro e essa hipótese, quase todos concordam em que tanto a instituição de ensino, em geral, quanto o desprestigiado papel do professor, em particular, deveriam se adaptar aos tempos da internet, dos computadores e dos celulares. Por isso, apesar dos enormes investimentos de capital exigidos por esses programas, equipar os colégios e seus habitantes com tecnologia de ponta parece ser o primeiro passo para tentar vedar essa brecha.

Embora dispendioso e temerário, esse primeiro passo é o mais fácil de dar. Porque a tão buscada adequação entre a escola e o mundo atual não deve limitar-se a “usar as tecnologias como recursos didáticos” ou a “fazer da telemática um instrumento a favor do barateamento e da disseminação do ensino”, como alerta o pesquisador brasileiro Alfredo Veiga Neto. Esse tipo de reducionismo é bastante habitual e costuma revelar um apego àquilo que muitos consideram “a velha e boa escola moderna”, segundo a expressão do mesmo autor.¹⁰ Em tais casos, a aparelhagem técnica é considerada um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, assim remediando a tão proclamada crise. É evidente que essas adaptações também são necessárias e até

10 Veiga Neto, Alfredo, “Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade (Entrevista)”, in Marisa Vorraber Costa (org.), *A escola tem futuro?*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 123.

promissoras, mas seria ingênuo acreditar que solucionarão por si sós os complicados problemas que afetam a escola contemporânea. Aliás, nem os computadores nem a internet nem os telefones móveis são recursos “neutros”, como se costuma dizer, cuja eficácia dependeria da utilização que lhes é dada. Ao contrário, como ocorre com todas as máquinas, estas não são boas nem más, porém tampouco se pode supor que sejam neutras. Carregam consigo toda uma série de valores e modos de uso que estão implícitos, por mais que sempre exista certo grau de flexibilidade, agenciamento, experimentação e apropriação por parte de seus usuários, mas isso não significa que não possuam sua própria materialidade e sua marca bastante característica.

Para além dessas questões, que estão longe de ser detalhes sem importância, no final da primeira década do século XXI e começo da segunda, após várias marchas e contra-marchas, os órgãos públicos de diversos países começaram a distribuir centenas de milhares de computadores portáteis a seus alunos e professores, e instalaram terminais de acesso à internet por banda larga nas escolas de sua jurisdição. Sem dúvida, trata-se de uma atitude corajosa, repleta de riscos, mas também louvável apesar de seus custos altíssimos — não apenas econômicos —, que foi abraçada com entusiasmo e garra em vários países da região. Esse gesto implicou abrir as portas das escolas para a entrada dos novos dispositivos digitais, em vez de elas se entrincheirarem em seu interior mais ou menos impoluto como se fossem ilhotas de resistência em meio ao oceano hostil da contemporaneidade. Esse tipo de rejeição, habitualmente envolto numa roupagem defensora dos antigos valores em decadência, revela-se conservador no pior sentido e, além disso, é provável que seja estéril ou até suicida. No entanto, também não se devem ignorar os perigos implícitos no caminho escolhido: essa abertura histórica talvez seja equivalente a abrir a caixa de Pandora, já que ninguém sabe o que vai acontecer quando esses dois universos outrora incompatíveis — o dispositivo pedagógico

e as redes informáticas — terminarem de se fundir ou, então, entrarem em colapso.

Assim, o primeiro passo — o mais fácil, embora sem desmerecer suas dificuldades — já foi dado ou está em vias de consumação. Isso implica, em princípio e evidentemente, uma vitória em relação aos processos que costumam ser chamados de “inclusão digital” ou “alfabetização informacional”, por permitir o acesso e a familiarização de todos os alunos e docentes com uma parafernália primordial para desenvolver vários aspectos da vida contemporânea. Isso é especialmente válido no caso dos programas que não restringem o uso dos aparelhos ao âmbito escolar e possibilitam que estes sejam levados para o lar, como é o caso de *Conectar Igualdad*, o projeto implementado em 2011 pelo ministério da educação argentino. É claro que essa decisão acarreta outros inconvenientes, já que os equipamentos ficam sujeitos a muito mais riscos de roubo e avarias, mas é provável que valha a pena em virtude de seus méritos, sobretudo em países nos quais as diferenças socioeconômicas são muito graves e o acesso a esse tipo de artefatos está longe de ser igualitário ou garantido pelo livre jogo do mercado.

Uma vez dado esse primeiro passo, porém, a escola informatizada terá de enfrentar desafios gigantescos. Por isso, apesar das grandes expectativas que suscita essa ambiciosa novidade, ela também costuma gerar muita desconfiança no que tange às suas possibilidades de êxito, ainda que o processo já esteja em pleno andamento e provoque experiências inéditas nas vidas de milhões de pessoas. Entre as críticas mais habituais figuram os problemas que surgirão com os inevitáveis furtos e o decorrente tráfico ilegal das máquinas, assim como os altos custos de manutenção de todo o sistema e a dificuldade de implementar soluções técnicas eficazes para atender à miríade de pequenas necessidades do dia a dia, visto que se trata de milhões de usuários intensivos e em constante renovação. Entretanto, para todas essas questões se idealizaram respostas, desde o design de

equipamentos à prova de choques e outros acidentes, por exemplo, até travas de segurança que os desabilitem após qualquer suspeita de roubo, assim como a capacitação e a contratação em massa de técnicos profissionais. A continuidade do projeto também é outro ponto inquietante, já que tanto o *hardware* quanto o *software* requerem atualizações periódicas, e o esquema de apoio institucional a um programa de tanta magnitude não deve ser menosprezado. Seja como for, todas essas ressalvas relativas a questões técnicas poderiam ser resolvidas sem maiores problemas, ainda que impliquem altos investimentos em toda sorte de recursos, além de muita paciência durante o necessário período de adaptação até que um sistema de tamanha envergadura termine de se ajustar.

Em outro nível, porém, a discussão se torna bem mais complexa e fundamental, como por exemplo quando se questiona até que ponto a tecnologia se integrará a um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem — a qual, pelo visto, continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Nesse sentido, também foram realizados trabalhos sérios de criação de materiais didáticos em formato digital, contemplando o apoio à capacitação dos professores e a implementação de foros para compartilhar dúvidas ou experiências. Ainda assim, o risco mais ameaçador é que os aparelhos se convertam num novo e poderoso agente de dispersão ou de fuga do confinamento já que, de modo ainda mais evidente ao ser informatizado, este parece haver perdido seu sentido. Depois de permitir o acesso ao fluxo — mesmo sabendo que, de fato, seria tolo ou inútil tentar barrá-lo —, agora o problema será “ensinar” a lidar com ele. Trata-se de algo extremamente difícil, para o qual os professores deveriam ser “capacitados” tanto ou mais do que para lidar com os computadores e seus programas didáticos. Mas o problema é maior ainda, pois talvez ninguém saiba realmente em que consiste esse ensino, e é

muito duvidoso que os docentes contemporâneos possam assumir essa tarefa tendo-se dissolvido o mito da transmissão, sobretudo nesse campo em que os jovens parecem “saber” mais que eles.

No contexto atual, “qualquer conexão produz efeitos dispersivos”, relembra Cristina Corea. “Sem princípio de autoridade nem código estabelecido, toda conexão com o fluxo, toda intervenção, produz uma multiplicidade dispersa de efeitos”, acrescenta a mesma autora; “sem código e sem instituições, qualquer recepção põe em evidência a fragmentação”. Diante dessa pulverização das condições de recepção que o dispositivo pedagógico costumava garantir, a conexão deve ser muito seriamente pensada para se evitar que gere pura desagregação. Por isso, há pelo menos duas operações que agora é necessário efetuar e que eram dadas por certas nos velhos tempos institucionais: “produzir condições de recepção e agir sobre os efeitos dispersivos”. Nenhuma dessas duas tarefas é simples, já que a tendência impele os sujeitos contemporâneos a se conectarem automaticamente e a ignorarem qualquer política relativa aos efeitos dessa atividade. A simples disponibilidade de alternativas interativas, ou a possibilidade de intervir no desenvolvimento das narrativas como um “usuário ativo”, por exemplo, não garantem a qualidade dos resultados nem sua transformação em diálogo, experiência ou pensamento: isso dependerá das operações que cada um realize e, para conseguir-lo, será preciso estar preparado. “Convém distinguir entre o simples atualizador que se conecta e navega sem operar”, por um lado, e aquele que dispõe de alguma estratégia ou realiza alguma operação tendente a dar sentido ao fluxo, porque são dois tipos de conexão diferentes: dois modos distintos de lidar com a informação ou de habitá-la.¹¹ Cabe sugerir, portanto, que a escola informatizada do

¹¹ Corea, op. cit., p. 56-57.

século XXI teria que ser um espaço capaz de *ensinar* os alunos a se constituírem como esse último tipo de subjetividade.

Todavia, vale a pena insistir nas dificuldades implícitas nessa meta. A conexão às redes dissolve o espaço — sobretudo, aquele que é pautado pelo confinamento —, mas também dilui o tempo, ambos como fontes capazes de organizar a experiência. Assim, esta passa a ser construída na pura velocidade dissolvente dos fluxos informativos. “Na dispersão há fragmentos que navegam e que, quando não conseguem se acoplar, entram em choque”, descreve Lewkowicz, esclarecendo que essa aglutinação já não se produzirá “a partir de um continente que lhes dê forma”, como costumava ocorrer outrora, porém graças a “uma operação capaz de criar um remanso”.¹² De fato, ainda que isso pareça contraditório com o significado mais evidente da palavra aqui usada para designar essa nova modalidade triunfante de relação com o próximo e com o mundo, a sociedade informacional não *conecta*, mas tende a *desligar*, dificultando as possibilidades de dialogar ou de compor uma experiência junto com os demais.

Esse efeito se evidencia nos usos mais habituais do *chat* através da internet, que se configuram como mera “função fática”, por exemplo: algo parecido com o que costuma acontecer com boa parte das mensagens de texto ou na utilização do celular em geral, assim como do Twitter e do Facebook, de blogs e fotologs, e até dos vídeos divulgados no YouTube. Nesses casos, o canal não está a serviço da mensagem, mas ao contrário: serve tão somente como algo a que é possível nos agarrarmos para sobreviver à dispersão mantendo-nos conectados. “Quando os jovens batem papo nos *chats*, eles não contam coisas uns aos outros mas permanecem em contato; não se detêm para pensar no que lhes diz o outro, mas ‘vão mandando o que sai’”, exemplifica

¹² IgnacioLewkowicz, “Entre lainstitución y ladestitución, ¿qué es lainfancia?”, inCorea e Lewkowicz, op. cit., p. 112.

Corea. “Não pensam no que dizem”, acrescenta ela, ao passo que, “quando se escreve uma carta, toma-se tempo para lê-la, para corrigi-la”; nas condições atuais, entretanto, “dissolve-se não apenas o código, mas também a própria comunicação”.¹³ Por isso, nessas práticas mais contemporâneas não haveria comunicação nem diálogo mas contato ou interação, ou seja, aquilo que costumamos chamar de conexão.

É por esse mesmo motivo que, às vezes, os jovens continuam a assistir às aulas, mesmo que o confinamento tenha perdido seu sentido e que a situação de aprendizagem nunca chegue a se consolidar: haveria nesse gesto outros motivos, como o mero fato de “estarem juntos” compartilhando essa coesão mínima, porque isso seria preferível à intempérie e à dispersão de um tempo-espaço desprovido de muros e outras ancoragens. “Quando a subjetividade não está constituída, quando ela é supérflua, o fato de ter um lugar aonde ir, chegar a um lugar, já é alguma coisa para enfrentar a incerteza total”, esclarece Corea, embora o que efetivamente acontece na sala de aula não corresponda à expectativa escolar ou universitária.¹⁴ Ante o desvanecimento da solidez institucional, ninguém tem muita certeza de existir (de ser alguém) ou de não ser prescindível para os demais, de modo que a subjetividade se constitui nessas estratégias de vinculação que se tornaram tão vitais.

Daí a enorme importância, de novo, das redes e contatos para esse tipo de subjetividade, o que toca em cheio no âmago da contradição aqui enfocada. O meio informacional e midiático funciona multiplicando as conexões, em vez de atenuá-las, como costumava fazer a instituição escolar. Então, como conciliar as duas tendências e conseguir que se produza alguma aprendizagem? “O usuário

13 Cristina Corea, “El desfundamiento de las instituciones educativas”, in Corea e Lewkowicz, op. cit., p. 170.

14 Corea, op. cit., p. 172.

eficaz dos dispositivos de informação é hipercinético, não só porque a velocidade da informação é a velocidade da luz, mas porque o meio informacional exige que ele esteja 'a mil', hiperconectado em diversas interfaces desarticuladas entre si", alerta Corea.¹⁵ Esse é um traço imprescindível para os estilos de vida contemporâneos, e não um distúrbio patológico, ainda que seja incongruente com o desempenho pedagógico. Por isso, quando o tempo e o espaço se tornam caóticos, é preciso desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva. Estará a escola em condições de assumir tamanho compromisso?

O papel da internet na sala de aula é fundamental para pensar estas questões. De fato, nem sempre o acesso à rede global é aberto e irrestrito nos programas educacionais que apontam para a informatização escolar, mesmo que esse tipo de limitações não pareça estar de acordo com a ideologia informacional e, muito provavelmente, venha a gerar conflitos. Em princípio, os computadores usados em aula costumam estar interconectados por meio de uma rede interna baseada num servidor local que abarca todos os alunos e o docente de cada turma. O equipamento do professor, por sua vez, tem a capacidade de monitorar as atividades desenvolvidas nas máquinas dos jovens e pode inclusive bloqueá-las quando o considerar necessário. Essa possibilidade de controlar e interferir nos computadores dos alunos pode não se limitar ao horário de aulas nem tampouco ao perímetro do prédio escolar, dependendo do projeto de que se trate. Não é raro que esses privilégios do professor provoquem certa resistência nos alunos, baseada no temor de que seus equipamentos sejam invadidos pela autoridade. Em contrapartida, também não seria estranho os professores desconfiarem de seu domínio pessoal da tecnologia,

15 Cristina Corea, "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento", in Corea e Lewkowitz, op. cit., p. 70.

chegando mesmo a desconfiar que os jovens possam ser capazes de burlar a programação dos sistemas para fazer coisas indevidas.

Seja como for, essa desigualdade nas prerrogativas de cada categoria de usuário —docente e aluno — tampouco se condiz com os usos e costumes que envolvem o conceito de rede. Ao contrário, parece até reproduzir a lógica do dispositivo pedagógico; portanto, também é provável que se torne uma fonte de conflitos e negociações. Outro ponto igualmente problemático é o fato de a estrutura da sala de aula permanecer fiel ao esquema tradicional, com a única ressalva de ter incorporado novas ferramentas consideradas mais ou menos “neutras”. Contudo, mantêm-se idênticos os principais ingredientes do velho dispositivo. Em primeiro lugar, o espaço fechado do recinto. A seguir, as carteiras em que as crianças ou os jovens se sentam e, em frente a elas, uma escrivaninha para o mestre que, dessa maneira, continua a ser aquele que “professa”. A seu lado e diante de todos, o quadro-negro — seja eletrônico e multimidiático ou não, mas sempre comandado pelo docente. Além disso, os horários pautados do modo habitual, com períodos regulares cortados por recreios igualmente estáveis. E, por último, a rede informática controlada pelo professor, cujas capacidades são distintas e muito mais amplas que as de todos os demais membros da turma, incluindo a possibilidade de observar unidirecionalmente e até intervir nos equipamentos dos alunos.

Não é à toa que tudo isso se revela potencialmente conflituante. Afinal, trata-se de uma tentativa de hibridar dois regimes tão diferentes — inclusive contraditórios, ou até incompatíveis — como são o dispositivo pedagógico disciplinar e a conexão em redes informáticas. Ainda é cedo demais para saber qual será o resultado dessa alquimia; entretanto, cabe assinalar algumas dúvidas e perguntas a partir das reflexões expostas nestas páginas. O que acontecerá se o fluxo informativo também invadir o interior dos colégios? Apesar de todas as transformações que ocorreram nos últimos

tempos, e da crescente influência que o universo midiático e mercantil foi imprimindo nos estilos de vida contemporâneos, a instituição escolar se manteve consideravelmente isolada dessa vertente loquaz. Operando como uma espécie de refúgio mais o menos imaculado, no qual se agia segundo outra lógica, a escola se entrincheirou como pôde para se proteger das investidas que inundavam e transmutavam o espaço exterior. Até mesmo a publicidade, que impregnou quase tudo, permanecia relativamente alheia a esse universo. Mas essa obstinação acabou motivando, precisamente, sua famigerada crise atual. Então, agora que finalmente se abriram essas comportas cansadas de resistir, qual será a função dos muros que ainda insistem em permanecer de pé? Se o dispositivo informacional, com sua conexão em rede, conseguir ocupar à vontade o espaço escolar, algo parece inevitável: o dispositivo pedagógico será abolido graças ao golpe de misericórdia do qual vem se salvando a duras penas.

Já não será preciso derrubar paredes, pular cercas ou escapular por entre grades, nem sequer mediante o etéreo álibi dos sonhos ou da imaginação, pois os antigos poderes do confinamento estarão desativados pelas ondas sem fios que os atravessarão. Sem muita querela e com sigilosa “elegância”, mas também sem nenhuma possibilidade de reação. Fica claro, aqui, que nossa tragédia deixou de ser a opressão pelo confinamento e pela lei, simbolizada por figuras como o professor, o diretor, o pai, o panóptico, o regulamento, as advertências e as suspensões, o boletim e as paredes duríssimas que confiscavam rigorosamente o tempo cotidiano de cada aluno. Admitido esse deslocamento, não é difícil constatar que nem mesmo os recursos policiais incorporados aos computadores dos professores nesse tipo de programas, assim como as câmeras de segurança que agora costumam vigiar os edifícios escolares, funcionam exatamente como o velho panóptico descrito por Michel Foucault. Porque os novos métodos não se apoiam na lei nem na moral disciplinar

que cultuava a obediência: bastará apenas que se encontre a maneira de burlá-los ou fugir deles, como meros obstáculos que de fato são, para poder consumir assim todas as possibilidades da conexão sem as restrições herdadas da cosmovisão analógica.

No livro *Os adolescentes e as redes sociais*, dedicado a analisar a influência dos novos recursos técnicos na “construção da identidade juvenil”, a especialista argentina em educação e meios de comunicação Roxana Morduchowicz define qual é “o principal motivo da atração despertada pela internet nos adolescentes: *estar em comunicação com os amigos depois da escola*”.¹⁶ A autora optou por destacar em itálico a atividade mais usual e mais apreciada pelos jovens usuários de dispositivos informáticos, porém, à luz do assunto tratado neste ensaio, talvez seria mais adequado sublinhar a expressão que vem logo em seguida como uma espécie de ressalva: *depois da escola*. Essa restrição faz sentido e é provável que esteja certíssima, mas com outra importante observação: as coisas só continuarão a ser assim se o dispositivo pedagógico permanecer de pé, ou seja, se o confinamento persistir em sua tentativa de resistir à dispersão proibindo a conexão. Entretanto, essa resistência parece ter se esgotado, de modo que o desafio se agiganta — e, sendo assim, para o bem ou para o mal, a última parte da frase citada há pouco terá que ser eliminada.

Assim como a relação professor-aluno em rede, talvez também os usos escolares do tempo e do espaço — herdados de modo quase intacto do velho dispositivo pedagógico — devam ser repensados e reformulados de forma radical. Um caminho para atingir essa meta consiste em incorporar as modalidades cada vez mais em voga de *e-learning* ou educação à distância. De fato, essas experiências estão em

¹⁶ Roxana Morduchowicz, *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en internet*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 10.

veloz crescimento em todo o mundo e parecem especialmente bem-sucedidas no caso do ensino superior, embora ainda haja certa desconfiança em relação à falta do contato físico promovido pelo confinamento espaço-temporal característico da educação formal moderna. Ante o impetuoso avanço dessa novidade, no entanto, em 2012, o ministério da educação brasileiro chegou a tomar a decisão drástica de vetar esse tipo de recursos no ensino médio, por exemplo, mesmo nos casos em que se tratasse de uma complementação parcial das atividades presenciais.¹⁷ Ainda assim, de uns tempos para cá, essa modalidade começa a ser cada vez mais aceita, sobretudo nos programas educativos dirigidos a adultos: no Brasil, por exemplo, 15% dos alunos matriculados em cursos universitários já os fazem a distância. Essa cifra em intenso avanço inclui tanto os programas que poderiam ser adjetivados como *gourmet* — destinados a profissionais em plena atividade que desejam se atualizar ou especializar, mas não têm tempo para desperdiçar com minúcias — quanto as ofertas *fastfood* que se multiplicam no outro extremo do leque, com um perfil de clientela “mais velha e mais pobre”, ou seja, aqueles que não podem se dar ao luxo de frequentar uma escola tradicional.¹⁸

De qualquer modo, para os adultos que querem se capacitar, está claro que é mais fácil e pode ser cada vez mais sensato optar por essas ofertas mais flexíveis em termos de espaços e tempos. No caso dos adolescentes, e principalmente no das crianças, a situação é mais complexa porque não se trata somente de receber um conjunto de instruções para o desenvolvimento profissional de certas habilidades, mas de um projeto educacional mais amplo que inclui a socialização infantil no ambiente cultural e, fundamentalmente,

17 Demétrio Weber, “MEC veta aulas a distância no ensino médio”, *Agência O Globo*, Rio de Janeiro, 26/1/2012.

18 Carlos Lordelo, “Tecnologia democrática”, *O Estado de São Paulo*, 27/2/2012.

de um *lugar* para se estar durante certo *tempo*, em quase todos os dias do ano. Algo que, em última instância, bem poderia ser substituído por um galpão ou uma espécie de depósito — e, não raro, isso acontece.

Por isso, ainda são poucos os projetos como o das escolas suecas de ensino básico administradas pelo grupo educativo Vittra, uma das quais — chamada Telefonplan e situada em Estocolmo — foi inaugurada em 2011 com a proposta de “fazer uma experiência derrubando as paredes das salas de aulas e pondo um *laptop* nas mãos de cada aluno”. Nesse estabelecimento, surpreendentemente gratuito, o projeto do espaço “assemelha-se mais a um pequeno parque de diversões ou aos escritórios de uma empresa como Google que a uma escola tradicional”.¹⁹ Nesse colégio sem salas de aula, sem turmas e sem notas, os alunos se distribuem livremente pelos ambientes “flexíveis e articulados” que compõem sua arquitetura, de modo que parecem trabalhar de forma autônoma com seus computadores portáteis: onde, quando e como lhes for mais confortável e conveniente. Entre as ideias que respaldam esse projeto, sua diretora destaca a intenção de que a curiosidade e a criatividade floresçam nas crianças, além da sempre enfatizada *personalização*: “os jovens têm currículos individuais, projetados segundo suas próprias necessidades e capacidades”.²⁰ Cabe ressaltar, porém, que embora se prescindia de paredes internas, mesmo nesse caso, os muros que separam o edifício escolar do mundo exterior continuam presentes; e estes são bem mais essenciais que os outros quando se trata de definir uma instituição de confinamento.

Ainda assim, essas iniciativas mais ousadas são escassas no âmbito da educação infantil e até no ensino médio, por

19 Carlos Guyot, “Escuelassin aulas enel horizonte”, *La Nación*, Buenos Aires, 29/1/2012.

20 VittraTelefonplan: <<http://vittra.se/english/Schools/StockholmSouth/Telefonplan.aspx>>.

isso ainda surpreendem e deflagram polêmicas. No campo universitário, em contrapartida, é cada vez mais habitual que se ministrem cursos inteiros de graduação ou pós-graduação a distância, enquanto se fundam “laboratórios sem paredes” com temporalidades flexíveis e vocação global, e aí sim, os muros externos se desvanecem em boa medida. Acontece que o perfil do estudante adulto contemporâneo se ajusta de modo mais dúctil à figura empreendedora e proativa que essas propostas solicitam: alguém capaz de traçar sua carreira em torno de projetos individuais para se diferenciar e vencer os outros. Vale lembrar, porém, que isso é quase o inverso da vocação integradora e homogeneizante esgrimida pelo antigo dispositivo pedagógico.

No entanto, há um detalhe importante: para aproveitar um programa de *e-learning*, necessita-se de dedicação e perseverança, além de uma capacidade de concentração que permita estudar em ambientes não escolares. Por outro lado, cada aluno tem que organizar seu próprio horário de estudos e, com frequência, é preciso conciliar essas atividades com um ou vários empregos. Por tudo isso, e apesar dos preconceitos que ainda a estigmatizam, “muitas vezes, o aluno da educação a distância é mais dedicado que o da educação convencional”, conforme explica a pedagoga Claudete Paganucci, autora de uma tese sobre o assunto, ressaltando que “aprender em casa exige disciplina e persistência”. Essas qualidades, porém, não parecem fazer parte do cardápio básico das crianças e jovens atuais, desprovidos das marcas antes imprimidas pelas instituições disciplinares. Mas a interação através de redes informáticas “pode funcionar melhor do que na sala de aula”, acrescenta a mesma especialista, “já que o aluno tem a possibilidade de discutir individualmente — e repetidamente — com o professor sobre o conteúdo trabalhado”.²¹

21 **Mariana Rocha**, “Novos rumos da educação a distância”, *Ciência Hoje On-line*, 27/03/2012.

Algo assim também foi constatado por Cristina Corea, a partir de sua própria experiência num seminário de pós-graduação efetuado nas duas modalidades, que ela mesma coordenou. “O presencial era supervalorizado em relação ao virtual”, concluiu a professora, embora sua hipótese inicial tivesse sido que “a presença, o fato de compartilhar um espaço e um tempo instituídos, concedia à situação pedagógica uma espessura, uma envergadura e algumas qualidades que o virtual não tinha”. Contrariamente a esse preconceito ainda comum, porém, descobriu-se que “a modalidade virtual permite uma sustentação do vínculo pedagógico que hoje a modalidade presencial não tem”. E isso em vários sentidos, inclusive no mais básico de todos: nos cursos universitários, os grupos presenciais costumam se encontrar uma ou duas vezes por semana, enquanto a interação *on-line* é muito mais freqüente pois a ubiquidade do dispositivo permite que cada um se conecte quando está em condições de participar, o que nem sempre acontece nas salas de aula comuns. Portanto, essa flexibilidade pode constituir “uma grande vantagem com relação à institucionalidade da aprendizagem presencial, que fixa um horário e um lugar, uma distância real que é preciso percorrer”.²² Constata-se, assim, algo inesperado: dadas as transformações ocorridas na subjetividade dos estudantes — e dos professores — em contato crescente com as ferramentas digitais, a fluidez das possibilidades de conexão pode ser mais proveitosa para o aprendizado que a rigidez do confinamento.

Além disso, outra surpresa com que esse tipo de experiências costuma deparar é que os efeitos da dispersão parecem mais insidiosos na sala de aula que na interação a distância. “A presença institucional, tal como foi pautada pela chamada modalidade presencial, que a rigor deveria ser chamada de tradicional, é altamente dispersiva”, afirma

22 Cristina Corea, “La destitución de la interpelación pedagógica”, in Corea e Lewkowicz, op. cit., p. 91 e 94.

Corea, já que “a dispersão não está na internet, mas em nós”.²³ Assim, por exemplo, além do cansaço e da decorrente distração, o exercício da opinião — que é outro dos obstáculos mais habituais à produção de pensamento — costuma se exacerbar na sala de aula presencial, ao passo que pode ser inibido nos debates mais formais cujo suporte é a palavra escrita, mesmo que estes ocorram via internet. Por isso, as tecnologias de informação podem funcionar como estratégias coesivas e, de fato, são cada vez mais usadas como um apoio extra nos cursos tradicionais: montam-se foros de discussão e se enviam materiais complementares por correio eletrônico, por exemplo. Talvez coubesse, então, chamar de outra maneira essas novas práticas: a aprendizagem através de redes informáticas não se define necessariamente pela falta da presença, pela distância ou pela experiência de uma ausência, mas pode constituir um tipo de vínculo mais produtivo que aquele engendrado no confinamento. No entanto, ainda é muito pouco o que se sabe nesse terreno ainda experimental, sobretudo no caso da educação de crianças e adolescentes — embora se trate, sem dúvida, de um caminho que deve ser explorado.

É claro que também será preciso aprender a lidar com a volatilidade inerente ao campo “virtual” caracterizado pela condição evanescente da informação, frente à qual é preciso desenvolver estratégias ativas de apropriação. Não se trata exatamente de armazenar e registrar, operações que são típicas do dispositivo pedagógico; aqui, em contrapartida, o desafio consiste em coagular e adensar o fluxo. “A acumulação ou o arquivo trabalham para a instituição do saber”, distingue Corea, enquanto “a coesão é necessária para transformar a informação em algo utilizável ou significativa”.²⁴ Agora, não basta registrar e armazenar,

23 Corea, op. cit., p. 93.

24 Cristina Corea, “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento”, in Corea e Lewkowicz, op. cit., p. 75.

porque costumam faltar o tempo e a capacidade para filtrar ou metabolizar as informações que fluem constantemente e se acumulam às toneladas. A subjetividade midiática não se sente ameaçada pela alienação do desconhecimento, mas pela sensação de vazio e pela desorientação: por certa perda de sentido derivada da falta de consistência daquilo que se lê ou escreve nas redes, por exemplo. Daí a necessidade de imprimir em papel ou o hábito de tomar notas à mão poderem ser pensados como vestígios das velhas práticas pedagógicas, assim como o desejo de presença na situação de aprendizagem; mas talvez também sejam estratégias tendentes a gerar certa densidade no caos centrífugo da dispersão. Se o saber ou o conhecimento que se transmitia segundo as regras escolares tradicionais podia ser excessivamente sólido e consistente, além de categórico e taxativo demais em sua ambição de representar a verdade, a informação sofre de volatilidade e fragmentação. De algum modo, as aulas informatizadas terão que enfrentar essas condições e fazê-las funcionarem a seu favor.

Uma notícia divulgada recentemente produziu um impacto simbólico que pode ilustrar esses processos. A célebre *Enciclopédia Britânica*, emblema do dispositivo pedagógico moderno que começou a ser publicado em 1786, deixou de ser impressa em 2012 para se transformar num *site* da internet. A decisão foi o corolário de uma batalha perdida para iniciativas como a *Wikipedia*: enquanto esta última obra, que vem sendo coletivamente criada há apenas uma década, contabiliza dez milhões de consultas diárias em seu serviço *on-line* e gratuito, as vendas dos grossos volumes ingleses vêm caindo fragorosamente. Já faz vinte anos que a edição impressa da *Britânica* é complementada por materiais disponíveis na internet, que colhem cerca de cem mil visitas diárias, mas agora esse *site* abrigará todo o material à disposição de quem pagar algumas dezenas de dólares anuais. “É uma mudança histórica mas faz sentido, não só porque o público está na internet, mas também porque esse suporte permite

atualizar mais rapidamente os conteúdos”, explicaram os editores. No entanto, ainda que tente se atualizar, essa obra parece enquistada na lógica escolar de um modo comparável a como a *Wikipedia* encarna o que se está gerando agora. Não só porque esta última nasceu em rede, e essa ubiquidade constitui sua maior virtude — mesmo ao preço de eventuais imprecisões e bastante volubilidade —, mas também porque ela se renova todos os dias em quase trezentos idiomas, graças ao trabalho voluntário de milhares de usuários de todo o mundo e contemplando vinte milhões de tópicos, enquanto sua ilustre ancestral letrada define apenas setenta e cinco mil assuntos. É claro que ela contava com a solidez de textos assinados por figuras do porte de Sigmund Freud, Albert Einstein, Marie Curie ou Leon Trótski, mas também foi acusada de publicar artigos “defasados, burgueses, racistas ou sexistas”.²⁵

Para finalizar este percurso, portanto, cabe formular uma última pergunta: se um dos dramas históricos mais vitais dos sujeitos modernos que habitaram os séculos XIX e XX foi a busca da liberdade, escapulindo do aprisionamento disciplinar ou desmascarando seus mecanismos, qual seria seu equivalente hoje em dia? “Muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanente”, assinalou Gilles Deleuze em seu célebre ensaio sobre as “sociedades de controle”, publicado em 1990. Assim prossegue o filósofo: “cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas”.²⁶ É claro que há algo que hoje parece óbvio e, em larga medida, simples: para escapar do confinamento, bastava contornar ou destruir os muros, algo que se conseguia enfrentando corajosamente as hierarquias ou

25 Franco Varise, “Unhitodel saber que deja de imprimirse”, *La Nación*, Buenos Aires, 15/3/2012.

26 Deleuze, op. cit., p. 226.

arrebentando as tranças com jubilosa rebeldia. Essa vitória com toques heróicos levava à conquista do romanceado espaço exterior, no qual não imperavam as odiosas normas dos regulamentos: as ruas das cidades, os bares e os cafés, o campo e o mar. No entanto, fugir do controle em que estamos “enredados” e sobreviver à saturação por hiperconexão parece bem mais difícil, talvez por se tratar de nossa própria batalha e por nela estar em jogo nada menos que nossas vidas.

O novo meio ambiente propaga certa sensação vaga e amorfa, mas muito insidiosa, de que já não haveria forma de lutar contra o que existe: as coisas — entre elas, a escola — são assim e pronto, até porque não nos escapa que poderiam ser muito piores. Não obstante, talvez como nunca antes, embora o entusiasmo e as ousadias possam parecer ainda escassos, não faltam jazidas onde buscar ingredientes capazes de gerar novas armas e, com elas, tentar a proeza de ampliar o campo do possível. A filosofia, a ciência e a arte são três dos territórios em que os sujeitos modernos costumavam buscar essa matéria-prima; e, no caso que nos ocupa aqui, por exemplo, a produção artística do último século foi um importante catalisador dessa metamorfose, afora as lutas políticas, jurídicas e socioeconômicas mais óbvias. Essas fontes continuam vigentes, suscitando inúmeros debates e experimentações. Quase todos concordam num ponto: a escola precisa ser radicalmente transformada. Para isso, porém, não basta dar o vertiginoso primeiro passo que consiste em desativar o confinamento mediante a irrupção das novas tecnologias. Falta, sem dúvida, o mais difícil: redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. Não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque “funcionava bem”, nem tampouco de atualizá-la para convertê-la em mais um nó das redes de conexão e, assim, dissolvê-la fatalmente nessa

metamorfose. Trata-se de reinventá-la como algo ainda impensável, mas que merece ser inventado com todas as forças de nosso pensamento.

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética

Mônica Pereira dos Santos¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Introdução

A diversidade, ao mesmo tempo em que é parte de se ser *humano*, sempre intrigou a humanidade. Ao longo da história das civilizações, várias disciplinas, normativas, convenções, senso comum, códigos de comportamento, valores e tantos outros aspectos ou campos da vida humana ocuparam-se da diversidade, tanto demarcando-a quanto buscando controlá-la.

Em função da diversidade, pode-se dizer que vários *nomes/proposições* vêm sendo criados como bandeiras de luta pela proteção e emancipação das populações associadas à mesma: em geral, os chamados grupos excluídos, de risco ou minorias. Entre tais *nomes/proposições*, que se refletiram em movimentos sociais, políticas públicas e tantas outras searas, estão: “direitos humanos”, “inclusão”, “multiculturalismo”, “democracia”, “igualdade”, “universalização”, “equidade”... Cada um deles originou vertentes diferenciadas de trabalho, que, embora sempre fundamentando-se

¹ Profa. Associada da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fundadora e Coordenadora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação).

em princípios próximos, por vezes gerou ações repetidas e justapostas, interferindo no próprio resultado esperado, na medida em que recursos públicos foram sendo aplicados em ações iguais, realizadas por atores e executores diferentes.

No campo acadêmico, a diversidade tem se manifestado por meio de vários saberes e áreas de investigação, entre os quais podemos citar os estudos culturais, a proposta de educação inclusiva, o campo dos direitos humanos. Em que pese cada um deles constituir-se em arena própria, argumento que, na medida em que se constituem nas diferentes vertentes de trabalho com e sobre a diversidade, em muitos casos, tal como dito no parágrafo anterior, eles também se justapõem. Deste modo, surge uma importante pergunta: É possível consolidar estes *nomes/proposições*, ou mesmo discursos, em uma certa organicidade, a fim de contribuir para que se evite o desperdício e justaposição de esforços?

O presente capítulo tem dois objetivos. O primeiro é apresentar uma perspectiva analítica que vimos desenvolvendo nos últimos anos, intitulada de *Omnilética*. O segundo é argumentar que esta perspectiva, por constituir-se em uma consistente perspectiva analítica e prática (uma perspectiva *práxica*, segundo Damasceno, 2014²), pode ser uma base sobre a qual seja possível tecer uma reflexão que permita construir uma organicidade relacional entre temas diversos. Neste trabalho, priorizaremos os temas *inclusão*, *direitos humanos* e *interculturalidade*.

Iniciaremos apresentando o conceito de *omnilética* em seus aspectos morfológicos e categoriais. Neste momento, peço licença ao/à leitor/a para falar na primeira pessoa do singular ao explicar sua origem, tendo em vista que este

2 Termo utilizado pelo pesquisador e colega Allan Rocha Damasceno em março de 2013, durante reunião de pesquisa, para qualificar a ideia de *omnilética* como uma perspectiva cuja principal potência está, justamente, em congrega análises e revisões ao mesmo tempo teóricas e práticas.

conceito foi criado por mim. Logo em seguida, ao falar de sua construção categorial, retomarei a primeira pessoa do plural, pois apesar de eu tê-lo criado, seu desenvolvimento e amadurecimento só tem sido possível por conta do trabalho em equipe com os membros do LaPEADE³, laboratório de pesquisa que fundei, co-coordeno e do qual faço parte, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e de outros colegas da Academia. Estes parceiros (tanto do Laboratório quanto da Academia em geral) têm sido indispensáveis ao proporcionar o diálogo e o debate que todo novo conceito exige, permitindo seu amadurecimento por meio de sua investigação e aplicação. Após apresentarmos a *omnilética*, falaremos sobre *inclusão*, *direitos humanos* e *interculturalidade*, em seções distintas e, em um quinto momento, retomaremos os três por meio de uma análise *omnilética*, na tentativa de relacioná-los e, quiçá, atribuir-lhes uma organicidade.

A Perspectiva Omnilética

Bases Morfológicas

Do ponto de vista morfológico, *omnilética* é um neologismo criado por mim (SANTOS, 2012), fruto de alguns anos de reflexão sobre os processos de inclusão e exclusão em educação, área na qual transito como pesquisadora. Em que pese minha formação inicial em Psicologia, minha pós-graduação em Psicologia e Educação Especial, e minha experiência com docência, pesquisa e extensão em Educação Básica e Superior, nunca acreditei, menos ainda consegui compreender, a ideia de inclusão como algo voltado apenas para certo grupo de pessoas, tal como a mesma tem se estruturado no Brasil, tanto no que tange ao modo como vem se organizando em termos de ministérios, secretarias e políticas

3 Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, fundado em 2003 (www.lapeade.com.br)

públicas, quanto como fazem pensar muitos autores da área de educação especial, a meu ver, equivocadamente.

Para ser mais clara, o senso comum que associa a ideia de inclusão às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é tão forte que ela foi, praticamente, ressignificada no Brasil (e em outros países) como sinônimo de educação especial. Já discuti em artigo anterior (SANTOS, 1995) como este processo se verificou em nossa história, assim como a necessidade de se diferenciá-los; portanto, não serei repetitiva. No entanto, vale marcar que foi justamente porque não vejo inclusão como algo da *propriedade* de nenhum grupo (porque não a meço pelos seus sujeitos, e sim por si mesma, como um processo) que cheguei à ideia de *omnilética*, como explicarei mais adiante.

Por ora, gostaria de explicar que esta palavra é composta por três elementos morfológicos: O prefixo latino **omni**, que significa tudo, todo e pode ser acrescentado a praticamente qualquer adjetivo. O radical **leto** é adotado de sua origem grega, que tem dois sentidos: em seu caráter substantivo (que é o principal sentido utilizado em *omnilética*), significando o conjunto de elementos (linguísticos) que identifica um grupo no interior de uma comunidade de fala, assumindo, assim, o sentido de variedade. E como verbo, e o que é aqui adotado, que significa 'estar oculto', 'fazer esquecer'. Ao utilizá-lo na *omnilética*, incorporo este sentido ao conceito de complexidade, que me permite interpretar o que está oculto ou esquecido como algo presente, potencialmente. Por fim, o sufixo **ico**, também de origem grega, cuja função é formar adjetivos e substantivos eruditos com sentido de 'pertinência', 'relação', 'referência'; 'participação', significando, no neologismo aqui criado, 'relacionado a', ou 'que contém'.

Deste modo, etimologicamente falando, *omnilética* seria aquilo que coloca a(s) diversidade(s) em relações de

totalidade⁴. Compreenderemos melhor esta definição ao explorarmos suas bases categoriais, o que farei a seguir.

Bases Categoriais

Como escrevi acima, inclusão tem sido tema de meu interesse desde muito tempo. Ao tomar posse na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde hoje trabalho, fundei, em 2003, o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, com o intuito de aprofundar minhas investigações e ações neste campo. A esta iniciativa juntaram-se, ao longo destes anos, muitos alunos, hoje, felizmente, colegas de trabalho.

No início, trabalhávamos inclusão como uma temática fundamentada somente na abordagem de Booth e Ainscow, no Index para a Inclusão⁵, do qual extraí a noção de tridimensionalidade. Após a realização de nossa primeira pesquisa sobre inclusão no ensino superior, finalizada em 2007⁶, percebemos que a tridimensionalidade continha elementos outros que precisavam ser considerados, como por exemplo, a dinâmica – e, por vezes, contraditória – relação que se verificava entre as três dimensões. Acrescentamos-lhe então o conceito de dialética e começamos a nos referir ao conceito de dialética (para juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão). Porém, constatamos, com a realização de novas pesquisas, que mesmo a abordagem dialética permanecia numa lógica binária, que não nos parecia suficiente para compreender todas as nuances da temática de inclusão. Passamos a adotar, então, o conceito

4 Discutiremos esta categoria mais adiante.

5 Ver BOOTH, T. e AINSCOW, M. 2002; 2011.

6 Relatório Final da Pesquisa Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva. Disponível em www.lapeade.com.br.

de complexidade neste modo de pensar, e assim chegamos ao neologismo *omnilética*.

Deste modo, e dito de forma resumida, são três as bases categoriais deste conceito: a ideia de tridimensionalidade, fundamentada nas ideias de Booth e Ainscow (2011), o conceito de dialética (NETTO, 1985; CIRNE-LIMA, 1996; LUKÁCS, 2010) e o pensamento complexo (MORIN, 2004). Vejamos cada uma delas em separado, para efeitos didáticos.

Da Tridimensionalidade:

Este componente nos remete ao trabalho de Booth e Ainscow (2011) no Index para a Inclusão. Nesta obra, os autores mencionam que inclusão tem a ver com trabalhar a transformação no nível de três dimensões: das *culturas, políticas e práticas*. A dimensão das culturas nos remete ao campo dos valores, de nossas percepções, do modo como concebemos as coisas, de como as justificamos. A dimensão das políticas está atrelada ao suporte e o apoio, e também à organização, para que decisões tomadas (com base nas culturas, segundo os autores) e objetivos traçados sejam alcançados. Em nosso ver, entretanto, políticas também estão intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias. A dimensão das práticas, por fim, refere-se a tudo que fazemos e como fazemos. Para os autores citados, ela derivaria de culturas e políticas. Porém, as vemos como igualmente importantes e instituintes de novas culturas e políticas, tal como vemos as outras duas dimensões.

Da Dialética:

Muitas são as contribuições que o conceito de dialética traz à *omnilética*. Para efeitos do presente capítulo, ressaltarei as duas mais diretamente apropriadas por nós, a saber:

a relação entre *contraditório* e *contrário* e o conceito de *totalidade*. Da relação *contraditório* e *contrário*, extraímos a ideia de que a mesma implica reconhecer que a realidade é permeada de conflitos no sentido de que cada elemento da realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu *contraditório*, e que ambos se determinam mutuamente. Apoiamo-nos em Cirne-Lima (1996) para explicar este sentido:

Os contrários, isto é, as antíteses, não são conceitos contraditórios (Ser e Não-Ser, Sérvio e Não-Sérvio), e sim conceitos contrários (Ser e Nada, Sérvio e Bósnio). A soma de dois conceitos contraditórios, Sérvio e Não-Sérvio, abrange a totalidade de coisas existentes e possíveis no universo, como cores, deuses, sabores, melodias, etc. A soma de dois conceitos contrários não abrange a totalidade das coisas existentes e possíveis; aqui sempre daturtertium⁷ (p. 110).

Assim, enquanto que o *contraditório* nega e amplia a *totalidade* (por exemplo: incluído e não incluído, em que podemos congrega todos os cidadãos de uma dada sociedade conforme esta classificação: aqui, não incluído é tudo que se contradiz a incluído, mas que não necessariamente significa excluído.), o *contrário* opõe e relativiza a *totalidade* (por exemplo: incluído e excluído, que remete a um dado contexto, segundo certos padrões de certas sociedades. Aqui, excluído é tudo que se opõe a incluído, e que, necessariamente, é não incluído). Nos exemplos aqui dados, podemos dizer, em resumo, que nem todo não incluído é excluído, ao passo que todo excluído é não incluído.

7 Há uma terceira possibilidade – o terceiro não é excluído.

Exemplificando mais concretamente: suponhamos o conceito de heterossexualidade. O seu contraditório seria o não heterossexual, que poderia contemplar os homossexuais, os pansexuais, e assim por diante. Portanto, uma relação de contraditoriedade porque, se o movimento inicial é de negação do primeiro conceito (heterossexualidade), o segundo movimento é o de ampliação de uma totalidade em que o primeiro conceito se encontra, junto com seus negativos, o que o ampliaria a si mesmo, em última instância, posto que a totalidade *também* (e não somente) refere-se a heterossexualidade.

Agora, trabalhemos o contrário de heterossexualidade, que seria, no contexto do senso comum contemporâneo do Brasil, a homossexualidade. Aqui, homossexualidade – neste contexto – é tudo que se opõe a heterossexualidade e que também é, necessariamente, não heterossexual. Trata-se de relação contrária porque, se no primeiro movimento existe a oposição, em um segundo existe a relativização da heterossexualidade, o que nos remete a compreender que as totalidades serão sempre relativas a novas totalidades. Mais ainda: remete-nos a perceber que para além da oposição existem outras possibilidades de existência e de vida. Daí a panssexualidade, por exemplo. Vale dizer que, na perspectiva omnilética, vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não conseguimos vislumbrar com clareza. Estas colocações nos levam a explicar a segunda grande influência extraída do conceito de dialética para compreendermos a omnilética, a ideia de totalidade, como veremos a seguir.

A totalidade tem a ver com a compreensão da funcionalidade das partes em suas múltiplas relações com o(s) todo(s), bem como compreender suas origens e consequências e entender como as partes estão integradas, interligadas, relacionando-se entre si e formando todo(s) que se constituirá(ão) novamente em parte(s). Lukács é quem melhor expressa este conceito:

Na teoria social de Marx, a totalidade, como categoria fundante da realidade, significa, “em primeiro lugar, a unidade concreta de contradições interatuantes: em segundo lugar, a relatividade sistemática de toda totalidade, tanto para cima quanto para baixo (o que quer dizer que toda totalidade é constituída por totalidades subordinadas a ela e também que, ao mesmo tempo, ela é sobredeterminada por totalidades de maior complexidade); e, em terceiro lugar, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter-de-totalidade de toda totalidade é dinâmico, mutável, sendo limitado a um período histórico concreto, determinado” (Lukács, intervenção no Congresso de Filósofos Marxistas de Milão, 1949, apud NETTO, 1985, p. 32. Grifos do autor.).

Se retomarmos o exemplo dado sobre o conceito heterossexual em conjunto com seu contraditório – não heterossexual – veremos que formam uma totalidade em que, cada um deles, em si mesmo, é uma parte e ao mesmo tempo uma totalidade subordinada à totalidade maior constituída pelo binômio. Ao mesmo tempo, são conceitos determinados historicamente: só têm estes “nomes” por estarmos neste dado momento histórico. Outrora existiram outros rótulos, caracterizando outras contradições. Recorremos a Lukács (2010, p. 289) para traduzir esta ideia em miúdos:

Desejamos acentuar aqui mais uma vez: a totalidade em Marx é sempre uma totalidade de totalidades, motivo pelo qual também cada parar – muitas vezes inevitável do ponto de vista do conhecimento – numa tal totalidade em certo sentido tem de permanecer, sempre, apenas relativo, na medida em que,

muitas vezes por razões de fundamentos do conhecimento, se renuncia conscientemente ao exame de totalidades mais abrangentes. Assim, por exemplo, o desenvolvimento do ser social impôs, por dinamismo próprio, que pode ser entendido como movimento para a totalidade autêntica.

Cabe acrescentar que Luckács (idem, p. 18) considera esta noção de totalidade em termos de complexos, conceito com o qual concordamos:

O ser é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais. (...) O complexo no interior dessa perspectiva é compreendido e determinado como um conjunto articulado de categorias que se determinam reciprocamente, além de estruturado de forma decisiva por uma categoria que atua como momento preponderante em seu interior.

Este sentido está expresso, também, na teoria de Morin, que por sua vez o expande para a categoria de complexidade, a qual constitui mais um “ingrediente” da omnilética. É o que veremos a seguir.

Da Complexidade:

Para Morin (2004), a complexidade – ou o pensamento complexo – se funda em alguns desafios aos “pilares de certeza” (p. 60) do pensamento científico predominante no século XX. O primeiro pilar diz respeito ao determinismo, à ordem e à constância marcantes nas ciências dos séculos XIX e XX. O segundo pilar refere-se à separabilidade entre sujeito e objeto. E o terceiro, relaciona-se ao “valor de prova

absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição." (idem, p. 61).

Os desafios consistem em que, quanto ao primeiro pilar, para além do mundo físico ordenado cientificamente, existe um *jogo dialógico* entre ordem e desordem que é, ao mesmo tempo, complementar e antagônico. Vale lembrar que a dialógica é entendida pelo autor como uma unidade complexa entre duas (ou mais) lógicas, entidades ou substâncias complementares, concorrentes e antagônicas, que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. É ela que permite associarmos fenômenos contraditórios em um único fenômeno complexo (MORIN, s/d).

Quanto ao segundo pilar, o autor argumenta que no pensamento complexo entende-se que o conhecimento, em sua completude provisória (portanto, não finitude, posto que é infinito), só consegue se efetivar quando religamos os objetos entre si, e sujeito e objeto em uma relação totalizante de conhecimento. Deste modo, o desafio está em reconhecer que tudo que foi separado pela lógica formal precisa ser religado, *rejunto* em totalidades provisórias. Trata-se de aplicar o que ele chama de *princípio da recursividade*, segundo o qual:

Nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução oriundo do fundo dos tempos. Mas esse sistema só pode reproduzir-se se nós mesmos nos tomamos produtores pelo acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas - e através de - suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes a linguagem e a cultura. (MORIN, s/d, p. 16)

Quanto ao terceiro pilar, Morin (s/d) argumenta que não se trata de negar os pensamentos indutivo e dedutivo, tampouco a lógica aristotélica. Trata-se, ao contrário, de enriquecer esta visão, tornando-a mais ampla. É como o autor diz, ao definir o pensamento complexo:

Ela [a démarche da complexidade] utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece-lhes os limites e sabe que, em certos casos, deve-se transgredi-los. Não se trata portanto de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica - mas de integrá-los numa concepção mais rica. (idem, p. 18).

Isto significa, em última instância, reconhecer e operar com o *princípio da incerteza*, segundo o qual não existe superação nem verdade e o conhecimento é sempre provisório. É atuar nas entrelinhas, nos entreespaços para compreender que nas brechas, nos espaços, há algo em potencial, mesmo que ainda invisível. É reconhecer, como diz o autor (2004, p. 37), que “é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais”.

Assim, a perspectiva omnilética poderia ser definida como uma forma de se perceber os fenômenos humanos e sociais como caracterizados tridimensionalmente, e em que as dimensões relacionam-se dialética e complexamente.

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade

Conforme nos propusemos, trataremos agora destes três assuntos, separada e brevemente, pois sua “rejunção” será feita na última seção do presente capítulo.

Da Inclusão:

Existem muitas maneiras de se definir inclusão: pela Psicologia, Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, História, geografia... para mencionar apenas alguns olhares possíveis. Dada a riqueza polissêmica do termo, optamos por trazer a definição com a qual temos trabalhado há algumas décadas, no campo da Educação. Esta definição fundamenta-se nas ideias de Booth, Swann, Masterton e Potts (1981), Booth (1996) e Booth e Ainscow (2011). Ela preconiza que inclusão refere-se às tentativas e esforços, pessoais, institucionais, sistêmicos e governamentais, de se minimizar as exclusões, por quaisquer motivos que sejam.

Segundo Booth e Ainscow (2011), inclusão também refere-se a operar com as três dimensões que explicamos em seção anterior para construirmos a ideia de tridimensionalidade no conceito de omnilética. Assim, não se pode pensar inclusão sem se pensar as dimensões de culturas, políticas e práticas. Vale dizer que, para Booth – e diferentemente na perspectiva omnilética, que lhes atribui igual valor – a dimensão das culturas é basilar para que as outras se desenvolvam. Por este motivo, os autores defendem que os esforços se concentrem nesta dimensão: mudando-se valores, mudam-se intenções, organização e práticas. Na omnilética, como já dissemos, consideramos que as dimensões possuem o mesmo grau de relevância o mesmo peso.

Um outro aspecto ligado ao conceito de inclusão destes autores – e com o qual concordamos – é a ideia de que tal conceito aplica-se a todo e qualquer sujeito, pois que as exclusões também podem acometer a todos. Se inclusão é processo de luta –e assim eles o defendem – contra as exclusões, não tem sentido falar em inclusão do sujeito ou grupo tal ou qual, apenas, e sim de todo e qualquer sujeito em situação ou risco de exclusão. Isto acrescenta ao movimento um caráter, por assim dizer, preventivo, na medida em que nos chama

a identificar e antever situações de risco, com o intuito de que não se tornem situações excludentes de fato.

Dos Direitos Humanos:

Outro termo polissêmico e bastante relativo, se o analisarmos histórica e culturalmente. Entretanto, para fins do presente capítulo, adotamos esta expressão conforme os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Referimo-nos, em particular, ao seu reconhecimento dos princípios da dignidade, das liberdades, da igualdade e segurança que compõem a noção de direitos humanos e também comporão os direitos fundamentais de vários países (FERREIRA FILHO, 2012). Aqui, convém estabelecer uma pequena explicação. Segundo Sarlet (2005, p. 35 e 36):

[...] o termo direitos fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão direitos humanos guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoca caráter supranacional.

Em termos da realidade brasileira, os direitos fundamentais reconhecidos por nossa Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) englobam, além os direitos humanos contidos na Declaração de 1948, os seguintes fundamentos: soberania, cidadania, trabalho, livre iniciativa, pluralismo político e religioso.

Da Interculturalidade:

Tal como inclusão e direitos humanos, a interculturalidade também está permeada de discussões que lhes atribui diferentes sentidos e significados. O sentido que aqui adotamos é aquele apresentado por Fleuri (2003), ao falar de educação intercultural:

... o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de "educação para a alteridade", aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla... (p. 24).

Trata-se, portanto, de um campo de reflexão, conhecimentos e práticas que implicam ações intencionais, voltadas para o desenvolvimento da alteridade, da construção da justiça social, da garantia de direitos e da consideração e respeito aos aspectos subjetivos e identitários, das diferentes posições pessoais e culturais que assumimos cotidianamente, em nossos diferentes papéis da vida humana e social. Em assim sendo, podemos dizer que a interculturalidade é, também, demarcada por uma multidimensionalidade, na medida em que precisa levar em conta pessoas, subjetividades, grupos sociais, culturas, políticas, ideologias, religiões, línguas, etnias, relações de gênero e afins, histórias, alimentação, vestimentas, preconceitos, expectativas...

Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura Omnilética

Chegamos ao final deste capítulo retomando nosso objetivo inicial: o de apresentar a perspectiva omnilética como um dispositivo analítico capaz de dar uma certa organicidade aos três temas aqui em apreço.

Por tudo o que expomos no presente capítulo, pensamos ser possível tecer esta organicidade na medida em que, ao conhecermos o mundo em uma perspectiva omnilética, estamos no movimento e luta por um mundo: inclusivo (cultural, político e prático), intercultural (intencional, de encontro, dialógico, de alteridade e multidimensional), e em que os Direitos Humanos (dignidade, liberdade, igualdade) são exercidos, de modo tanto dialético (contraditório e totalizante) quanto complexo (dialógico, recursivo, incerto, exponencial).

Dito de outro modo, enxergar omnileticamente, por assim dizer, nos possibilita colocar em jogo variadas formas de se perceber e lidar com o mundo ao mesmo tempo e levando em conta a alteridade, a vida social. Isto nos remete a nos reconhecermos e ao outro em diferentes papéis, sempre provisórios, sempre em construção, e ocuparmos posições de sujeito⁸ sempre potencialmente possíveis, mesmo que ainda impensáveis ou invisíveis.

Em resumo, a perspectiva omnilética corresponderia a um micro/telescópio simbólico, por meio dos quais ampliaríamos/condensaríamos nossos horizontes culturais, políticos e práticos do cotidiano, na medida em que os enxergaríamos como totalidades contraditórias e ao mesmo tempo complementares e complexas, que ao mesmo tempo em que

8 Aqui nos referimos à expressão utilizada por Lacan, que “define o sujeito como uma posição adotada com relação ao Outro enquanto linguagem ou lei; em outras palavras, o sujeito é uma relação com a ordem simbólica” (apud FINK, 1998, p. 10. Grifo do autor.).

apontam para relações visíveis entre si, deixariam imaginar a existência (ou reconhecer sua possibilidade), nos entrelugares e *entrelugares*, daquilo mesmo que não se concebe como materialidade (ainda), mas que está presente como potência: novos caminhos, novas realidades, novos rumos, novos mundos, ainda que, aparentemente, os mesmos.

Referências

BOOTH, Anthony; SWANN, Will; MASTERTON, Mary e POTTS, Patricia. **Policies for Diversity in Education**. London: Routledge, 1981.

BOOTH, Anthony. **From them to us**. London: Routledge, 1996.

BOOTH, Anthony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. 2002.

CIRNE - LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LUCÁKS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento completo.** Disponível em: <http://search.4shared.com/search.html?searchmode=2&searchName=DA+NECESSIDADE+DE+UM+PENSAMENTO+COMPLEXO+-+Edgar+Morin> Data de acesso: 04/09/11.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx – a miséria da filosofia.** São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Perspectiva Histórica no Movimento Integracionista da Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1995, pp. 21-29.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** 5 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

ONU. **Universal Declaration of Human Rights.** United Nations Organization: Geneve, 1948.

Inclusão na Administração Pública: educar para não punir

Sandra Cordeiro de Melo¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Mônica Pereira dos Santos²

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Mônica Santos³

Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Com o término do regime militar e do modelo nacional-desenvolvimentista de gestão pública, o Brasil viu-se com alguns legados que o impulsionaram, durante os anos de redemocratização, a pensar novos modelos de administração pública (ABRUCIO, 2007). A Constituição de 1988 promoveu algumas mudanças, dentre as quais o autor destaca:

-
- 1 Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
 - 2 Doutora em Educação, Professora Associada, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
 - 3 Pedagoga, docente das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Maricá (RJ).

[...] a democratização do Estado, que foi favorecida com o fortalecimento do controle externo da administração pública, com destaque, entre outras mudanças, para o novo papel conferido ao Ministério Público (MP). Neste aspecto está, também, o reforço dos princípios da legalidade e da publicidade; [e] a descentralização, [...] [que] abriu oportunidades para maior participação cidadã e para inovações no campo da gestão pública, levando em conta a realidade e as potencialidades locais. Impulsionadas por esta mudança, várias políticas públicas foram reinventadas e disseminadas pelo país (ABRUCIO, 2007, p. 69).

Conforme explicitado acima, a Constituição de 1988 não apenas promoveu a descentralização das políticas públicas e alterou a forma de organização do Estado como também modificou de forma significativa o papel de estados e municípios. De acordo com Teixeira (2012):

[...] os estados, além de elaborar constituições estaduais próprias, passaram a ter o direito de criar novas regiões metropolitanas e montar suas estruturas de gestão, antes prerrogativa exclusiva da União. Os municípios, além de assumir um conjunto de novas atribuições, como planejadores e executores de políticas públicas em educação, entre outras áreas, tiveram garantida sua auto-organização, com a prerrogativa de elaborar suas próprias leis orgânicas, as “constituições municipais” (TEIXEIRA, 2012, p. 67).

Para a realização do ideal democrático, Teixeira (idem) considera de fundamental importância que os instrumentos de controle funcionem como elementos garantidores da harmonia social e que o exercício de poder ocorra dentro de regras preestabelecidas, em virtude dos diferentes interesses que formam a sociedade.

Nesse contexto, as escolas de governo cumprem um importante papel na formação profissional dos servidores públicos que atuam nos cargos de administração em âmbito federal, estadual ou municipal. Estas escolas, regulamentadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal publicada em 2006, atuam na formação continuada dos servidores visando melhorias nos serviços públicos desempenhados.

Este artigo é fruto de uma pesquisa-ação em uma escola de governo, na qual uma das ações propostas foi a de realizar um curso sobre inclusão na administração pública, com 16 horas/aula, oferecido à duas turmas, uma composta de 27 participantes, destes 19 eram técnicos administrativos⁴ e 8 eram professores; outra composta de 16 professores, ambas no segundo semestre de 2013. O curso teve por objetivo sensibilizar os cursistas, servidores públicos da administração direta, sobre os princípios da inclusão e sua relação com o incremento das oportunidades de participação cidadã. Para fins deste artigo, buscamos analisar o conceito de inclusão construído pelo grupo de cursistas à luz da ideia apregoada por alguns órgãos de governo, que têm por finalidade fis-

4 Os servidores técnicos administrativos que participaram do curso eram responsáveis por funções diretamente ligadas aos municípios jurisdicionados ao órgão de governo, como por exemplo: (1) Levar cursos de formação aos servidores lotados nas Prefeituras e Câmaras Municipais, bem como aos órgãos e entidades da administração indireta. (2) Formar em serviço os servidores que atuam nas áreas relativas à administração pública municipal, e aprimorar seus conhecimentos sobre o uso de recursos públicos; e (3) Realizar cursos presenciais e palestras, em municípios escolhidos nas diferentes regiões do Estado, para funcionarem como pólos, em função da logística pertinente.

calizar o cumprimento de normas, de que, com o auxílio de suas escolas e num movimento de renovação de suas ações, devem buscar educar para não punir.

A Escola de Governo, campo das pesquisas e práticas apresentadas neste artigo, oferece cursos de formação aos servidores municipais e estaduais, abrangendo, em alguns casos, a sociedade civil, visto que o fomento à participação popular na administração pública tem sido mais frequente nos últimos anos. Observa-se, entretanto, um predomínio teor técnico nas temáticas que compõem os cursos de formação ministrados, o que poderia se justificar pelo caráter burocrático e gerencial historicamente presentes na gestão pública. Considerando os princípios de gestão estratégica que vêm sendo adotados na administração pública, encontramos o espaço pelo qual os princípios de inclusão em educação podem ser desenvolvidos.

Nesta pesquisa, o conceito de inclusão é entendido de forma mais ampla e dentro de uma perspectiva intitulada omnilética (SANTOS, 2013; SANTOS E SANTIAGO, 2009/2013; SANTOS e FONSECA, 2013), que compreende o reconhecimento das manifestações da vida individual, social, grupal e institucional nas dimensões das culturas, políticas e práticas, que são complementares e relacionam-se de forma tanto dialética quanto complexa entre si.

A dimensão das culturas representa o plano em que, internamente, são construídas as práticas discursivas, as crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará a criação de políticas e a implementação destas (SANTOS, et al, 2009). As culturas de inclusõesupõem a participação do cidadão (práticas), na definição das prioridades (políticas) e nos processos de tomada de decisão (políticas): consultas à população, planejamento participativo, criação e manutenção de conselhos federais, estaduais e municipais, articulações interestaduais, intermunicipais e interinstitucionais, entre outros instrumentos.

A dimensão das políticas representa as normas, as leis, as regras, as convenções, as deliberações, que objetiva ou subjetivamente, consciente ou inconscientemente, refletem os valores (culturas) compartilhados por uma determinada sociedade. As políticas se apresentam mais ou menos participativas, à medida que se oriundam de culturas mais ou menos inclusivas.

As Políticas Públicas são disposições, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. Refletem a ação intencional do Estado junto à sociedade. (SANTOS, in KANAANE, *et al.*, 2010, p.3). Quanto mais alinhadas estiverem aos anseios e necessidades do cidadão, e aos ideais de participação, mais chances as políticas têm de se efetivarem e causarem o efeito planejado.

A dimensão das práticas representa a concretização das culturas e das políticas, visto que as ações adotadas por um governo se basearão, fortemente, na concretização de suas políticas. Por exemplo, é na elaboração do Plano Diretor de uma cidade ou instituição (políticas) que se atualizam as demandas apontadas pelas unidades técnicas e pela sociedade civil (culturas), aferidas com a capacidade de oferta (políticas), o que abrange as restrições orçamentárias (políticas) e a própria capacidade de gestão (práticas).

Vale lembrar que o papel das escolas de governo será definido, cada vez mais, no contexto das reformas gerenciais do setor público, na sua contribuição para a formação de novos profissionais que se engajem na ampliação do processo de participação social para o desenvolvimento de políticas públicas cada vez mais inclusivas.

Até 1936, a administração pública brasileira foi eminentemente patrimonialista, herdada do império. Foi substituída pela burocracia pública (reforma administrativa promovida por Maurício Nabuco) e busca se tornar uma administração gerencial. Nesta perspectiva, as políticas públicas de

desenvolvimento baseadas em cidadãos ativos e na inclusão sociopolítica e econômica se tornam essenciais (SANTOS, in KANAANE, *et al.*, 2010, p.4). Sendo um instrumento fundamental utilizado pelos governos para exercício e manutenção do poder político, as políticas públicas ocorrem num campo tenso e de elevada densidade política, de relações conflituosas entre Estado e sociedade, entre os poderes de Estado, entre administradores e políticos.

Culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em relação dialética e complexa: a perspectiva omnilética

O termo omnilética é um neologismo criado por SANTOS (2013) para conceber um tipo de análise que tenta compreender uma multiplicidade de fatores ao mesmo tempo. Parte do princípio de que todo fenômeno humano e social é passado pelas dimensões de culturas, políticas e práticas, e as vê como constantemente intrincadas em relações dialéticas e complexas.

Ao adotarmos o conceito de dialética, referimo-nos ao sentido colocado por Konder (1981, p. 8), para quem, na acepção moderna, trata-se do “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Neste sentido, as dimensões estão sempre em relação, seja contraditória ou de tensão, e determinam um estado constante de transformação e mudanças.

Quanto à complexidade, vem sendo entendida no sentido aplicado por Morin (1995), ao referir-se à mesma como representativa das capacidades auto organizadoras dos sistemas, como também a de reconhecer o princípio da incerteza, o que leva, por sua vez, ao reconhecimento do quão exponencialmente mutante e provisória cada realidade costuma ser em seus aspectos culturais, políticos e práticos. Nas palavras do próprio Morin (2008),

(...) qualquer saber complexo comporta uma parte de incerteza irremediável que é preciso saber reconhecer e admitir. O pensamento complexo comporta a tomada de consciência de uma falta de acabamento do saber e, fundamentalmente, de uma limitação das possibilidades do espírito humano. Será vão procurar um fundamento absoluto e indubitável." (p. 177)

Considerando a importância de se repensar a formação dos servidores públicos em diferentes níveis e competências (referenciais básicos para a formação profissional, segundo o Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006), o curso Inclusão na Administração Pública, proposto pela pesquisa aqui exposta, possibilitou experiências de participação aos cursistas, a medida em que refletiam sobre as dimensões inerentes ao processo de Inclusão e Exclusão no âmbito da escola de governo e das demais esferas da sociedade. Este curso teve como participantes os professores⁵ que ministram cursos na escola, visando, assim, a diminuição de barreiras à Inclusão⁶ desde os professores (formadores) até os demais profissionais da gestão pública.

Discutir o tema "Inclusão" num espaço onde se reúnem gestores, profissionais que ocupam cargos de prestígio e desempenham funções técnicas, é uma tarefa difícil.

5 Utilizamos aqui a ideia de uma analítica conforme a acepção proposta por Foucault: (1979).

6 O conceito de barreiras à participação e à aprendizagem foi proposto por BOOTH e AINSCOW (2012) como uma alternativa ao conceito de Necessidades Educacionais Especiais, proposto pela Declaração de Salamanca (1994). Por entenderem inclusão como uma iniciativa compartilhada, os autores consideram a promoção da aprendizagem e da participação, além do combate à discriminação, como tarefas que nunca tem fim, que implicam a todos no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras criadas. Chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as pessoas encontram barreiras.

Relatos dos próprios cursistas demonstram o quanto este tema encontra resistências e necessita ser ampliado em seu entendimento. Observou-se que grande parte dos servidores considerava a Inclusão como se referindo apenas à acolhida às pessoas com deficiências nos diferentes espaços sociais. Consideravam ainda, que as reflexões sobre a Inclusão têm um lugar próprio, que seria a Universidade e a escola elementar.

Assim, um dos grandes desafios ao longo deste curso foi a desconstrução de valores e concepções limitadas acerca da Inclusão, para uma perspectiva ampliada, onde as relações de inclusão e exclusão articulam-se omnileticamente. Para que tal objetivo fosse concretizado, o curso trabalhou as concepções dos alunos acerca da inclusão como ponto de partida para a discussão do tema, tendo em vista fazê-los refletir sobre as ações de exclusão inerentes ao controle repressor e ao potencial de inclusão dos processos educacionais.

Deste modo, o curso partiu do princípio de que deveria proporcionar experiências de participação durante toda a sua execução, com atividades que colocassem os alunos no centro das atenções, como fonte de referência para cada aula. Um exemplo típico de como isto aconteceu revela-se na descrição do Diário de campo de uma das assistentes da pesquisa, ao tecer suas considerações sobre uma das aulas:

Um dos movimentos que achei de extrema importância para a efetivação desta experiência de participação foi o que a professora fez com os alunos, ela fazia uma determinada pergunta e anotava as respostas no quadro, um exemplo que aconteceu no qual os alunos ficaram bem reflexivos foi o da seguinte pergunta: a professora pediu que eles resumissem em uma palavra o que era a inclusão? E eles falavam diversas palavras confiantes

de que suas palavras resumiam tal conceito, mais tarde, em uma outra aula, a professora trazia um slide com as palavras divididas em macro categorias onde estas eram as palavras que mais foram ditas e começava a discutir sobre tais palavras e conceitos, explicando sua importância e lembrando que aquilo tinha sido levantado por eles mesmos. Esta experiência me trouxe incríveis visões pois percebi que muitas das vezes o que nós consideramos como efetivo e coerente não fazemos, nossas crenças muitas das vezes são sufocadas pela rotina do dia a dia, o que consideramos respeitoso é combatido por anos de costume em um ambiente repressor e homogêneo. (Depoimento da assistente de pesquisa)

O conceito de Inclusão como participação plena de todos traduz um olhar mais amplo sobre as relações humanas. Inclusão diz respeito, nesta acepção, a uma sociedade que, composta por uma diversidade de sujeitos, busca reduzir, ao máximo, as barreiras à participação dos mesmos. Não é um fator estanque, mas um processo, permeado por muitos movimentos, jogos de poder e visões de mundo em conflito. O reconhecimento desta diversidade e ainda, dos aspectos positivos que esta condição proporciona (diálogos, circulação de conhecimentos, revisão de posturas...) é um primeiro passo para a construção de uma sociedade inclusiva, ainda que saibamos que, como processo, principalmente omnilético, que é, esta construção jamais terá fim.

Da punição à educação: em busca de novos caminhos (culturas, políticas e práticas) para a gestão pública

A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não “reprimiria” pura e simplesmente as ilegalidades: ela as “diferenciaria”, faria sua “economia” geral. (Foucault, 2007, p.226)

À medida que vão se especializando os mecanismos de punição, também vão se aprimorando as formas de burlá-las (Foucault, 2007), o que demonstra a ineficácia das práticas punitivas em detrimento da educação. Educar significa intervir na gênese da questão, pois as atitudes humanas tanto se fundamentam em valores, em culturas, em crenças quanto as fundamentam. Pensando a questão da Inclusão, atitudes inclusivas são construídas efetivamente por uma mudança nas concepções, nas políticas e nas práticas, e não apenas por leis punitivas àqueles que descumpram os parâmetros estabelecidos. Conforme Speck:

Para além das questões de controle que visam impedir que os gestores públicos transgridam os limites do exercício de poder, qualquer governo deveria estar duplamente interessado em um controle efetivo sobre a administração dos seus recursos para melhorar o desempenho de seus projetos políticos (apud Teixeira, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, para Teixeira (2012) democracia e controle não exercem oposição, o controle exercido pelo Estado tem como função garantir a prevalência da igualdade de direito entre as pessoas. Ao considerarmos as relações de exclusão e as diferentes relações de poder presentes em nossa sociedade, somos impelidos a romper com a ideia de controle como sinônimo de opressão, pois direitos só existem se garantidos e respeitados. Entretanto, a garantia de direitos não é uma realidade em nosso contexto, por esse motivo apostamos na ideia de desenvolver culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública com o objetivo primordial de “educar para não punir”.

Pensar uma prática educativa que se sobreponha às ações punitivas é também uma maneira legítima de se refletir sobre as relações de inclusão e exclusão, pois ao serem aplicadas punições a indivíduos ou grupos, pode-se observar nas mesmas, ações excludentes. Punir pode ser, então, uma forma de se afirmar determinados padrões nos quais os “desviantes” devem se “enquadrar”, ou, ao contrário, receberão seu castigo. De acordo com Freire (1987):

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade dos homens. (FREIRE, 1987, p.40).

Assim, mais do que evitar a punição, é preciso adotar um olhar que acolha a diversidade como um fator positivo à convivência e à aprendizagem. É preciso educar numa perspectiva libertadora, visando a plena participação do sujeito no processo de aprendizagem.

O movimento de reflexão e diálogo, proposto foi trabalhado a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), uma vez que adotamos uma abordagem interpretativa dos

mesmos. Para a autora, a análise de conteúdo acende a possibilidade, muitas vezes, sem excluir a informação estatística, de descobrir ideologias, tendências e outras categorias que caracterizam os fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, o método utilizado é dinâmico, estrutural e histórico.

Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los; dessa forma, representa “transformar” dados brutos em dados ordenados. Este método nos permite reorganizar os discursos em categorias e unidades de análise. Nas categorias, que podem ser a priori ou a posteriori (em nosso caso, utilizamos a categorização a priori, a partir das dimensões de culturas, políticas e práticas, justamente por conta do referencial omnilético de análise), inserimos todas as evocações a elas correspondentes, descobrindo o sentido de cada categoria conforme cada grupo.

Desenvolvendo o conceito de inclusão

Explorar o conceito de Inclusão num espaço como o da escola de governo traz à tona diversas questões ligadas ao exercício de poder e suas relações com o conhecimento, com as culturas, os valores e ideologias implicados. Como tal conceito já foi minuciosamente analisado no artigo Inclusão na Administração Pública: desenvolvendo culturas de inclusão em uma escola de governo (MELO, SANTOS e SANTIAGO, 2014, mimeo), optamos por focar nossa análise nos aspectos relacionados à temática deste artigo. Neste sentido, apresentamos palavras evocadas pelo grupo de cursistas da primeira turma, ao serem solicitados a mencionar aquelas que expressassem o conceito de Inclusão:

Eficácia, plano diretor, efetividade, poder, infraestrutura, comunicação, educação, orçamento participativo, república, controle social, debate social, agilidade, circularidade, concretização/retórica, diversidade, liberdade de expressão, pró-atividade, ética, credibilidade, motivação, pluralidade, transparência, conhecimento, justiça, cidadania, equidade, democracia, decisão, intencionalidade, colaboração, participação integração, simplicidade, acesso, reflexão, diálogo, solidariedade, isonomia, exposição, cultura, transformação, oportunidade, perspectiva, funcionalidade, respeito, conscientização, altruísmo, legislação, bem comum, superação, processo, responsabilidade social, políticas, conselhos municipais, audiências públicas, discussão acadêmica, saúde, lazer.

Analisando a frequência com que as palavras foram evocadas, podemos destacar que, no que diz respeito a primeira turma as palavras Participação, acesso e educação foram as mais citadas. Neste caso, reunindo as demais palavras em combinação temos a tabela 1:

Tabela 1: Categorias e Unidades de Sentido. Palavras evocadas sobre o conceito de inclusão, Turma 1.

Categorias/Dimensões	Unidades de sentidos
Participação (Culturas)	Liberdade, responsabilidade, consciência, reciprocidade, transformação, referendo, acesso, atenção, comunicação, democracia, troca, receptividade
Transparência (Políticas)	Esfera pública, desvelar, plebiscito,
Conhecimento (Práticas)	Direito, evolução, interesse, compreensão, humildade, circularidade.
Poder (Culturas)	Violência, coragem, tensão.

Neste sentido, pode-se inferir que, para a primeira turma, o conceito de inclusão passa pela ideia de PARTICIPAÇÃO, como a escola orientando seus esforços para a ampliação dos mecanismos de participação da comunidade escolar, servidores, jurisdicionados, cidadão; de ACESSO, como a escola orientando seus esforços para a ampliação do acesso às suas atividades educacionais: servidor, jurisdicionados, cidadão; e de EDUCAÇÃO, como a escola aperfeiçoando sua equipe para uma educação cada vez melhor.

Para a segunda turma, as palavras evocadas para fundamentarem o conceito de inclusão foram:

Participação, transparência, liberdade, direito, esfera pública, responsabilidade, consciência, desvelar, conhecimento, plebiscito, reciprocidade, transformação, vivência, referendo, acesso, atenção, comunicação, evolução, democracia, coragem, troca, interesse, compreensão, humildade, tensão, vontade, iniciativa, poder, receptividade, circularidade.

Seguindo este mesmo raciocínio, as palavras destacadas foram participação, transparência, conhecimento e poder, nos termos da tabela 2:

Tabela 2: Categorias e Unidades de Sentido. Palavras evocadas sobre o conceito de inclusão, Turma 2.

Categorias /Dimensões	Unidades de sentidos
Participação (Culturas)	Colaboração, decisão, cidadania, liberdade de expressão, motivação, superação, respeito, pluralidade.
Acesso (Políticas)	Equidade, integração, agilidade, oportunidade, diálogo, poder, circularidade.
Educação (Práticas)	Orçamento participativo, audiências públicas, controle social, responsabilidade social, democracia.

Para esta turma pode-se inferir que o conceito de inclusão passa pela ideia de PARTICIPAÇÃO, da escola orientando seus esforços para a ampliação dos mecanismos de participação da comunidade escolar, servidores, jurisdicionados, cidadão; de TRANSPARÊNCIA, como a ampliação da transparência às suas atividades educacionais: com foco no servidor, jurisdicionados, cidadão; de CONHECIMENTO, como a escola orientando seus esforços para construção do conhecimento pertinente aos alunos; e de PODER, como a escola buscando a emancipação de seus alunos, consequentemente trabalhando para o seu empoderamento.

É importante destacar que, para as duas turmas a palavra participação foi a mais evocada, o que mostra a compreensão de que o conceito de inclusão passa, necessariamente pelas culturas, políticas e práticas de participação ampla e em todos os sentidos.

Agrupando as palavras destacadas nas duas turmas temos que, PARTICIPAÇÃO, ACESSO, EDUCAÇÃO, TRANSPARÊNCIA, CONHECIMENTO e PODER fundamentam a ideia de inclusão. Quando agrupadas a partir das dimensões de culturas, políticas e práticas, temos que, o conceito de inclusão diz respeito a construção de culturas de participação, visto que esta palavra foi destacada nas duas turmas, e de poder, demonstrando uma atenção voltada ao fortalecimento da autonomia dos seus jurisdicionados, entendendo como fator determinante para a educação em detrimento da punição. O conceito de inclusão também faz referência ao incremento de práticas educacionais, razão de ser das escolas de governo, para a construção do conhecimento junto aos servidores e jurisdicionados, como um fator fundamental. Por fim, o conceito de inclusão faz referência à necessidade de criação de políticas de acesso e transparência na administração pública, como bases para se educar ao invés de punir.

Educar para Transformar

Quando eu luto por participação, eu me educo. (fala de um dos cursistas)

Das ações desenvolvidas no curso Inclusão na Administração Pública, observou-se a importância de refletir sobre o quão gerador de inclusão teria sido o próprio curso. Nesse sentido, analisamos as palavras evocadas sobre as experiências de participação de cada aluno nas aulas. Entendemos estas palavras como fundamentadoras do pensamento de como as escolas de governo podem e devem trilhar na direção de educar para não punir. As palavras evocadas foram:

participação – cidadão – conselho – transparência – sensibilidade – economicidade – polêmico – contribuição – trabalho – informação – futuro – continuidade – motivação – democracia – humano – proposta – reeducação – poder

A análise dos termos apresentados nos sugere um conceito rico e abrangente de inclusão em construção pelo grupo. Para efeito de análise reuniremos, novamente, as palavras em categorias:

A primeira categoria envolve o processo de *participação* que, ao nosso entender, é a tônica do processo de inclusão apoiado por outros valores (palavras) que expressam o anseio do grupo: *democracia, cidadão, conselho, trabalho, contribuição, motivação, humano e poder*. Tais palavras evocam a participação em seu caráter decisório e político e não como algo que expressa sentido figurado e ocorre em contexto de simulação.

A segunda categoria ou agrupamento de palavras está associada a apropriação de uma identidade pelo grupo

e da qualidade dos serviços prestados no processo de formação e de gestão pública. O termo *polêmico* nos parece polissêmico no contexto em que é apresentado, desta forma, pedimos permissão para ampliar seu sentido para a questão do conflito que está impresso nas discussões e produção de sentidos apresentado pelo grupo ao longo do processo. Destacamos ainda, a importância do conflito na formulação de condutas éticas que evocam o sentido de *transparência*, *sensibilidade*, *economicidade* e *informação* em relação aos serviços e aos bens públicos.

Para finalizar, apreendemos a palavra reeducação em seu sentido de mudança e emancipação, o que nos impele a pensar *propostas* para o *futuro* considerando as possibilidades, *(des)continuidade(s)* e construção de novas realidades através de novas culturas, políticas e práticas que nos permitam posicionamentos mais inclusivos na administração pública.

Conclusão

Este artigo pretende chamar a atenção para a importância da reflexão sobre a construção do conceito de inclusão tanto sobre os aspectos macro, quando refere-se às culturas, políticas e práticas do Estado como um todo, num amplo contexto; quanto sobre os aspectos micro, quando refere-se ao contexto de sala de aula, ou das pequenas decisões que são tomadas diariamente. Tendo em vista que o desenvolvimento, pela administração pública, de processos de inclusão pode ser um instrumento eficaz para abranger um maior número de indivíduos que, participando cada vez mais da administração pública, será capaz de compreender melhor seu funcionamento e, com isso, passar a cumprir normas que antes não cumpria, além de contribuir para a mudança daquelas que, de alguma forma, estão em dissonância com os anseios da sociedade.

Em todos esses aspectos, as palavras evocadas que fundamentaram o conceito de inclusão repetiram-se, demonstrando que quanto mais se participa, mais se aprende, mais se educa, diminuindo cada vez mais a necessidade de punir.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 Mar. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005.4>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acessado em 21/04/2014.

BRASIL. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Disponível em: <http://www.ena.gov.br/downloads/pndp.pdf>. Acessado em 21/04/2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões*. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças. *Gestão Pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas*. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Sandra.; SANTOS, Mônica. P. e SANTIAGO, Mylene. C. *Inclusão na Administração Pública – Desenvolvendo culturas de inclusão*. Mimeo, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

_____; SANTIAGO, Mylene Cristina. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares: diferenças nas políticas de currículo, João Pessoa, PB, 2009. 1 CD.

_____; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética**. ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2901_texto.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

_____. FONSECA, Michele Pereira de Souza da. *Concepções de docentes e licenciandos de educação física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão*. **Interacções**, v.9, nº 23, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/2823/2327>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho. **Estado, governo e administração pública**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Estágio Supervisionado no Curso de Letras CH/UEPB: entre idealização, realidade e possibilidade (s)

Juarez Nogueira Lins¹

Universidade Estadual da Paraíba/UEPB

Introdução

Para Fazenda (1991) a interação entre teoria-prática – que deve existir nas licenciaturas e deve acontecer nas escolas – é de grande importância na formação do professor (a). Essa interação possibilitará ao (a) licenciando (a) reconhecer as nuances que cercam os espaços escolares, a fim de desenvolver competências e habilidades próprias desta profissão e construir assim, uma identidade docente própria. Desse modo, o estágio supervisionado pode propiciar ao (a) licenciando (a) um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre sua futura prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes nas escolas-campo, propiciando, nesse sentido, um entendimento ampliado da prática do professor, haja vista que a formação se dá através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade de professor (NÓVOA, 1992). A partir destes, e de outros pressupostos teóricos, foi fundamentada a legislação atual sobre estágio supervisionado – que enquanto

¹ Professor e Coordenador de Estágio Supervisionado do Departamento de Letras do CH/UEPB, Gestor Institucional PIBID/CH.

construção teórica – apresenta dificuldade de articulação entre a teoria e as atividades práticas.

Diante dessa dificuldade – articulação entre as orientações prescritas pela legislação e sua realização (concretização) nas escolas públicas – que não afeta apenas a licenciatura em Letras do CH (Centro de Humanidades), levantaram-se dois questionamentos: que dificuldades (não previstas pela legislação) afetam o estágio supervisionado na licenciatura em Letras (CH/UEPB)? O que poderia ser feito para minimizar essas dificuldades? Desse modo, objetivou-se trazer algumas reflexões sobre a realização do estágio supervisionado no Curso de Letras do CH – o previsto e o possível e, propor algumas possibilidades. Para fundamentar essa pesquisa – descritivo/qualitativa – contribuições de Fazenda (1991), Pimenta e Lima (2009), Piconez (1991) e Nóvoa (1992), além de textos oficiais. O estudo foi desenvolvido a partir de leituras previstas no plano de curso do componente curricular, das discussões proferidas nos encontros sobre Estágio Supervisionado e, principalmente, das observações, das leituras dos relatórios, das reclamações dos alunos (as) das conversas com docentes e gestores nas escolas, das discussões em sala de aula. Enfim, as reflexões resultam de uma construção acadêmica: 11 anos de docência no Estágio Supervisionado, destes, 03 anos atuando na Coordenação de Estágio Supervisionado do Curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba.

A pesquisa se estrutura em três etapas: a primeira, em que se apresentam alguns pilares que fundamentam o Estágio Supervisionado do curso de Letras, a saber – A LDB, Pareceres, Resolução de estágio, o Projeto Pedagógico do Curso e o Manual do Estágio Supervisionado de Letras; a segunda traz o percurso do Estágio Supervisionado no CH – orientações, expectativas de professores/ licenciandos e as dificuldades de concretização do componente nas escolas. E, por fim, a terceira: discussão e apresentação de algumas propostas.

A legislação de estágios supervisionado – pareceres, resoluções, planos de curso e manuais de estágio

O Estágio Supervisionado (doravante ES) é uma exigência legal, portanto há toda uma legislação que o sustenta: *LDB, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, Resoluções de Estágios das Universidades, Projetos Pedagógicos dos Cursos e Manuais de Estágios de Instituições, Cursos e Professores*. De modo geral, todos objetivam tornar o (a) licenciando (a) capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso e, isso se deve dar através de experiências práticas, produzindo a aproximação entre a teoria e a prática, entre a universidade e o mercado de trabalho. E assim, tal parceria entre teoria e prática seria capaz de formar cidadãos e profissionais – competentes e conscientes – aptos a realizar um trabalho digno na sociedade. Geralmente, tais Leis abordam de forma geral o ES, deixando para as instituições, a delimitação dos aspectos mais específicos para a concretização da propalada articulação entre teoria e prática, como se pode observar na LDB (1996), artigo 82 “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua Jurisdição”. Cabe então, às instituições de ensino, criar outros dispositivos legais que norteiem o estágio supervisionado nos cursos de graduação e licenciatura. Para o Parecer CNE/CP 09/01:

(...) o estágio curricular supervisionado é momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

O Parecer enfatiza, assim, o processo de efetivação do ensino-aprendizagem adquirido ao longo de um curso,

cuja concretização, na prática, se daria a partir da supervisão de um profissional da área. Atividade obrigatória e condição para a obtenção do grau de licenciado, como alude o Parecer CNE/CP 21/2001 ao afirmar que o estágio não é uma atividade facultativa e sim, um momento de inserir o aluno (a) em uma real situação de trabalho, no caso da licenciatura, nas unidades escolares da educação básica. E o Parecer CNE/CP 027/2001, no item 3.6, alínea reforça o papel das instituições escolares como o espaço de realização do ES e, apresenta as bases para o seu desenvolvimento nesse espaço.

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório, definido por lei, deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino.

Nesse item, há ainda outra questão importante, nem sempre levada em consideração pela instituição que busca

o estágio (a instituição formadora): a criação de um projeto de estágio comum, avaliado por ambas as instituições que devem assumir as responsabilidades pela formação de um novo profissional. Essa formação deve ser uma tarefa coletiva, que envolva, a meu ver, a Universidade – a Coordenação Geral de Estágio, a Coordenação de Estágio do Curso, o (a) Coordenador (a) do Curso, o (a) Professor (a) de Estágio e a Escola – o (a) professor (a) supervisor (a), o (a) coordenador (a) pedagógico, o (a) gestor (a). A Resolução/UEPB/ CONSEPE/012/2013 de estágio da UEPB, para as licenciaturas traz a seguinte redação:

Art. 7º. *A execução do Estágio Supervisionado das Licenciaturas será realizada por:*

- I. Coordenação Geral de Estágios (PROEG);*
- II. Coordenação de Estágio do Curso;*
- III. Professor Supervisor de Estágio;*
- IV. Profissional Supervisor da Instituição Concedente;*
- V. Aluno.*

Art. 8º. *O Estágio Supervisionado deverá ser firmado através de convênios, estabelecidos entre a UEPB e as Instituições concedentes, bem como ao indispensável termo de compromisso entre as três partes, e estará subordinado, no âmbito da Universidade, à Coordenação Geral de Estágio na PROGRAD.*

§ 1º - *O Estágio será realizado sob a supervisão da UEPB, através do Coordenador de Estágio do Curso e do Professor Supervisor de Estágio docente da área objeto do curso e de um profissional supervisor da Instituição concedente;*

§ 2º - *A realização de convênio entre a UEPB e a instituição concedente não elimina a obrigatoriedade de execução do termo de compromisso;*

Como podemos observar, a resolução prevê quatro atores da Universidade: Coordenador Geral de Estágio (CGE), Coordenador de Estágio (CE – figura ainda não regulamentada), Professor Supervisor da UEPB (PSE) e o licenciando. Percebe-se, assim, que a universidade assume a maior parcela de responsabilidade nesse processo, isentando em parte, a escola, que participa apenas com um ator, o professor supervisor. O Termo de Compromisso utilizado pela Instituição corrobora com a afirmação do art. 8º § 1º. No entanto, o convênio² previsto na resolução, ainda não foi firmado com as instituições de ensino (as escolas) das cidades que sediam um campus da Universidade. Esse fato ainda distancia as escolas dos campi, no que diz respeito ao ES. Na ausência da CGE cabe então ao Coordenador de Estágio de Curso, em cada campus, formalizar esse convênio³.

Além dessa questão, há outra, importante, não contemplada nos documentos já citados: a quantidade de horas/aulas para observação e regência. A Resolução de Estágio da UEPB não traz qualquer alusão a essa carga horária, ficando a critério de cada curso, com seus manuais de estágio definir. Não há um consenso entre o número de observação ou regência entre licenciaturas do mesmo campus. O Manual de Estágio do curso de Letras do Campus III prevê 8h/aulas de observação e 8h/aulas de regência. Entre acertos e desacertos a legislação apresenta um cenário, do ponto de vista legal, apropriado para a realização do Estágio Supervisionado. No entanto, a execução desse componente curricular, apresenta nuances que extrapolam a legislação e remetem às particularidades de cada campus, como veremos a seguir.

2 Acreditamos que o convênio previsto deveria ser firmado entre a Coordenação Geral de Estágio e as GRES – Gerências Regionais de Ensino.

3 Esse convênio acontece hoje através do contato (acordo verbal) entre Coordenador de Estágio dos Cursos e Gestor Escolar. Entre o Professor Supervisor e o Gestor através da carta de aceite e o termo de compromisso, firmando assim a realização do estágio.

Estágio supervisionado – o percurso entre a universidade e a escola

O estágio deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e, refletida no contexto presente e, após sua realização [...] (BELLOCHIO e BEINEKE, 2007).

Mesmo com alguns desacertos, a legislação de estágio apresenta um cenário ideal para a realização do estágio supervisionado, no entanto, as particularidades comuns a cada campus acabam distanciando o prescrito do realizado – o ideal do real. Entre esses dois polos estão: (I) A UEPB/ Departamento e os professores supervisores, (II) As Escolas, (III) os professores (as) e os (as) das escolas básicas e (IV) alunos (as) licenciandos (as).

Na UEPB, os Centros e Departamentos vivem suas crises particulares, uns mais que outros, em virtude de sabida crise financeira que assola a universidade. Isso afeta a contratação de efetivos para as vagas existentes. No caso do Departamento de Letras, há apenas um professor de estágio efetivo, quando seriam necessários pelo menos 03 (três), afinal, são dois Cursos e duas entradas. Enquanto não se faz concurso para efetivos, são contratados professores (as) substitutos (as) para a disciplina de língua portuguesa e linguística. Destes, alguns ministram um ou dois componentes de estágio. Muitas vezes, sem experiências no ensino fundamental e médio, ou sem tempo para se dedicar a disciplina. Praticamente a cada semestre, mudam-se os professores (as) envolvidos (as) com o Estágio Supervisionado. A falta de continuidade do trabalho realizado causa insatisfação em parte dos discentes e, algumas vezes, à Coordenação de Estágio. No geral, esses professores (as) realizam um bom trabalho.

As atividades de estágio supervisionado na UEPB, também no campus III, a se desenvolve nos dois últimos anos do

curso. No 6º período (tarde) e no 7º período (noite) faz-se o estágio de observação no fundamental e no médio nos 7º e 8º (tarde) respectivamente, realizam-se as regências no fundamental e no Médio. No curso noturno, as regências no fundamental e no médio acontecem no 8º e 9º anos. Em geral, para o cumprimento das atividades e obtenção de uma média final satisfatória, o licenciando precisa:

- Assistir a uma quantidade X de aulas em escolas do Ensino Fundamental e Médio (observação);
- Escolher um tema a ser aprofundado teórico-metodologicamente numa sala de aula do ensino básico;
- Construir planos de aula para as regências;
- Ministras aulas no Ensino Fundamental e Médio, tendo antes produzido seus planos de aula;
- Participar de seminários e discussões durante o ano letivo, para levantamento de problemas observados em sala de aula e suas possíveis intervenções;
- Elaborar e entregar relatórios de estágios: de observação no fundamental e médio, de regência no fundamental e de regência no médio.

Enfim, desse modo, espera-se que o estágio supervisionado se concretize e cumpra sua função – articular conteúdos escolares e atividades profissionais e não se configure apenas, como afirmam Pimenta e Lima (2009, p. 100) em atividades distantes da realidade concreta das escolas. Para cumprir essas etapas descritas e esse pressuposto, os docentes de Letras, efetivos e contratados, guiam-se pelo Manual de Estágio de Letras, instrumento didático que traz alguns direcionamentos/procedimentos de estágio: E assim, visitam as escolas, entram em contato com gestores e professores, acertam datas e anotam os horários. De volta à instituição UEPB, realizam o planejamento, dividem as turmas em dias, professores e escolas e acompanham os licenciandos até as instituições de ensino básico. Tudo aparentemente ajustado,

no entanto, começam a surgir dificuldades: feriados, imprensados, paralisações, escolas fechadas por motivos alheios, professores que resistem às observações/regência, professores ausentes... Desse modo, o estágio e os contratos nem sempre são firmados dentro dos prazos estabelecidos pela Coordenação de Estágio do Curso de Letras.

Além disso, há um fato a ser levado em consideração: as escolas são poucas para atender todos os estagiários do Centro de Humanidade – quatro cursos: Português, Inglês, Geografia e História duas entradas. A situação se agravou ainda mais nos últimos anos, pois o Ensino Médio regular encolheu: uma escola municipal que atendia o fundamental e o médio, agora só oferece o ensino fundamental. E ainda, duas escolas estaduais em que funcionavam o fundamental e o médio, agora só oferece o ensino médio. Diante desse quadro, o curso noturno, com maior número de alunos por sala, apresenta dificuldades. Mesmo assim, o estágio em Letras (português e inglês) segue nas Escolas de Guarabira.

Diante da escassez de escolas, há relatos de que há alunos de outros cursos que realizam o estágio em suas cidades e com uma carga horária menor de observação e regência. Não se sabe ao certo a veracidade dos relatos, mas eles causam alguns dissabores entre professores e alunos de estágio do Curso de Letras. É que esses últimos cobram a mesma possibilidade de ter a carga horária reduzida e estagiar fora de Guarabira.

Quanto aos professores das escolas básicas, eles nos atendem bem, em sua maioria. Alguns poucos se sentem incomodados pela presença de estagiários em suas salas de aula. E às vezes, questionam a quantidade de horas/aula destinadas à observação e regência, e a interferência no planejamento deles e, ainda se ressentem de contribuições do estágio e da universidade, que na verdade, oferece ainda, muito pouco, como contrapartida.

Quanto aos os licenciandos, algumas vezes esquecendo que “O estágio supervisionado, é visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor.” (PIMENTA, 1994, p. 121) eles questionam a quantidade de tarefas, as idas às escolas, principalmente às mais distantes; a quantidade de carga horária de observação e regência, (em alguns casos, diferentes entre cursos do mesmo Centro); o fato de não realizarem o estágio em suas cidades, mesmo sabendo que o estágio supervisionado exige a figura do supervisor, e que esse, não teria condições de se deslocar para outras cidades além de Guarabira; bem como há uma resistência de alguns licenciandos (as) que já atuam nas escolas e não querem cumprir nem os 50% da carga horária de regência. É fato que muitos alunos (as) não se sentem confortáveis com a ideia de reger aulas. Isso se deve em grande parte, a pouca inclinação para a docência, haja vista que há alunos (as) que estão nas licenciaturas apenas para concluir um curso superior.

Essa realidade, que se distancia das expectativas da legislação se caracteriza, a meu ver, como o Estágio Supervisionado *possível*, este, longe até das nossas expectativas de professor (a), coordenador (a), envolvido diretamente com os (as) licenciandos (as), é parte dos nossos esforços conjuntos para fazer deste componente curricular um instrumento capaz de favorecer a descoberta, ser um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais de forma que o (a) licenciando (a) possa conhecer, compreender e aplicar na realidade em que vive – a articulação da teoria com a prática – ambas relacionadas, e não justapostas ou dissociadas como afirma Piconez (1991).

Entre o ideal e possível, algumas propostas para o estágio supervisionado

Apresentam-se aqui algumas propostas, possíveis, dentro das possibilidades atuais da UEPB, que não demandam

grandes recursos, mas principalmente, a junção de esforços para fortalecer o grupo que atua com a área de Estágio, nas Licenciaturas, empreender novas parcerias com as instituições de ensino – desde às escolas até às GRE's – e, enfim, ampliar os espaços e as possibilidades de atuação do Estágio Supervisionado.

Inicialmente, caberia à Coordenação Geral da UEPB, empreender mais esforços para legitimar a figura do Coordenador de Curso, em resolução própria ou na resolução de estágio, dando suporte para que este possa firmar convênio com as instituições de ensino nas cidades em que exerce a função de coordenador. E, ainda, realizar semestralmente, uma reunião ou um encontro com Coordenadores (as) de Curso e Coordenadores (as) de Estágio, para discutir e amenizar divergências no desenvolvimento do Estágio Supervisionado em cada Centro.

Caberia ao Departamento/Coordenação de Curso/Coordenação de Estágio, selecionar, para o exercício docente em ES, o (a) Professor (a) que apresentar conhecimento teórico e prático da disciplina e, disponibilidade para conhecer o campo de atuação do estágio (escolas, diretores e professores). A área de estágio supervisionado – que envolve teoria e prática – exige dos (as) professores (as), o conhecimento teórico sobre ensino aprendizagem da disciplina e uma vivência mínima de ensino básico na área dessa disciplina (PIMENTA e LIMA, 2009). Além, disso, ao exercer a atividade em um determinado campus de uma Universidade, cabe ao professor (a) supervisora (a) se inteirar da realidade escolar que o circunda: conhecer a realidade das escolas, professores (as) alunos (as). E esse conhecimento da realidade da comunidade escolar deve favorecer reflexões sobre uma prática crítica e transformadora do estágio, possibilitando a reconstrução da teoria que sustenta o trabalho do professor (FAZENDA, 1991).

No que diz respeito aos Professores (as) Supervisores (as) das Escolas, estes (as) precisam se ver como parceiros da

aprendizagem dos licenciandos, como se fossem responsáveis *diretos* pela formação dos (as) licenciandos (as). Possível quando a questão do Estágio Supervisionado for discutida em conjunto: grupos de discussão, encontros, seminários...

As citadas atividades teriam lugar nas escolas-campo: de um lado, a Coordenação Geral de Estágio, a Coordenação de Curso, o Coordenador de Estágio do Curso e os Professores Supervisores e estagiários, do outro lado, O Diretor da Gerência Regional de Ensino, o Secretário de Educação Municipal, os Gestores escolares e os professores. Os objetivos seriam planejar e avaliar as atividades de Estágio Supervisionado.

Não necessariamente, todos deveriam estar presentes no mesmo ambiente, para discutir o estágio nas escolas, mas todos deveriam ser envolvidos nesse processo, em virtude da necessidade de interação entre as partes e, da reflexão que se deve fomentar sobre estágio. Esta prática encontra, em parte, respaldo na teoria. Nas palavras de Pimenta e Lima (2009, p. 102): quando afirma que as discussões sobre estágio devem acontecer:

Em seminários conjuntos com os professores das escolas e com os estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio histórico e as condições objetivas em que a educação escolar acontece.

É preciso compreender que o mundo vive em processo de liquidez (BAUMAN, 2006), de instabilidade, portanto se faz necessário refletir sobre o contexto sócio histórico da escola, desconstruindo verdades, para reconstruí-las posteriormente. Desta forma as atividades no estágio supervisionado podem assumir um papel sociopolítico na formação dos (as) licenciandos (as), com reflexos para o ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado é, sem dúvidas, importante para a formação do licenciando (a) por fazer o elo entre a teoria e a prática, promovendo o seu desenvolvimento profissional, através da prática educativa. O Estágio Supervisionado torna-se assim, o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois como afirma Pimenta e Lima (2004) é através dele que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade docente e dos saberes do cotidiano atual – esse é o ideal que se busca em todas as aulas, encontros e outras discussões sobre Estágio.

Em um contexto mais amplo, esse grande e relevante objetivo esbarra na limitação de recursos, na burocracia, na crise pedagógica, na crise política... No contexto específico, na UEPB/CH, essas limitações também se fazem presentes, acrescidas de particularidades políticas, financeiras, pedagógicas entre outras mais. Na verdade, há alguns desencontros entre a legislação de estágio e sua efetivação nas escolas de Guarabira, em virtude de problemas vividos pela UEPB – a crise financeira – pelas dificuldades enfrentadas pelo CH e pelo Departamento de Letras, sem recursos para contratação de novos professores de estágio, pelas escolas com suas dificuldades estruturais e pelos licenciandos, muitas vezes, perdidos em um curso de licenciatura, sem aptidão para o magistério. E, enfim, pela própria crise que afeta o magistério nacional, em que poucos estudantes optam pelo magistério e aqueles que cursam, desistem, quando surgem outras oportunidades. Isso se falar dos profissionais da educação, aviltados pelo salário e pela violência.

Diante desse cenário, o Estágio Supervisionado no CH, acontece com o esforço de seus (suas) professores (as) supervisores (as), das Coordenações, das Escolas e dos (as) licenciandos (as). As possibilidades de minorar os problemas internos são possíveis, com a colaboração, da Coordenação

Geral de Estágio, na tarefa de fortalecer a área se fazendo mais presente nos campus, centros, cursos, secretarias, escolas: firmando convênios, ajudando a promover eventos nas escolas, e/ou dando mais autonomia para os coordenadores de curso e estágio possam fazê-lo. Que cada coordenador de curso, em cada campus, empreenda mais o diálogo com seus pares, para aparar as possíveis arestas relativas ao estágio e, assim, trilharem um caminho comum.

Referências

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: Um Estudo com Estagiários de Música da UFSM/RSe da UDESC/SC. *MÚSICA HODIE*, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96** de 21 de dezembro de 1996.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FAZENDA, Ivani Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4ª edição. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

NÓVOA, António (org.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PROJETO Político Pedagógico. Curso de Letras do Centro de Humanidades da UEPB, Guarabira, 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

Os usos de imagens nas Pesquisas Qualitativas

Luís Paulo Cruz Borges¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

¹ Professor do Colégio Pedro II e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(Proped/UERJ).

Introdução

O poema de Drumond introduz, a partir da linguagem literária, as reflexões aqui arroladas sobre os usos de imagens em pesquisas qualitativas. Este ensaio é fruto da nossa² participação no I Congresso Nacional de Educação – CONEDU cujo tema versou sobre *Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas*, realizado em Campina Grande na Paraíba. O convite pra proferir um minicurso tendo como eixo central os usos de imagens em pesquisa qualitativa é fruto, também, de muitos diálogos, encontros, debates, enfim, espaços-tempos de formação *para a/ na* pesquisa em educação (Castro *et al*, 2012). Nesse sentido, I CONEDU congregou participantes de todo o país na possibilidade de reunir vozes dissonantes, mas que em diálogo formaram um mosaico dos debates produzidos no campo da educação na atualidade. A organização do evento tomou uma posição política muito contundente ao possibilitar um lócus de encontro que fosse profícuo à formação de professores/as e pesquisadores/as brasileiros.

Posto isso, o minicurso proposto, de igual forma, caminha na esteira de uma posição política e reflexiva para pensarmos o fazer da pesquisa no campo educacional. Entendemos que a utilização da imagem se faz necessária devido à ampliação das lentes de visualização e significação dos fenômenos ocorridos nas interações entre os sujeitos da pesquisa (Castro, 2008; Fontoura, 2009; Alves; Sgarbi, 2001). Há diversas imagens, o vídeo, a fotografia, o desenho, o grafite, entre outras, que podem atuar no campo da pesquisa.

2 Utilizaremos a primeira pessoa do plural, como aprendemos com o filósofo francês Michel Foucault, por acreditarmos que o sujeito é plural em suas escolhas e posições políticas. Embora minha participação tenha ocorrido de forma singular, ela é composta de muitas outras vozes.

O vídeo, por exemplo, possibilita retornar, sempre que preciso, às ações filmadas no ambiente da escola permitindo um processo de visitação e revisitação para que possamos identificar, ou não, as desconexões dos dados encontrados. O trabalho com o vídeo assume uma perspectiva imagética já que os usos que damos ao vídeo, nos permite uma descrição de conjuntos de ações complexas e difíceis de serem descritas, pois em geral exigem vigilância atenta do observador que pode não conseguir captar alguns detalhes interativos das situações rotineiras (Castro *et al*, 2005, p. 2).

Por meio do uso de diversas imagens de sala de aula, da vida escolar e dos sujeitos da pesquisa de modo geral, é possível construir um caminho para apreensão de formas mais globais das relações estabelecidas entre a realidade, a história de vida dos sujeitos e as marcas das instituições que os permeiam, possibilitando, assim, “uma prática de questionar e refletir sobre o que vemos e como tais imagens são construídas e reconstruídas (...) no cotidiano da própria pesquisa” (Mattos; Leite, 2006, p.21). O minicurso pretendeu debater o processo de construção imagética na pesquisa a partir de pressupostos etnográficos, ou seja, “etnografar” a vida escolar como uma importante instância para compreender as perspectivas e identidades dos sujeitos investigados (Castro, 2011). O saber, aqui exposto, situa-se entre os campos da Antropologia e da Educação, entendidos como campos de interação que geram um saber, por assim dizer, entre fronteiras (Dauster, 2007).

Segundo José da Silva Ribeiro (2005), a antropologia visual nasceu em meados do século XIX com a “era da reprodutibilidade técnica” e da expansão industrial. Desde então, utilizar recursos audiovisuais para uma produção etnográfica tem sido uma prática crescente nas pesquisas antropológicas. A imagem, a partir dos aspectos antropológicos, está situada no campo da cultural visual.

Podemos pensar, então, que há pelos menos três condições, a partir de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais,

básicas atribuídas à imagem: i) exige uma síntese da realidade que pode excluir diferentes representações; ii) promove uma seleção de elementos representativos do real; por fim, iii) contém uma estruturação interna que organiza elementos da realidade (Mattos; Leite, 2006).

Neste ínterim, o olhar etnográfico sobre as imagens produzidas no campo ganha destaque em nosso texto, no sentido de problematizarmos uma perspectiva antropológica a partir da imagem. Clifford (2011), tomando como ponto de partida os trabalhos de Malinowski e de reflexões postas por Bakhtin, nos faz pensar em questões nodais e representativas sobre a imagem etnográfica: o olhar etnocêntrico, o método de síntese, a descrição do campo investigado, a alteridade, relação exótico e familiar, concepção de tradução formal e não-formal, ação e rejeição de ideias e teorias no campo.

Ao fim e ao cabo, podemos pensar que é no campo do olhar e de suas metamorfoses (Carvalho, 2001), quer seja na imagem, ou no discurso, que vislumbramos uma tensão entre olhares. Mas o que é olhar?

A ideia do olhar: pensando a modernidade em imagens

A ideia do olhar está muito ligada à Modernidade, uma simples ação que ganha forma e importância dentro desse contexto histórico-social. A visibilidade não foi algo muito apreciada como fonte de conhecimento legitimada na época de Galileu. Olhar para as estrelas ou mesmo pelo telescópio era algo impensado, pelos teólogos da Igreja Romana, dentro da conjuntura do próprio Galileu. Assim sendo, Novaes (1995, p.10), organizador do livro *O olhar*, nos propõe as seguintes questões: *o que é ver? O que é o visível?*

O olhar, segundo Novaes (1995), é posto em destaque a partir de um sentido filosófico hegeliano em que vislumbramos as problematizações do que seriam os olhos como a janela da alma, ou espelho do mundo. Em *Dom Casmurro*,

obra de Machado de Assis, por exemplo, temos *Capitu* com seu olhar oblíquo, seus olhos de ressaca e mesmo seu olhar dissimulado. Nesse sentido, apreendemos com Zaccur (2003, p. 87) que “quem pode olhar, veja, quem pode ver, repara (...). O olhar de *Capitu*, nos parece, que vê e repara.

Compreendemos, então, as pesquisas em educação a partir das imagens que as compõem. Como forma analítica para o desenvolvimento deste ensaio, olhamos perspectivamente para três pesquisas gerando, dessa forma, um diálogo sobre os usos das imagens no campo educacional (Faria, 2012; Borges, 2011; Castro, 2011).

O primeiro trabalho, uma dissertação de mestrado em educação, de Faria (2012) que objetivou investigar, por usos de imagens fotográficas, os atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos ocorridos na prática social do dia a dia. A autora toma como lócus investigativo o cotidiano dos sujeitos, partindo do pressuposto que estes produzem conhecimento e participam ativamente dos eventos de leitura e escrita. Faria (2012) contempla a perspectiva da prática social como ambiente formativo de um universo da escrita. Por meio das imagens, a pesquisadora registra diferentes formas de circulação de textos no cotidiano, dessa forma a pesquisa, traz à tona modos de leitura e subjetivação dos seus sujeitos investigados.

As imagens de seu trabalho vão revelando tramas das quais os jovens, adultos e idosos vão assumindo o protagonismo nos processos de leitura estabelecidos a partir do mundo cotidiano. Assim, as práticas de leitura revelam práticas sociais que formam e conformam sujeitos para os universos da escrita e da leitura. O movimento da imagem, também, é movimento de pesquisa. Nas palavras da autora: “Pude perceber que não apenas meu olhar influenciava a imagem fotográfica, mas também o contexto em que eu registrava as imagens influenciava o resultado final de seu registro” (Faria, 2012, p. 23).

Figura 30: Estudante de escola pública lendo em ônibus



Fonte: Acervo pessoal, 7 abr. 2011, 13h32min, ônibus.

A primeira fotografia que apresento, capturada no meio de transporte ônibus, foi realizada no dia 7 abr. 2011, à tarde. Um jovem, do gênero masculino, embarcou no ônibus 260 (Valqueire / Praça XV) em Madureira, quando eu já me encontrava no transporte, sentando-se na mesma linha de cadeiras, mas à direita do veículo.

Trajava uniforme escolar de instituição pública de ensino que não consegui identificar, mas esse fato me sugeriu estar o

Figura 37: Dois leitores vizinhos, sentados no trem



Fotos de leitores no cotidiano, Faria (2012)

Já o segundo trabalho, Borges (2011), também sendo uma dissertação de mestrado em educação, aborda o tema da formação docente a partir da relação entre a escola e a universidade. O autor utiliza fotografias e desenhos de professoras para compor sua investigação, pautado no trabalho de Castro (2011). Parte da ideia de que as imagens são reveladores de subjetividades no processo de circularidade de saberes entre a universidade e a escola. A circularidade de saberes entre a escola e a universidade é objeto de estudo do trabalho.



Ser professora, entre o Normal e a Pedagogia
(Borges, 2011)

A partir da ótica das professoras, Borges (2011) questiona como ocorre a relação de saberes entre a escola e a universidade, através dos processos formativos dessas docentes. Assume como problemática central questionar qual seria o papel do Curso de Pedagogia na formação de professoras com experiência no magistério. Foram entrevistadas onze professoras que realizaram o Curso Normal, cursam ou cursaram Pedagogia na UERJ (*campus* São Gonçalo e Maracanã) com experiência no magistério e foi observada, ainda, uma sala de aula de uma escola da rede municipal de ensino de São Gonçalo durante seis meses. Tomando como base os estudos etnográficos, Borges (2011) traz à tona aspectos descritivos dos sujeitos da pesquisa, evidenciando que as imagens docentes são reveladores de identidades, histórias de vida, representações sobre *si* e os *outros* no processo de escrita.

Por fim, a pesquisa de Castro (2011), uma tese de doutorado em educação, desenvolve a partir da busca dos processos de identidade, pertencimento e resiliência uma investigação de como tornar-se aluno. A autora faz uma pesquisa de abordagem etnográfica em uma escola pública no Estado do Rio de Janeiro se utilizando de imagens e da memória como instrumentos geradores e catalizadores de

dados. Dessa forma, a escolha pela fotografia tenta captar e capturar a perspectiva dos sujeitos, especificamente os alunos, sobre as próprias percepções do espaço escolar. Segundo Castro (2011, p. 34), “A fotografia, combinada com as imagens de vídeo, a observação participante e a entrevista, acrescentou aos dados de pesquisa o olhar dos alunos, entendido como neutro no que concerne as teorizações sobre as práticas e os atores escolares”.



*Sala aula de fotografada
pela professora (Castro, 2011)*



*Sala de aula fotografada
pelos alunos (Castro, 2011)*

A pesquisa de Castro (2011) nos evidencia emblemas e dilemas de um trabalho de campo com imagens. Coloca em xeque a perspectiva do pesquisador no campo e seu papel reflexivo diante dos dados. Também faz emergir, de forma muito contundente, as perspectivas dos sujeitos da investigação por meio de narrativas que são construídas imageticamente. Os processos de tornar-se aluno são encarados como processos de idas e vindas, permeados de sentidos e sentimentos nos quais as imagens vão nos revelando.

Desse modo, as três pesquisas postas em diálogo, aqui, são reflexos de uma análise crítica e possível de novos itinerários investigativos.

À guisa de conclusão

Retornamos a Drumond para pensarmos que a porta da verdade estava aberta. E que estando aberta deixou entrar meia verdade, ou meias verdades. Dito de outra forma, este ensaio traz à tona uma reflexão, embrionária, de um trabalho sobre os usos de imagens em pesquisas qualitativas no campo educacional. Parte de um saber de fronteira que ocorre entre a Antropologia e a Educação em diálogo com três pesquisas (Faria; 2012, Borges, 2011; Castro, 2011).

A perspectiva de um trabalho com imagens não pode negar que o lócus situado dessa produção de conhecimento é a cultura. Por isso mesmo, que tais significados são produzidos e negociados em uma perspectiva cultural (Paiva, 2014). Nesse sentido:

“Imagens fotográficas assim como imagens (imaginárias) e virtuais são possibilidades de expressão do mundo de que sujeitos lançam mão para fazer fluir possibilidades de comunicação, de interpretação e entendimento da realidade que se explicam, lhe explicam e complexificam seu estar no mundo” (Paiva, 2014, p. 14).

Ao fim e ao cabo, o olhar imagético precisa ser questionado, já que o espectro da miopia está a espreita. A imagem não é um objeto da verdade, antes de tudo, uma possibilidade de reflexão, crítica, síntese de muitas sínteses possíveis (Paiva, 2014). Não podemos negar que no processo de olhar, muitas vezes, enxergamos apenas o visto. Por isso mesmo, retornamos o poeta, para pensarmos que “chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era perfeitamente bela. E era preciso optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”. O trabalho com imagem na pesquisa educacional também é uma opção.

Referências

ALVES, N.; SAGRBI, P. (Orgs). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARVALHO, J. J. **O olhar etnográfico e a voz subalterna**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 07, n. 15, p.107-147, 2001.

CASTRO, P. A; BORGES, L. P. C; RODRIGUES, P. A. M. (OrgS.); **Escritos de Pesquisa: educação, seus atores e instituições**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

CASTRO, P. A. Tornar-se aluno: identidade e pertencimento - um estudo etnográfico. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2011.

CASTRO, P. A. Tornar-se aluno: Pertencimento, Estratégias Identitárias – Um estudo etnográfico. Rio de Janeiro. Projeto de Doutorado, UERJ, 2008.

CASTRO, P. A. Controlar pra quê? Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula. Dissertação – Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, P. A.; MATTOS, C. L. G. de; MAYA, I. MOURÃO, L. de M. Imagens de videotape como instrumento da pesquisa etnográfica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL / Região sudeste - Educação: direito ou serviço? Belo Horizonte, p. 1-10, 2005.

CLIFFORD, J. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica Org. GONÇALVES, J. R. S. Antropologia e literatura no século. 4ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

DAUSTER, T. (org). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

FARIA, R. C. B. Apenas um click! revelando atos de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos na prática social. Dissertação (Mestrado em Educação) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.110, 2012.

FONTOURA, H. A. Revisitando dados e refletindo sobre o uso do vídeo em etnografia. In: MATTOS, C. L. G; FONTOURA, H. A. (Orgs.) **Educação e Etnografia: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.31-46, 2009.

MATTOS, C. L. G; LEITE, M. Z. B. M. Imagem como cultura visual na pesquisa educacional. In: CALADO, I; MENDONÇA, N. **Elos Culturais e Educacionais**. Recife, Editora Baraúna, 2006.

NOVAES, A. De olhos vendados. In: NOVAES, A. (Org.) **O Olhar**. São Paulo. 5ed. Companhia das Letras, p.09-20, 1995.

PAIVA, J. Educação, linguagem e cultura. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUH, Laura Noemi. (Org.). **Linguagens e imagens: educação e políticas de subjetivação**. 1ed.Petrópolis: De Petrus et Alii, 2014, v. 1, p. 21-42.

RIBEIRO, J. S. **Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação**. Revista de Antropologia. vol.48 no.2 São Paulo, 2005.

ZACCUR, E. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 125-146.

Negritude, embranquecimento e políticas sociais no Brasil Republicano: algumas considerações sobre a construção social da população abandonada através do racismo e da exclusão social

Rafael Dos Santos¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

A vida dos meninos de rua é toda ela uma ilegalidade e todos os atos que ele pratica são passíveis de ser enquadrados como infração ao Código Penal. Para dormir, eu entrava em casas vazias; isto é invasão de domicílio. Para comer, eu pegava o pão e o leite que os padeiros entregavam de manhã ou frutas e verduras que os caminhões deixavam às portas de mercearias e de mercadinhos da região; isto é furto. Manter-me limpo e com roupas limpas ajudava-me a preservar o pouco de dignidade e de orgulho que havia em mim, mas quando eu ‘fazia um varal’ em alguma casa, estava

¹ Professor-adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UERJ (NEAB-UERJ), Diretor Cultural do Grêmio Recreativo Escola de Samba União da Ilha do Governador e Especialista em Regulação das Atividades Cinematográfica e Audiovisual da Agência Nacional do Cinema (ANCINE).

cometendo invasão de domicílio e furto. Até a própria presença de um menino nas ruas, sem ter o que fazer, já era classificada como vadiagem ou como perturbação da ordem pública. (Roberto Silva, 1997, p. 20)

Introdução

O trecho supra citado, no qual Roberto Silva, a partir de sua trajetória de vida, nos explica o quanto é impossível para a população de rua escapar ao Código Penal, e estar em “conflito com a Lei” é resultante da própria condição em que se encontra. Este artigo procurará apresentar algumas pistas para o entendimento de como tal fato se produziu ao longo do período Republicano, e como o viés racial negro se produziu mediante a ideologia do embranquecimento.

O presente artigo tem por finalidade apontar alguns elementos constituintes da construção social do racismo e que também contribuíram para a produção social da população de rua, sobretudo no que se refere ao estigma racial negro do problema, no exato momento em que estratégias eugênicas e a formação do Estado Nacional tinha no elemento negro um dos seus problemas.

Para a realização do propósito do texto, realizar-se-á uma análise do Brasil do Segundo Reinado, a transição para o período republicano e a evolução deste regime até a década de 70 do século XX. Não há a pretensão de se esgotar todas as variáveis presentes nesta possibilidade de abordagem da juventude de rua, mas sim de oferecer elementos importantes para a reflexão e o debate. O recorte cronológico proposto evita intencionalmente adentrar a história recente e no tempo presente, por entender que isto já é realizado em vários textos desta coletânea. Entendemos também que muitos relatos sobre este objeto de estudo já realizam grandes estudos de síntese desde os períodos coloniais até os dias atuais, como LEITE (1998) ou DEL PRIORE(2004).

Alguns instrumentos epistemológicos e metodológicos para o estudo da população de rua, especialmente a infância e adolescência, serão apresentados, mas não com um viés de originalidade, mas sim com a intenção de disseminar abordagens já existentes.

Revisão bibliográfica e análises em forma de ensaio surgidas a partir de minha experiência acumulada como pesquisador e teórico em educação não-formal são as fontes a partir das quais este trabalho foi concebido.

Antes de mais nada, faz-se necessário observar o quanto a citação abaixo nos leva a refletir sobre as conseqüências da burocracia desprovida de estruturas racionais-legais, mas apenas justificando-se a si mesma, realiza a vida das pessoas, e o quanto ela contribui para a destruição das identidades e reprodução das exclusões sociais no caso brasileiro.

Os dois irmãos mais novos foram mantidos juntos, ainda que não soubessem que eram irmãos, até que Reis completou dois anos e foi transferido para Santa Isabel. Os dados de seus prontuários indicam que, em Santa Isabel, Reis e Flávio também ficaram internados na mesma instituição até completar 18 anos, mas nunca foram apresentados como irmãos. Até encontrar Reis e Maria Aparecida, em janeiro de 1996, eles não sabiam da minha existência nem que Flávio também era nosso irmão (Roberto Silva, 1997, p. 18)

Dialogando Com A História

Considerado como um dos mais importantes trabalhos na área de educação dos últimos anos, A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR de Maria Helena de Souza PATTO (1993) procura desvendar todos os elementos presentes em torno da escola brasileira e que, de formas diretas e indiretas,

contribuam para o imenso fracasso dos nossos alunos em termos de repetência e abandono precoce dos estudos. Fatos como o desestímulo do professor, preconceito com relação à origem social da clientela da escola pública (camadas menos favorecidas economicamente), falta de infra-estrutura das unidades de ensino, a medicalização do fracasso escolar entre outros aspectos. Mas um dos pontos mais destacados por PATTO é o racismo que perpassa as relações entre professores, alunos, currículos escolares e a sociedade fora dos muros da escola.(5)

Na primeira parte de sua obra, a autora faz uma análise das obras de autores racistas que influenciaram o pensamento social brasileiro durante a Primeira República como Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Oliveira Vianna, Guerreiro Ramos e Gilberto Freyre. Segundo PATTO:

Partindo deste chão social e cultural, a sociologia, a antropologia e a psicologia, que se oficializaram a partir desta época, não impugnam a visão de mundo dominante. A maneira como concebem a vida social legítima a sociedade de classes e a desigualdade social que lhe é inerente. A existência de excelentes análises críticas da constituição e da natureza destas ciências, em suas versões funcionalistas, nos dispensam desta tarefa que, de resto, nos seria impossível realizar. Para nossos fins, é suficiente registrar que a antropologia científica(..). Este capítulo da história da ciência ilustra bem a afirmação de que só é possível entender como se engendram as representações de mundo se atentarmos para o modo como os homens se relacionam para produzir e reproduzir a vida; numa estrutura social como a das sociedades industriais capitalistas, a resposta à questão primordial - de onde venho?

- que os seres humanos se formulam desde um passado remoto, só poderia assumir a forma de atribuição de uma genealogia distinta aos que dominam - desta vez sob a pretensa objetividade e neutralidade da ciência. (PATTO, 1990, PÁGS. 35\36).

O cientificismo do Século XIX, surgido na Europa e depois incorporado pela elite brasileira, exerceu a função de viabilizar a relação entre liberalismo e racismo (idem, pág. 65). O termo IGUALDADE foi fundamental para a cultura política criada no Ocidente após a Revolução Francesa em fins do Século XVIII. Contudo, Maria Helena PATTO destaca que na sociedade liberal, o objetivo não é garantir a igualdade.

PATTO alerta para que os pensadores liberais do final do Século passado se dedicaram cada vez mais ao combate das teses igualitárias defendidas pelo movimento operário emergente em todo o Velho Mundo (pág. 31). Existe dentro do pensamento liberal um argumento de que a igualdade de oportunidades confirmaria a incapacidade de certos segmentos, sobretudo os negros, de lograrem êxito em uma sociedade moderna. As exceções confirmariam a regra.

Devemos valorizar as diferenças, porque o que queremos no fundo é estimular a pluralidade das potencialidades humanas e, também, porque só consideramos ser possível construir uma sociedade mais justa, se forem desfeitas as hierarquizações entre as culturas. De outra forma, apenas garantir o direito à diferença e negar um diálogo entre todas as alteridades, é perpetuar o modelo excludente da nossa sociedade. Tanto a homogenização quanto um exagerado relativismo cultural são prejudiciais à causa do combate ao preconceito racial.

O estudo da formação do Estado no Brasil desde o II reinado, bem como das instituições surgidas neste mesmo período, nos permite ter uma compreensão maior sobre exclusão não somente econômica e política dos negros

recém-libertos, mas também a sua exclusão simbólica da vida nacional enquanto um agente que não tem participação ativa junto aos grandes fatos históricos. Para HELLER (1989, pág. 20), o cotidiano dos povos não pode ser analisado isoladamente do processo histórico: a História é o elemento fundamental para explicar o comportamento e o pensamento social de um povo. Os acontecimentos descritos nos livros de História, por exemplo, mesmo sem estarem inseridos nos fatos da vida cotidiana, são impulsionados pelo cotidiano de seu tempo e influenciarão o dia-a-dia das próximas gerações: ***“O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas ‘em-si’.”***

A forma como se conta a História de um povo, quando está recheada de mitos, pode estar a serviço de explicações que omitam a participação das classes populares e oprimidas dentro do processo histórico de acumulação do capital e produção da vida cotidiana. Utilizando farta documentação dos Arquivos Municipal de Nova Friburgo e Estadual do Rio de Janeiro, LOZADA (1991) fez uma reconstituição da História de Nova Friburgo desde o desenvolvimento do cultivo do café, no início do Século XIX. A autora consegue demonstrar como os escravos das fazendas da região criaram revoltas, fugas e criaram sociedades quilombolas como maneiras de reagirem a escravidão. A intensidade e a frequência desta resistência preocupava as autoridades da antiga Província do Rio de Janeiro. Contudo, LOZADA chama a atenção de que a História oficial do Município só começa com a chegada dos imigrantes suíços e alemães no final do Século passado. Evidentemente que esta omissão histórica traz consigo uma escala de valores, em que seria preferível para as classes dominantes da região desconsiderar a presença dos negros na comunidade friburguense. Nova Friburgo é um exemplo de como a omissão representa um elemento ideológico muito eficaz para a “invenção” de um mito histórico (no caso em questão, o mito de que Nova

Friburgo começa de fato com a vinda dos suíços e dos alemães, agentes "impulsionadores" da História).

Em estudo recente, Jerry D'Ávila (2007), realiza um estudo no qual mostra o quanto a expansão da escolarização pública brasileira, entre 1900 e 1945, antes e depois do advento da Escola Nova, foi eivada de práticas e discursos racistas e propugnadores da eugenia. Assim sendo, muitas crianças das classes populares não conseguiram ingressar nas escolas, ou, quando o conseguiam, havia um verdadeiro epistemicídio que dificultava a sua permanência.

Professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina da Bahia, o mulato Nina Rodrigues (1862-1906) via no problema racial a explicação para a prosperidade ou não de um país. Portanto, um projeto de NAÇÃO para o Brasil implicaria na necessidade de aumentar o percentual de arianos (raça que seria para ele superior) na população. O aspecto mais pernicioso da escravidão, seria assim a vinda de negros africanos ao Brasil como escravos, "degenerando" assim a formação do povo.

O processo de dominação do Mundo Ocidental Branco sobre os demais territórios do planeta se explicaria pela superioridade étnica do homem europeu. Parece que o nosso autor não se olhava muito no espelho.

Uma das formas que encontrava para tentar justificar a sua teoria, era a relação que tentava estabelecer entre a propensão das raças ao uso de práticas violentas e criminosas. Em "AS RAÇAS HUMANAS" (1894), faz um estudo sobre o percentual de cada grupo racial entre os acusados e condenados por infração do Código Penal.

Mas o seu livro mais importante é "OS AFRICANOS NO BRASIL", em que ele faz um mapeamento da presença de cada grupo étnico dos africanos trazidos ao Brasil como escravos (kêtos, haussás, sudaneses, bantos, iorubás, nagôs, entre tantos outros). Além de descrever as características físicas de cada um desses grupos, Rodrigues relata hábitos, costumes e influências culturais que trouxeram para o Brasil.

Independente da visão preconceituosa, o livro de Rodrigues é uma excelente fonte etnográfica até os dias atuais. O livro foi o primeiro estudo etnográfico referente às populações afro-brasileiras.

O grande desafio para o discurso racista dos finais do século XIX era vislumbrar uma saída para o Brasil, um país com uma grande miscigenação racial. Se este fato aguçava a curiosidade "científica", por outro infligia terríveis contradições para os que consideravam negros e mestiços como raças inferiores aos arianos (na concepção do século passado, arianos são todos aqueles classificados enquanto brancos, com uma coloração de pele clara).

Nina Rodrigues se opunha à miscigenação, à via do "branqueamento", por entender que o resultado seria a formação de um povo "degenerado" pelos traços biológicos das etnias consideradas inferiores. Tentava demonstrar a suposta inferioridade dos negros através do estudo da cultura popular, sobretudo de Salvador onde residia, fazendo anotações sobre a vida dos negros e dos mestiços. Buscou referências da teoria evolucionista de Charles Darwin para comprovar suas teses. Cabe lembrar que a teoria evolucionista serviu de artefato para idéias racistas no século passado em todos os continentes.

Realizou pesquisas sobre as línguas e as religiões africanas e como estas influenciavam os hábitos das pessoas, negras ou brancas.

Mesmo tendo causado muita repercussão e vários adeptos, Nina Rodrigues teria que enfrentar uma contradição insuperável. O mestiçamento era mais do que uma realidade: muitos membros da elite nacional, inclusive ele mesmo, eram mestiços. Era muito difícil aceitar a tese da degenerescência para pessoas que, ainda que reneguem, possuem suas raízes no cruzamento de etnias. Seria preferível adotar uma saída que exaltasse a mestiçagem como forma de superar o que era visto como um problema: a presença negra. Era preferível ainda crer que a "superioridade" ariana se fizesse valer ao longo de vários anos de mestiçamento.

A questão do mestiçamento gerou duas vertentes de opiniões. Os que apoiavam Rodrigues, o viam e vêem como um malefício. Graças a esta maneira de pensar, possuímos termos indicativos de baixa-estima da população até hoje: "É POR ISTO QUE O BRASIL NÃO VAI PARA FRENTE", "ESSE POVO É UMA MERDA", "ISSO É BRASIL", "CUIDADO PARA NÃO PISAR NO BRASIL (NA MERDA)" ou ainda "ÊH POVINHO". Na outra vertente, a mestiçagem é valorizada como forma de superar o racismo. O problema do mestiçamento é que ele tanto pode ser, de fato, uma estratégia de superação do racismo, como pode reproduzir a política de embranquecimento como veremos adiante.

Assim como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna também acreditava na existência de raças superiores e inferiores. Entre os próprios negros, haveria grupos superiores uns dos outros. As diferenças morais e intelectuais entre as tribos africanas as dividiriam em dois grupos: as tribos indolentes (inferiores) e as laboriosas (superiores).

Em livros como "POPULAÇÕES MERIDIONAIS DO BRASIL" (1918) afirma que os negros seriam insensíveis à superioridade intelectual branca. Quando eram escravos e habitavam as senzalas, os negros estariam sendo instruídos e assimilavam os padrões culturais brancos. Todavia, a abolição geraria uma decadência cultural, uma vez que os negros se viram isentos de normas morais e disciplinares. Será que Vianna considerava moralista os estupros que os senhores de escravos realizavam com as negras? Civilizar significa impingir imensos castigos corporais ? Privar alguém de sua liberdade é ajudá-lo?

Percebia o branqueamento como a única saída para o Brasil. Para tanto, seria necessário estimular a vinda de cada vez mais imigrantes europeus para, miscigenando-os com os brasileiros, ao longo de um século fazer do Brasil um país predominantemente ariano. A superioridade dos arianos frente aos demais grupos raciais iria prevalecer e exterminar os traços não-arianos após miscigenações sucessivas por várias

gerações. Esta tese confortava a elite brasileira, ao afirmar que em meados do século XXI, o embranquecimento da população estaria concluído. Era um modelo muito mais atraente do que o pessimismo de Nina Rodrigues.

Para ele, o mestiçamento produziria a arianização em duas etapas:

- a - O ariano inferior: mestiço do cruzamento de brancos com outros grupos raciais e que ainda manifestaria uma forte presença genética das raças não-arianas.
- b - O ariano superior: resultante de várias gerações, seriam pessoas que conseguiriam eliminar traços genéticos dos antepassados negros ou indígenas. O embranquecimento estaria concluído pela vitória da raça superior.

Desta forma, nos primeiros anos os imigrantes europeus gerariam descendentes arianos inferiores em decorrência de cruzamentos interracialis. Nesta fase haveria uma transitória degenerescência manifestada por características físicas e psicológicas negras e indígenas. Mas haveria uma fase posterior em que o código genético ariano esmagaria os demais.

Vianna negava qualquer contribuição positiva da presença negra na formação da cultura nacional. Como prova, demonstrava que os negros que conseguiam ascender socialmente, renegavam seus vínculos culturais com a África.

Membro de tradicional família proprietária de terras pernambucana, Gilberto Freyre (1900-1987) representa um corte em relação às abordagens anteriores sobre a situação dos negros no Brasil.

Em sua obra principal, *Casa Grande e Senzala* (1933), a mestiçagem passa a ser vista como algo positivo em si mesma. Isto é, a própria mistura de etnias produzindo a sociedade brasileira, e não uma tendência ao embranquecimento como Oliveira Vianna. A vantagem do mestiçamento residiria na síntese dos três grupos raciais básicos no Brasil:

brancos, negros e índios. A síntese produzida no plano físico seria igualmente positiva no aspecto cultural. De fato, a força e a originalidade da cultura brasileira está contida na diversidade e no encontro entre europeus, africanos e povos pré-cabralinos.

Freyre foi o primeiro intelectual brasileiro a deslocar a questão racial do debate biológico para privilegiar a diferenciação das manifestações culturais. Não acreditava na existência de raças superiores/inferiores, e afirmava não existir raças puras. Ao longo dos processos históricos se poderia observar uma tendência ao cruzamento entre os povos (como o impacto causado pelas invasões bárbaras, a expansão muçulmana e a diversidade étnico-cultural dentro do Império Romano).

Contudo, ao valorizar a mistura entre as etnias Gilberto Freyre tende a só considerar as consequências que considera positivas, desprezando os conflitos e contradições decorrentes deste processo. Ao enaltecer o desprendimento do colonizador português frente aos demais em sua capacidade de adaptação aos mais diversos relevos e climas, bem como em se deixar miscigenar com outros povos, Gilberto Freyre cai em uma série de incorreções.

O autor de *Casa Grande e Senzala* parece não dar muita importância ao fato de que os primórdios da miscigenação brasileira foi feita à base do estupro da negras escravizadas por seus senhores e feitores. Omite o fato de que as famosas "mães-pretas" que amamentavam os filhos dos senhores de engenho, por muitas vezes assim o faziam em detrimento da amamentação dos seus próprios filhos e, no final das contas, aquela que nutria os rebentos da Casa Grande continuaria a ser uma mera propriedade, e jamais uma espécie de segunda mãe.

Os filhos gerados das relações sexuais entre senhores e escravas seriam escravos e não herdeiros do engenho. Por resquícios de consciência católica, em alguns casos estes filhos bastardos poderiam ser encarregados dos serviços

considerados mais nobres, como os afazeres domésticos, a jardinagem, carpintaria ou cocheiros.

A "abertura" lusitana para a miscigenação, ao contrário dos colonizadores anglo-saxões, não pode ser compreendida fora do contexto que a criou. A grande desproporção entre mulheres e homens para a colonização das terras do além-mar, fazia com que os portugueses buscassem parceiras sexuais entre as índias e as negras, independentemente da vontade da maioria delas. Não se tratava de uma questão de pré-disposição a um mestiçamento que integrasse os demais no "status-quo", e sim tratava-se de uma exploração sexual, além do uso econômico. Freyre, ao enaltecer a sensualidade dos negros e forte presença que esta exerce na cultura brasileira, observa muito mais a volúpia dos senhores de engenho e dos seus filhos em fartarem-se das negras escravizadas e tendo a sua liberdade expropriada por eles do que indagar a respeito do sofrimento que este mulher negra poderia sentir. É como se ela fosse culpada de ser atraente, absolvendo com isto as práticas da elite senhorial. São afirmações que certamente contribuíram para perpetuar o esteriótipo de que os negros, homens e mulheres, são atletas sexuais, propensos às atividades ligadas aos instintos.

Embora condenasse a escravidão e a privação de liberdade que ela acarretava, em sua defesa da colonização portuguesa, afirma que os negros escravizados no Brasil possuíam condições de vida superiores não somente aos escravizados nas colônias inglesas e nos Estados Unidos, mais também apresentariam condições de sobrevivência melhores que os dos operários europeus do século XIX ou dos negros brasileiros após a abolição da escravatura em 1888. Gilberto Freyre permeia a sua obra de afirmações intuitivas, sem lastro em comprovações históricas e desprovidas de fontes documentais que as referendem. Suas obras possuem um forte estilo literário, um texto que busca seduzir os seus leitores, mas carece de uma metodologia científica para as suas hipóteses.

A hipótese mais polêmica do autor é a de que o processo de miscigenação teria criado uma "democracia racial" no Brasil, com um livre convívio entre as etnias. Para ele o Brasil seria uma região privilegiada por não possuir uma política discriminatória e segregacionista como a encontrada nos Estados Unidos, que na década de 30 ainda possuía uma legislação separando negros e brancos em logradouros públicos (como ônibus e escolas) e proibindo casamentos interétnicos em alguns dos seus Estados (sobretudo os do Sul, como a Geórgia e o Alabama).

O que Gilberto Freyre não percebe é que o racismo brasileiro não está vinculado, como nos Estados Unidos, a origem racial e sim sobre a cor da pele das pessoas. Assim, as pessoas que são vistas pelo senso-comum enquanto negras, são aquelas que apresentam uma coloração de pele bem retinta, os cabelos bem crespos e lábios e narinas grossas. Os mulatos, pardos ou morenos, tendem a se verem e serem vistos como "meio" brancos, sendo colocada em segundo plano o seu antepassado negro. Ou seja, a metade negra dos mestiços passa a ser desconsiderada. A simples visibilidade de que se trata de uma pessoa mestiça, estimula o desejo de embranquecimento de si mesmo e dos que circundam os mestiços (muitas vezes, pessoas que se encontram nesta mesma situação). No modelo norteamericano, a simples constatação de que um indivíduo possua um antepassado negro o torna classificado enquanto tal, ainda que possua uma pele clara. Se de um lado existe uma forte presença mestiça no Brasil, é inconcebível falar em harmonia entre as raças, se as pessoas não se reconhecem e recusam a admitir ancestrais negros.

Há ainda, o que Darcy RIBEIRO considera como uma "branquização social e cultural" (1995, pág.225). Trata-se dos negros que ascendem socialmente, são exitosos em suas atividades profissionais e/ou possuindo muitos bens. Por causa disto, são integrados em grupos de convivência de brancos, sofrem menores resistências ao se casarem com brancos,

e deixam de serem vistos e tratados como normalmente a sociedade trata os negros.

Não é incomum que mulatos relativamente bem-sucedidos ao se identificarem enquanto negros, como acreditamos ser o nosso caso, acabem por ouvir como resposta: "MAS VOCÊ NÃO É NEGRO.". É uma situação paradoxal, porque ao mesmo tempo em que a sociedade tenta embranquecer negros e mestiços que ascenderam socialmente, quando um jovem inserido neste caso sofre uma abordagem policial, ou vê a porta giratória de um banco travada, ficam explícitos e denunciados os traumas ainda não resolvidos da questão racial no Brasil. Somos testemunhas das desconfianças geradas em inúmeras vezes em que preenchemos cheques de valor elevado ou pagamos contas com cartões de crédito internacional. O problema é que muitos negros que alcançaram algum status na sociedade, preferem não denunciar estas atitudes como racistas, porque não seria conveniente admitir que é vítima do preconceito, uma vez que já conseguiu superar vários obstáculos impostos a um negro pobre. Se existe preconceito racial em todas as classes, não resta dúvida de que os negros pobres sofrem muito mais, ao mesmo tempo que muitos negros bem-sucedidos buscam renunciar a sua identidade racial para usufruir melhor as benesses de um mundo branco, racista e excludente (e reza para que não se encontre em situações de conflito que possam trazer à tona a sua negritude).

Portanto, a louvação da mestiçagem brasileira ainda é vista dentro dos padrões defendidos por Oliveira Vianna: a busca do embranquecimento, e não da valorização do negro, segundo Freyre. Este fato inviabiliza a tese freyriana de "democracia racial brasileira". A maior perversidade do modelo em que se construíram as relações raciais no Brasil, consiste em que as tensões raciais estão sempre se apresentando de maneiras dissimuladas, nunca assumidas diretamente, o que dificulta o seu combate e a formação de uma consciência racial entre os negros. Ao contrário,

estimula os negros a buscarem o seu embranquecimento como forma de se atenuar os seus sofrimentos. No modelo de apartheid norteamericano, a identificação dos negros é maior, pela necessidade de se enfrentar um preconceito assumido e declarado (legalmente respaldado até 1964).

Gilberto Freyre se esforçou para conferir uma identidade social brasileira pela contribuição do negro. Através de observações sobre a "alegria" do negro, sua dança, seu folclore, sua música e jeito espontâneo, Freyre atribui aos negros a peculiaridade do caráter "brasileiro" em nossa cultura. Especialmente a cultura da vida cotidiana, do dia-a-dia, a presença negra seria a responsável pelo modo original do povo brasileiro, bem diferente do produzido por negros, brancos ou índios isoladamente. Aliás, esta era a forma de pensar de uma geração de intelectuais brasileiros que começam a produzir em finais da década de 20 (VIANNA, 1995).

Havia algo de novo na forma de pensar de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda e Prudente de Moraes Neto, Villa-Lobos e Caio Prado Júnior. Procuravam explicações para a formação e o sentido do Brasil ao longo de sua História. Através de seus contatos com compositores de música popular como Pixinguinha, Donga ou Patrício (VIANNA, 1995), nossos intelectuais buscavam elementos simbólicos que pudessem sintetizar e representar o Brasil e sua cultura em todo o mundo. Era necessário mostrar aos outros países e aos próprios brasileiros bens culturais que pudessem diferenciar o Brasil no mundo. A conclusão a que chegaram era de que o melhor que o Brasil teria a oferecer seria o samba, ritmo musical perseguido até o início da década de 30 e amplamente disseminado entre as classes populares do Rio de Janeiro, a então capital da República. Observamos que estes intelectuais possuíam relativa influência nas esferas de poder. Sérgio Buarque, o maior historiador brasileiro, era diplomata de carreira na época. Gilberto Freyre era membro de uma família de latifundiários pernambucanos, com força

na política local. Prudente de Moraes Neto era jornalista e neto do ex-presidente Prudente de Moraes (1898-1902).

A partir da atuação destes ilustres pensadores, o Estado brasileiro buscaria no samba a definição da cultura brasileira. O surpreendente consiste em que a música de preto liberto (proibida, perseguida, motivo de prisão por vadiagem, antigo exemplo da inferioridade do negro frente aos "arianos"), consegue emergir após a década de 30 a motivo de orgulho, representante do que o Brasil tem de novidade a apresentar frente aos povos da terra. A estes intelectuais, entre os quais Gilberto Freyre, coube a missão de intermediários entre o que seria a cultura oficial e a popular. Sentando em mesas de bares e palácios governamentais, contribuíram para a passagem do samba de ritmo marginalizado a símbolo de brasilidade. A partir de então, o negro conseguiria ser admitido, sempre no plano simbólico, enquanto um elemento de grande importância para a formação do Brasil. Mas o único espaço a que lhe seria permitido se manifestar seria o das atividades vinculadas aos instintos e a sensibilidade.

O que surge a partir de fins da década de 20, é a aceitação do negro como possuidor de uma musicalidade e ritmicidade singulares, aliados a uma resistência física e sensualidade exuberantes. Nestes pontos, se admitiria uma superioridade negra (SOUZA, 1990, pág. 30/32), ao preço de negar aos descendentes de escravos a capacidade para o exercício de atividades racionais, tais como: a produção científica, carreira política, chefia e carreira acadêmica. Ao conceder ao negro a capacidade sensitiva e emocional para sintetizar a originalidade do povo brasileiro, se estava privando-o de qualquer atributo de inteligência; possuindo apenas qualidades no campo das emoções e das atividades físicas.

O problema do imaginário social sobre o negro surgido a partir de 1930, se dá menos no reconhecimento de sua importância na formação e na cultura do Brasil, o que nos parece correto, mas na forma como este reconhecimento se

apresenta até os dias atuais. Pode-se constatar uma desigualdade nas trocas entre as elites econômicas e intelectuais e as classes populares (majoritariamente negras): se o Estado brasileiro incorpora a cultura popular, representada pelo samba, para construir uma "cultura brasileira", de outro lado ele nega até hoje ao povo o acesso aos bens culturais universais (tudo aquilo produzido fora da esfera popular), através de uma precária rede de ensino público e baixo poder aquisitivo para poder frequentar cinemas, teatros, comprar livros, enfim, trocar experiências e influências de costumes e formas de se pensar o mundo. Esta desigualdade nas influências fazem com que a apropriação da cultura popular como símbolo da identidade nacional, seja mais um instrumento de exploração e expropriação das classes populares pelas classes dominantes. Assim como o exemplo do samba, o jazz e o blues dos negros norte-americanos, apesar de serem símbolos da identidade norte-americana, não fazem com que os negros dos Estados Unidos superem o preconceito racial no seu país. Em ambos os casos, por serem projetos que se encerraram no plano das imagens, não foram capazes de garantir a melhoria das condições de vida da maioria dos negros, nem sequer conseguiram suprimir o racismo. Por também se referir à representação de um país, o mesmo processo ocorre nos esportes. Por serem considerados como coisas pertinentes ao mundo das emoções e da força física, a cultura popular e os esportes são tratados por este modelo conservador de identidade nacional como subordinados à cultura tida como erudita, racional e melhor elaborada do homem branco.

Mas é preciso alertar que a cultura popular não deve ser confundida com os projetos de apropriação e expropriação dela. As manifestações populares são fundamentais para que a classe trabalhadora encontre maneiras de expressar como ela vê o mundo que a cerca. É por intermédio dela que o homem simples se concretiza no mundo através de hábitos, costumes, formas de amar, de buscar a felicidade acima de toda adversidade. Graças a ela, milhares de negros

conseguiram resistir as mazelas da escravidão, criando comunidades de resistência nas florestas brasileiras: os conhecidos quilombos para onde se dirigiam os escravos fugitivos. O sentido de unidade criado pela religião muçulmana, permitiu que os escravos de origem sudanesa pudessem organizar a grande Revolta dos Malês em Salvador em 1835.

Portanto, o elogio ao mestiçamento de Gilberto Freyre incorre em diversos equívocos. No apreço manifestado pela colonização portuguesa, o senhor de engenho surge como virtuoso por deliciar-se com a sensualidade de suas escravas, não importando os sentimentos delas. Casa Grande e Senzala apresenta a rendição do autor ao erotismo, ao deslumbramento sexista de Freyre em relação à mulher negra. O processo de mestiçagem do Brasil é mais importante em sua obra do que o conflito e a violência com que ele foi estabelecido. Para ele, a simples existência do mestiçamento indicaria a presença de uma "democracia racial", ignorando o fato de que o mestiço revela uma relação ambígua com a sua existência, preferindo adotar estratégias de ingresso no mundo branco. Gilberto Freyre deve ser visto como um intelectual que possui fortes vínculos com a sua classe social, uma família proprietária de grande extensão de terras, ex-proprietários de escravos, vivenciando a sua infância na segunda década após a abolição da escravatura. O mestiçamento cultural e racial deve ser considerado positivo na medida em que podemos, através dele, construir um projeto de participação das classes populares nas decisões políticas: um mestiçamento que simbolize um Brasil democrático em todos os sentidos e que ainda não aconteceu.

A partir da década de 50 as pesquisas raciais tomam um novo rumo. Graças ao apoio técnico-financeiro da UNESCO - entidade das Nações Unidas para o desenvolvimento da educação e da cultura - surge o projeto "O PRECONCEITO RACIAL EM SÃO PAULO", coordenado pelos sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide, e sendo o primeiro grande estudo no qual participaram intelectuais que

se consagrariam no pensamento brasileiro nas décadas posteriores, como Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Este mega-projeto viabilizou trabalhos hoje clássicos da sociologia brasileira, entre os quais destacamos: Brancos e Negros em São Paulo (Roger Bastide e Florestan Fernandes), A Integração do Negro à Sociedade de Classes (Florestan Fernandes), As Metamorfoses do Escravo (Octavio Ianni); Capitalismo e Escravidão (Fernando Henrique Cardoso) e Cor e Mobilidade Social em Florianópolis (F.H. Cardoso e Octavio Ianni). Após os anos 50, teremos uma grande produção de trabalhos sobre a questão racial enfocando a estrutura de classes sociais, o materialismo histórico e dialético e a via brasileira para o capitalismo. Em outras palavras, o método de análise marxista passa a servir de instrumento para a investigação da presença do preconceito racial e para as condições de vida do negro no Brasil (ver IANNI, 1966, págs. 3/40).

Por motivos de espaço, destacaremos a obra de apenas dois desses pensadores: FLORESTAN FERNANDES e OCTAVIO IANNI. Não estamos preocupados em examinar especificamente a obra de nenhum destes intelectuais surgidos na década de 50, mas sim a forma de análise que deixaram como contribuição ao estudo das questões raciais no Brasil. Sintetizar em F. Fernandes e O. Ianni a contribuição dos estudos sobre o preconceito racial após a Segunda Guerra Mundial não é privilégio nosso.

Florestan Fernandes e Octavio Ianni são os primeiros a denunciar enfaticamente que o conceito de "democracia racial" defendido por Gilberto Freyre não passava de um mito, completamente distante do que podia ser observado na prática. Ambos consideram fundamental para a compreensão da situação do negro no Brasil, o estudo das transformações em processo no Brasil no sentido de consolidar o capitalismo.

No livro "A Integração do Negro na Sociedade de Classes", Fernandes afirma que os negros foram excluídos das transformações ocorridas na sociedade paulista, em

decorrência da consolidação do capitalismo no Brasil. A estrutura econômica e a sociedade foram transformadas, deixando intactas as relações raciais. Assim, a forma de inserção do Brasil ao capitalismo possuía um paradoxo: ao mesmo tempo em que o preconceito racial permanecia, os negros vivenciavam as transformações sociais por serem a grande maioria da classe trabalhadora. Contudo, as oportunidades de ascensão econômica e social, eram conferidas preferencialmente aos imigrantes (italianos, alemães, árabes e japoneses) e seus descendentes, em detrimento dos negros. Tanto Fernandes quanto Ianni acreditam que o racismo a partir da abolição seria um elemento fundamental para a manutenção da sociedade dividida em classes sociais, visto que procuraria explicar a situação social dos negros à sua inferioridade, e opondo trabalhadores não-negros contra os trabalhadores daquela cor. Mas o desenvolvimento do capitalismo no período posterior a Segunda Guerra Mundial demandaria formas de gestão empresarial que se colocariam em contradição com a necessidade anterior de se valer do preconceito racial.

Fernandes afirma que o capitalismo brasileiro é desprovido da racionalidade empresarial e administrativa que a indústria capitalista moderna carece para se reproduzir e continuar a crescer. O capitalismo do pós-guerra, para ele, poderia contribuir para a melhoria das condições de vida dos negros, porque seus métodos de seleção, supervisão e promoção dos recursos humanos se baseariam em critérios de eficiência e produtividade. A indústria avançada não poderia prescindir de um profissional qualificado em virtude dos critérios irracionais do preconceito. Quanto mais as estruturas do capitalismo se modernizassem, a tendência seria diminuir o racismo no mundo do trabalho. O autor possuía assim uma visão extremamente otimista sobre o processo de industrialização e o impacto que ele traria para a questão racial no Brasil. De qualquer forma, nem o preconceito de cor e nem os problemas sociais da classe trabalhadora como um todo, se resolveriam dentro da sociedade capitalista.

Os mecanismos reprodutores do preconceito e do estigma, parecem perpetuar o drama social vivido por crianças e adolescentes que tenha entrado em conflito com a Lei, criando um verdadeiro labirinto para se sair desta realidade. Um círculo vicioso com lastro na exclusão social e na produção da racialização e do embranquecimento brasileiro, temperados com a nossa tradição de harmonia e cordialidade.

Já na primeira passagem, surpreendi-me desagradavelmente, por encontrar no Pavilhão 9 diversos ex-menores que foram criados comigo desde a infância. Na segunda passagem, encontrei outros no Pavilhão 8 e comecei a dar-me conta de que parte dos meus companheiros de infância também estava na prisão. A cada relato e história que ouvia, do que fora a vida de cada um após a desinternação da FEBEM e de como vieram parar na prisão, mais e mais me convencia de que minha geração de ex-menores possuía uma história de vida com muitos pontos em comum. (Roberto Silva, 1997, p 21).

Abordagens Possíveis

A Coligação das Cidades Contra o Racismo/UNESCO, defende que as vítimas do racismo, do preconceito e suas formas correlatas sejam atores protagonistas das ações que resultem de políticas públicas de superação de tal realidade, desde o primeiro instante e atingindo as esferas superiores. Para que isto ocorra, faz-se necessário darmos voz aos excluídos e valorizarmos os seus relatos do vida, como no

Caso de Esmeralda do Carmo Ortiz, em sua autobiografia *Esmeralda: Por que não dancei?* (2001). "Para me perdoar, fui obrigada a perdoar o meu passado" (idem, p. 14). Através

da escrita e da expressão de emoções, Esmeralda só não saiu das ruas, pois a elas retorna para comunicar-se pela esfera pública, mas não mais como moradora dos logradouros públicos. Necessário se faz entender todos os aspectos envolvidos na produção social da população de rua, como no seguinte relato:

Eu já estava começando a sair de casa. Era gostoso catar papelão, escorregar na lama, andar de ônibus. Eu não tinha horário pra chegar em casa. Saía e voltava na hora que eu queria. Por isso a Praça da Sé que eu via de vez em quando começou a representar a liberdade, e a minha casa era a imagem da minha mãe, uma bêbada. Então eu queria ter outra mãe, que imaginava a mãe das minhas amigas sendo a minha mãe. (Idem, p. 37).

Lígia Costa Leite(2007), dá voz a juventude das ruas, e busca compreender como eles próprios se vêem e interpretam o mundo. No trabalho, há um protagonismo das falas, inclusive no que diz respeito a sugestões de soluções acerca de sua própria realidade.

Desenvolver reflexões sobre os estudos etnográficos com a população de rua, desenvolvendo uma metodologia específica é algo primordial. E a etnografia de crianças e adolescentes de rua pode ser uma ferramenta bem interessante para aprimorarmos a compreensão do fenômeno e podermos avançarmos na sua solução, como demonstrado no estudo de SILVA e MILITO (1995) ou em Rosa MACHADO(2003).

Estudar os códigos de linguagem produzidos por uma cultura de rua nos permitiriam melhor realizar um encontro com estas dinâmicas de viver, posto que as formas de se expressar denotam a maneira como se enxerga o mundo, como no trabalho realizado por Carmem Maria Craidy (1998).

Buscar o entendimento sobre as razões pelas quais estes jovens sentem-se compelidos a continuarem nas ruas a viver em lares repletos de problemas, exige a reavaliação da lógica formal e das visões estáticas sobre o que é o bem estar de um indivíduo. Para que políticas públicas efetivas possam retirar estas vidas das ruas, deve-se também realizar estudos e equipes multidisciplinares e valorizar os estudos psicanalíticos sobre as razões para a opção pela rua (FERREIRA, 2001). Não se pode pensar este problema apenas a luz da assistência social, mas também como saúde pública, educação, direitos humanos e racial (sim, pois há nitidamente a produção histórico-social de uma população de rua majoritariamente negra). Políticas Públicas Integradas (PAICA-RUA, 2007) e transversais as áreas de governo devem ser a pauta para se enfrentar esta realidade. O atual paradigma de se tratar o assunto não conseguirá avançar a máxima do “enxugamento de gelo”, posto que não se aprofunda no âmago da questão.

Aproveitar as tecnologias sociais desenvolvidas pelos educadores sociais e suas práticas, poderá ser salutar para que a educação formal possa lidar com um público com o qual se desfamiliarizou, mas que sem o qual jamais a escolarização pública efetivará o seu papel de garantir a educação dos cidadãos. Nos trabalhos de Romans (2003, 2000), temos uma reflexão bem interessante sobre a importância do educador social no mundo contemporâneo, a partir de sua experiência espanhola com imigrantes, população de rua e outros grupos socialmente excluídos da sociedade de bem-estar social construída naquele país.

Estudar a questão da infância e adolescência de rua a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 1990, também é uma variável a se considerar, posto que, com a promulgação da mesma, o Estado brasileiro assume oficialmente a existência do problema e reconhece a falência do sistema de grandes instituições com um propósito de “reeducação”.

Para finalizar, cabe registrar a necessidade de que os estudos sobre educação juvenil levem em consideração a educação juvenil das classes populares em geral, e particularmente a juventude submetida a situação de rua e ao trabalho precarizado e, em vários casos, vinculados as modalidades contemporâneas de escravidão. Pensar mecanismos de incluí-las na escolarização formal pressupõe lançar as bases de uma metodologia e de uma teoria específica e adequada, no caso dos adolescentes que já entraram em contato com a cultura da situação de rua, ao mesmo tempo em que a universalização de uma educação pública, de qualidade e de tempo integral poderá ser uma das portas de saídas do labirinto.

Referências:

CRAIDY, Carmen Maria. Meninos de Rua e Analfabetismo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

D'ÁVILA, JERRY. Diploma de Brancura. São Paulo: ED. UNESP, 2007.

FERNANDES, Florestan. A itnegação do negro na sociedade de classes. São Paulo: Editora Dominos, 1966.

FERREIRA, Tânia. Os meninos e a rua: uma interpretação à psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREYRE, Gilberto. Ordem e Progresso (dois volumes). Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1959.

_____. Sobrados e Mocambos. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1951.

_____. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1995.

HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IANNI, Octavio. As metamorfoses do escravo São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

_____. Raças e Classes Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

LEITE, Lígia Costa. Razão dos invencíveis: os meninos de rua – o rompimento da ordem (1554-1994). Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1998.

_____. Meninos de rua. São Paulo: Atual Editora, 2007.

LOZADA, Gioconda. Presença Negra: uma nova abordagem da História de Nova Friburgo. Niterói: EDUFF, 1991.

MACHADO, Rosa Helena Blanco. Vozes e silêncios de meninos de rua. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

ORTIZ, Esmeralda do Carmo. Esmeralda: Por que não dancei? São Paulo: SENAC/Ática, 2000.

PAICA-RUA. Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PATTO, Maria Helena de Sousa. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

RIBEIRO, Darcy. Configurações Histórico-Culturais dos Povos Americanos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

_____. Os Brasileiros: Volume I: Teoria do Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

_____. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cida das Letras, 1995.

RODRIGUES, Nina. O animismo fetichista dos negros bahianos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1935.

_____. As raças humanas e a responsabilidade penas no Brasil. Salvador: Progresso, 1957.

_____. Os africanos no Brasil. São Paulo: Nacional, 1988.

ROMANS, Merce. Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Joel Rufino. “ O IPCN e o Cacique de Ramos: dois exemplos de movimento negro na cidade do Rio de Janeiro”; In. Comunicações do ISER, ano 7, nº 28. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos da Religião, 1988.

SILVA, Hélio; **MILITO**, Cláudia. Vozes do Meio Fio: menores abandonados. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1995.

SILVA, Nelson do Valle; **HASENBALG**, Carlos A. Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SOUZA, Irene de. O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, 1991.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VIANNA, Hermano. O mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

_____. O mistério do samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/ EDUFRJ, 1995.

VIANNA, Oliveira. Evolução do povo brasileiro. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1933.

_____. Raça e assimilação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1943.

_____. Populações meridionais do Brasil: história, organismo e psicologia. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1948.

Introdução

O processo de aquisição da leitura e construção da escrita estão entre os temas que mais tem ocupado professores do ensino fundamental e pesquisadores que se dedicam a compreendê-lo (SENNA, 2007b; CALHAÚ, 2008; LOPES, 2010).

O desafio diário de ensinar a ler e a escrever é tarefa das mais essenciais para a garantia do direito a educação que todos possuem e também para possibilitar a inserção no âmbito de uma cultura que tem primazia sobre os modos de produção de conhecimento e de sentidos dominantes no contexto social, isto é, a cultura escrita (CANDEIAS, 2005).

Tal desafio, recentemente, motivou a implementação de um projeto político delineado pelo governo federal chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – BRASIL, 2012) que, entre outras coisas, define como limite o terceiro ano do Ensino Fundamental para que todos os alunos estejam alfabetizados e letrados.

No âmbito do PNAIC, diversas ações estão previstas para que o objetivo precípua do Pacto alcance êxito: formação continuada de professores alfabetizadores, fornecimento de material didático e literário, formação de orientadores de estudo.

Ao observar o contexto educacional da atualidade de uma perspectiva intraescolar, percebe-se que é flagrante a necessidade de desenvolvimento e implementação de políticas públicas que tenham como escopo a aprendizagem escolar do alunado no que se refere a aquisição das habilidades de ler e escrever de acordo com a norma padrão (BAGNO, 2010). No entanto, a história da alfabetização no Brasil tem revelado o descompasso existente entre as propostas lançadas por diferentes governos e a concretização das mesmas na escola (RIBEIRO, 1991; FREIRE, 1993; MATTOS, 2007).

Esse descompasso, geralmente é caracterizado como a falta de conhecimento da realidade escolar e dos sujeitos

sociais que se encontram nela por parte daqueles que elaboram e definem as diretrizes educativas do país.

A dicotomia manifesta entre políticas e escola, objeto de inúmeros e profícuos estudos no campo educacional (RIBEIRO, 1991; DUARTE, 2001; ARCE, 2001; OLIVEIRA, 2007) é a parte mais evidente de uma construção sociocientífica que dá sustentação não só às práticas educacionais e ao perfil de sujeito de conhecimento esperado por ela, mas também à organização e aos objetivos delineados para educação escolar. Particularmente no campo da alfabetização, tal construção tem definido a norma de comportamento e pensamento a vigorar nas práticas alfabetizadoras (SENNA, 2010).

Se é verdade, como tem demonstrado os estudos de Senna (2007a; 2007b), Calhaú (2008) e Lopes (2010) que essa norma encontra-se arraigada no substrato teórico que tem dado suporte à alfabetização, também é verdadeira a afirmativa de que os sujeitos sociais que não se enquadram no perfil de sujeito de conhecimento delineado por esse substrato não vão desenvolver-se para chegar ao padrão normativo vigente, pois os sujeitos sociais que se encontram na escola, possuem suas culturas e seus diferentes modos de ser, pensar, agir e escrever. Apresentar a relação entre os modos desses sujeitos e sua alfabetização é o que objetiva esse artigo que se atém a pensá-la, sobretudo, a partir da escrita.

Inicia-se essa problematização tomando como ponto de partida a cultura como elemento fundamental na formação da mente humana (VYGOTSKY, 1993; 1998) a partir da qual lança-se mão da distinção entre modo de pensamento narrativo e científico (SENNA, 2003) aprofundando a compreensão a respeito desses no contexto contemporâneo para tentar elucidar as diferentes formas de escritas que tem emergido nas escolas atualmente.

Parte-se da hipótese de que os modos de pensamento, profundamente marcados socioculturalmente, são a parte não visível de diferentes tipos de escritas que tem se

manifestado nas salas de aula e que, em alguma medida, tem sido tomadas como reveladoras de algum tipo de desvio, porque estão em desarmonia com a norma padrão de escrita vigente. Essa discussão inicial permite aprofundar o debate em torno da motivação dos alunos para o desenvolvimento de diferentes escritas e, assim, alargar o entendimento a respeito de suas possibilidades. Tal fato coloca como prerrogativa a busca de um conceito de letramento que leve em consideração a natureza motivacional de escritas possíveis. Esse conceito é encontrado em Senna (2007b) onde se sustenta a necessidade de se manter na escola uma relação de intercâmbio entre os saberes propostos por ela e aqueles que fazem parte do universo cultural dos alunos.

Este artigo pretende fazer eco junto a trabalhos que buscam contribuir para tornar visíveis determinados modos de escritas, reveladores de modos de pensamento arraigados na cultura que tem se apresentado no contexto escolar, os quais, acreditamos, devem ser levados em conta quando da implementação de políticas públicas para a alfabetização, se temos como perspectiva desenvolver um processo de aquisição do código alfabético que não anule as subjetividades, mas antes as considerem como elementos articuladores para uma construção de mundo e produção de conhecimento calcados na pluralidade características dos tempos atuais e dos sujeitos contemporâneos (ou reais).

A cultura e os modos de pensamento

A importância da cultura na formação da mente humana foi observada nos trabalhos de Vygotsky e explicada a partir da noção de conceito. Segundo ele, "um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas" (VYGOTSKY, 1993, p.43). Estes se formam refletindo a maneira como os sujeitos interagem com a realidade,

dando ao conhecimento que produzem de si, dos outros e dos objetos a sua volta um valor pragmático, concreto e significativo (SENNA, 2007a, p. 51-52). O conceito vygotskyano, nesse sentido, rompe com a associação clássica entre conceito e natureza lógica, para se constituir como parte dos pressupostos sociais relacionados com a experiência cultural de mundo compartilhada entre dois ou mais sujeitos (SENNA, 2007a, p.229).

Se as experiências de mundo compartilhadas forem fundamentalmente orientadas pela cultura científica (GARIN, 1996), as mentes se organizam para interagir com ela. Se, de outro modo, as experiências forem de base predominantemente oral, ou narrativa, como no Brasil, os sujeitos se organizam para interagir com este mundo do qual participam (RIBEIRO, 2008).

Senna, em 2003, apresentou as características predominantes dos sujeitos que possuem as experiências de mundo de uma e outra cultura e as designou como modo de pensamento narrativo e modo de pensamento científico.

O modo de pensamento científico privilegia a percepção de uma fração da realidade do mundo, a análise do passado, um esquema de atenção concentrado em apenas um foco, um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, acordos escritos normatizados e formalizados, centralidade da experiência intelectual no objeto/ foco de atenção tomado como fenômeno isolado e alheio a questões afetivas e pessoais. O modo de pensamento narrativo, por sua vez, centra-se na realidade corrente, dedica pouca atenção à análise do passado, possui um esquema de atenção multirreferencial, projetando-se ao mesmo tempo sobre diversos focos de atenção e um esquema psicomotor em ação constante diante do mundo; privilegia acordos negociados caso a caso, conforme as relações vão se estabelecendo, centraliza a experiência intelectual no sujeito caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado socioafetivamente.

Esses modos de pensamento vão influenciar na forma de comunicação, na estruturação da fala, na escrita, no comportamento e no aprendizado e podem ser observados no contexto de sala de aula. Entretanto, o conhecimento formalizado de um modo geral e a formação escolar em particular, tem como tendência levar em consideração apenas o modo científico de pensamento e sobre ele desenvolver o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Na configuração do pensamento científico delinea-se um sujeito de conhecimento que, no âmbito escolar, aproxima-se da idealidade do que venha a ser um sujeito pensante e aprendente. Em termos práticos, trata-se de um aluno que acompanha o desenvolvimento do raciocínio lógico do professor, que consegue apreender determinado conteúdo sem necessidade de muitas explicações, que possui autonomia no desenvolvimento das tarefas e, além disso, apresenta um comportamento adequado ao ambiente da sala de aula: só fala quando solicitado, respeita e ouve a fala de outrem, permanece sentado e quieto no decorrer da aula, interage com os colegas apenas quando finda suas tarefas.

Em contrapartida, o sujeito social em demanda por educação escolar, ou sujeito real, contemporâneo, possui um pensamento predominantemente narrativo, em oposição ao sujeito ideal da cultura científica. Pode ser caracterizado como aquele que, em vez de voltar sua atenção à explicação do professor, se envolve em várias atividades simultâneas; precisa de inúmeras explicações diferenciadas para apreender determinado conteúdo escolar e não realiza as atividades propostas conforme esperado pelo professor. Em termos comportamentais é o aluno que não fica sentado mais de cinco minutos, que conversa com os colegas e fala junto com o professor, que conta, lê e escreve de acordo com as hipóteses de escrita que levantam e a percepção matemática que possuem (SENNA, 2007b; CARRAHER, 2010).

A partir disso é possível perceber que o sujeito real, no contexto escolar, o aluno real, apresenta modos mentais, ou seja, condições intelectuais e sócio-afetivas que refletem a condição cognoscente de sujeitos que não se enquadram no ideal de sujeito pensante descrito na tradição da cultura moderna.

Se estivéssemos lidando, na contemporaneidade, com dois modos de pensamento, o narrativo e o científico que, além de absolutamente antagônicos, fossem encerrados em si mesmos, talvez fosse possível, através do levantamento das características de ambos, desenvolver pesquisas geradoras de teorias que pudessem informar às práticas escolares sobre como cada um se desenvolve e pensar numa ação pedagógica para que os fins da educação, sobretudo da alfabetização, fossem alcançados.

Ocorre que, nosso inacabamento enquanto sujeitos sociais e enquanto cultura (FREIRE, 1995) nos permite criar sistemas de representação os mais variados e diferentes uns dos outros. Estes acabam por se situar num entrelugar não determinado entre a cultura narrativa e a cultura científica. Isso pode ser observado, entre outras coisas, a partir dos tipos de escritas que têm sido derivadas no contexto escolar, características de um pensamento que, atualmente encontram-se nesse entrelugar.

Representação escrita, alfabetização e letramento

Pensar a representação dos sistemas de pensamento a partir da escrita é importante porque é no processo de aquisição da mesma que se centra a observação do desenvolvimento escolar do aluno, definindo sua capacidade para aprender os conteúdos escolares relacionados a outras disciplinas. O domínio do código escrito de acordo com a norma padrão vai trazer legitimidade e reconhecimento para que o aluno avance em seu processo de escolarização.

Senna (2007b) em seu estudo sobre o letramento e a teoria da gramática, desenvolve uma análise que nos permite perceber as nuances de uma escrita que poderia ser considerada errada ou desviante, mas, na realidade, se situa entre dois ou mais sistemas de representação mesclados. Para sustentar sua argumentação, o autor problematiza três modos de escritas tomados como diferentes versões gráficas de um mesmo texto oral, são eles:

*“O zolocoate vu umoebisujacareirafeusu ai
teve caoquetecomemo atina o obus mação
modeoabo eu o masuvimucaacaeso muno
igozao”¹*

*“O zoológico, a gente viu um monte de bicho...
jacaré, girafa, urso... aí, teve cachorro-quente;
comemos gelatina no ônibus; o macaco mor-
deu o rabo... eu e o Márcio vimos; caraca, eles
são muito gozados!”*

*“No zoológico, a gente viu um monte de
bichos: jacaré, girafa, urso. Eu e o Márcio
vimos um macaco morder seu próprio rabo.
Caraca, macacos são muito gozados! Aí,
teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos
gelatina”.*

As frases acima podem ser situadas em diferentes pontos de um gradiente que vai desde a tentativa de transcrever alfabeticamente a fala até chegar a uma forma gráfica organizada de acordo com as regras da língua-padrão. O percurso entre a primeira e a última frase tem sido considerado como etapas do processo de alfabetização. Assim sendo, a primeira frase revelaria um sujeito ainda não alfabetizado, ao

¹ Transcrição literal da escrita de um aluno denominado Tulio (sete anos) cursando o 1º ano do ciclo de alfabetização, retirada do artigo do autor na página 54.

passo que a segunda e a terceira mostrariam um sujeito já alfabetizado.

No entanto, a diferença fundamental entre a primeira e segunda frase reside na forma ortográfica e na delimitação das fronteiras de palavras e unidades frasais “não chegando a caracterizar propriamente a diferença entre um sujeito não alfabetizado e um sujeito alfabetizado” (SENNA, 2007d, p.55), pois, no que se refere ao encadeamento das ideias, ambas se apresentam da mesma forma. A diferença da segunda para a terceira, apesar de satisfazerem as regras ortográficas e sintático-frasais da escrita, estas sim, não são equivalentes quanto a sua adequação à produção da escrita, à medida que outros fatores concorrem para que se satisfaçam as condições de uso da língua escrita, expressos, sobretudo, na ordenação e na articulação dos fatos.

A observação da primeira e da segunda frase tornam evidente que considerar letrado um sujeito que apenas apresenta domínio ortográfico do código alfabético escrito, pode ser um equívoco, uma vez que a escrita, para além da aquisição do código, envolve uma série de características que determinam a adequação de seu uso frente a diferentes situações e intenções comunicativas. Não se pode, por exemplo, escrever um bilhete para um amigo da mesma forma que se escreve uma redação para um jornal.

Além disso, se as duas primeiras frases guardam consigo diferenças que dizem respeito, fundamentalmente, aos limites das palavras e frases na forma ortográfica, qual seria a motivação para construção de textos do tipo expreso na primeira frase, haja vista que é comum encontrarmos esse tipo de escrita entre os sujeitos alfabetizando das mais variadas faixas etárias?²

Aquela escrita caracteriza um sujeito que tem na narrativa a sua experiência de mundo, por isso, possivelmente,

2 Ver Lopes (2010).

ele não ajuíza os detalhes singulares das partes que compõem uma frase, ou palavra, ou qualquer outro objeto de representação, porque os enxerga em sua totalidade. Então, sua mente passa a construir macrocategorias de representação que aparecem na escrita.

Sujeitos formados em culturas que não privilegiam o modo de pensamento responsável pela geração da escrita exemplificada na terceira frase, levantam hipóteses sobre a escrita que não conduzem à escrita da norma padrão, mas “a sistemas metafóricos, situados entre dois ou mais sistemas, formados segundo princípios determinados por vários modos de pensamento mesclados” (SENNA, 2007b, p.66). Não tendo o alfabetizando uma mente que derive a escrita da norma padrão, ele derivará hipóteses de escrita que são, na realidade, estruturas permanentemente metafóricas, ora mais, ora menos próximas do código escrito.

Ao se tentar ensinar a este sujeito o código escrito tendo a concepção de alfabetização pautada apenas no domínio do código que poderá ser utilizado em diferentes situações, está-se pressupondo que o aluno seguirá a sequência lógica prevista e, dessa forma, chegará ao fim determinado. Em contrapartida, o aluno ouve um conjunto de palavras, as aglutina como um todo e, ao escrevê-las, não encontra as unidades que compõem a palavra, apenas os sons que são significativos a sua audição. Em uma única expressão, é possível que ele faça a junção de duas, três ou mais palavras. Tal junção é a aglomeração de sons dispostos uns ao lado dos outros que formam uma macrorepresentação que pode ser entendida como um macrofonema (SENNA, 2007b).

O conjunto de sons existentes em uma frase, considerados audíveis e facilmente discriminados por um sujeito que tem uma formação orientada pela cultura científica, para o sujeito da escrita mostrada na primeira frase, apresenta-se como um aglomerado de sons que ele é capaz de discriminar de outros aglomerados, mas não consegue definir suas partes significativas. Aí se encontra um sujeito cuja representação

gramatical difere da gramática normativa escolar e cujos modos mentais, diferem daqueles que pressupõem uma linearidade e sequencia lógica. É um sujeito cujo modelo de mente, não linear, se desenvolve na simultaneidade dos eventos e acontecimentos cotidianos. Uma mente típica dos sujeitos de culturais orais, ou, é possível dizer, hipertextuais (SENNA, 2007a, p.238) cuja existência só foi dada a conhecer quando do aparecimento das hipermídias, desenvolvidas no próprio campo do conhecimento científico, acompanhadas pelas transformações sociais.

As novas ferramentas na construção do conhecimento, os sujeitos sociais e suas escritas

As mudanças ocorridas na sociedade devido à revolução causada pelas tecnologias digitais e a sua popularização, fizeram emergir novas formas de interação social que a cada dia tornam-se mais presentes no cotidiano das pessoas. Mas, além disso, e principalmente, fizeram emergir a possibilidade de construção de conhecimento não imaginadas anteriormente no contexto da cultura científica dominada pela escrita. É nesse contexto que o constructo humano tornado legítimo na figura do homem moderno vai cedendo espaço à incorporação de outras engenharias humanas alheias ao sujeito ideal da ciência.

A partir do momento em que o mundo, complexamente engendrado em relações simultâneas entre fatos diversos, pôde ser considerado inteligível pela ciência em sua *formamutantis, in natura*, uma nova sensação de satisfação relativa à verdade vem se configurando. Esta nova configuração traz consigo a desconfiança sobre a universalidade do pensamento e sobre a sua forma de constituição no âmbito da ciência moderna para dar inteligibilidade às ações e situações que se apresentam na realidade corrente.

Sobre isto Morin (2005) é taxativo ao afirmar que: "A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do

mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga" (p.19) e acrescenta "A maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves da nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar" (p.19).

A possibilidade de observar o mundo *mutantis se deu*, sobretudo, porque a própria ciência desenvolveu tecnologias que se mostraram capazes de substituir a tecnologia da escrita, até então à única forma legítima de se construir o saber científico. As novas ferramentas tecnológicas, sobretudo aquelas suportadas pelos equipamentos informáticos, notadamente o computador, tornaram possível registrar, observar, analisar e tentar compreender o mundo sem que houvesse necessidade de particioná-lo e analisá-lo pormenorizadamente para depois recompô-lo em sua "totalidade" (MORIN, 2010, p.94).

Tão logo as novas tecnologias começaram a se espalhar na sociedade, a mesma ferramenta que permitiu revolucionar o pensamento científico tornar-se-ia parte do cotidiano de pessoas comuns que as utilizariam para sua satisfação própria e da maneira que lhes aprouvesse. O que antes se desvendava "através do árido e solitário exercício de manipulação da escrita, sempre à luz do passado, num formato jamais similar ao de coisas reais" agora chega em tempo real, em imagem, som, cor escrita e fala "tudo ao mesmo tempo, com movimento e ação" (SENNA, 2007a, p.73).

As tecnologias da informação e da comunicação, introduziram uma nova possibilidade da relação das culturas de base predominantemente oral com as práticas de leitura e escrita, agora lhes permitindo ler e produzir textos de modos não condicionados pela cultura científica. É assim que formas de escrita do tipo: kz, cza, csa ("casa") ganham sentido e legitimidade. E é assim também que a leitura passa a ser encarada como um processo que ultrapassa os limites da

sequencia lógica e linear de um texto comum para se constituir como hipertexto. “Este modelo de texto em que todos se significam, segundo o que querem fazer significar” (SENNA, 2007a, p.73).

Mais do que possibilitarem novas formas de entendimento no que se refere a leitura e permitir a escrita fluir segundo as próprias convicções dos usuários a seu respeito, os mecanismos mentais alheios aos moldes da cultura científica vão se fazendo legítimos com o suporte das novas tecnologias. Nesse contexto, culturas orais como a nossa, marcadas pela interatividade, relação entre os pares, abertura à mudança, ação comunicativa que prevê a interação com os outros, etc., vão se tornando cada vez mais legítimas com o uso das mídias hipertextuais.

A ideia de hipertexto guarda uma profunda relação com os modos de vivência dos sujeitos das culturas orais, já que ambas se baseiam na interatividade e na simultaneidade dos acontecimentos. O hipertexto, para Lévy (1999), é um conjunto de nós ligados por conexões e, ao mesmo tempo, um tipo de programa para organizar dados e o próprio conhecimento, para adquirir informações e também para desenvolver a comunicação de modo simultâneo.

A mente hipertextual encontrou possibilidade de manifestar a sua escrita em ambientes virtuais nos quais as condições de produção da escrita mesclam-se com as da fala, cuja intenção comunicativa dá-se na interação com os outros. Nesse sentido, textos inadequados à norma padrão ortográfica da escrita são absolutamente adequados em contextos virtuais, tais como os *chats*. Uma escrita do tipo: “vckr q eu mande o arq em outra mssg”³ (SENNA, 2007b, p.56) ou, de outro modo, “o arqçqmanddnvo?”⁴ tornam-se adequadas e inteligíveis sem serem classificadas como

3 Você quer que eu mande o arquivo em outra mensagem?

4 O arquivo; você quer que mande de novo?

erradas conforme a norma padrão. Nesse contexto, a escrita dos nossos alunos, tais como: “e viparaecola e voa prede aicreve” se põem em harmonia com ambientes alheios a cultura escrita. As escritas deles, portanto, não revelam algum tipo de desvio ou anormalidade, elas apenas se mostram inadequadas aos padrões da cultura escrita.

É curioso notar que esta escrita tornada legítima nos ambientes virtuais, e que são visíveis no cotidiano de professores alfabetizadores, a longa data se manifestam em culturas de base oral que tiveram o alfabeto como símbolo para derivar alguma escrita. Na matriz europeia que contribuiu para a nossa formação enquanto povo é possível observar o truncamento de certas palavras.

Consta das ordenações de D. Afonso no século XIII a respeito “Dos dezemos que an a dar os xpiãos a sanctaigreja” o seguinte trecho: [...] tã amigo de Deus que disse por el que eno seu linnagẽ seeriã beeytas *todalas* gentes. Na escrita portuguesa do século XV “da sepultura do cavaleiro Henrique” encontra-se o seguinte trecho: “E, depois que lhes estou ouue dito, desapareceu-lhes, os mãcebos acordarõ ledos e sãaos e quites de toda ãnfermidade e forõ-se a *elrrei* e os prelados da santa igreja”⁵ (grifo nosso) (SENNA, 2010).

Estes exemplos, aliados aos dos alunos e aqueles praticados nos ambientes virtuais, revelam que existe uma motivação para proceder a escrita de uma ou de outra maneira. Diante disso o “erro” na escrita não deve ser tomado com erro, menos ainda como revelador de alguma falta de normalidade, mas como ponto de diálogo entre o professor e aluno na construção de uma escrita adequada a intenções comunicativas diferenciadas. É nesse contexto que o

5 “Dos dízimos que hão a dar os expiãos à Santa Igreja” [...] tão amigo de Deus que disse por ele que no seu linhagem seriam bentas todas as gentes. [...] E depois que lhes estou houve dito, desapareceu-lhes, os mancebos acordaram ledos e são e quites de toda enfermidade e foram-se a el Rei e aos prelados da Santa Igreja” (Tradução Livre).

letramento cumpre uma função primordial, qual seja, desenvolver habilidades para que os sujeitos possam operar em diferentes modos de pensamento segundo determinações definidas por diferentes intenções comunicativas.

O conceito de letramento e os sujeitos reais – à guisa se conclusão

Nem o conceito nem o processo de letramento restringem-se à construção da escrita. Ele se situa, na realidade, na esfera do desenvolvimento humano em busca de alternativas de expressão adequadas às circunstâncias da produção de conceitos e da comunicação.

Tendo em conta que as intenções dos sujeitos sociais possuem relação direta com o modo como se situam na sociedade, Senna (2007b) define o letramento como um processo que:

- a) *persiste durante o período da vida do sujeito, levando-se em conta que as diferenças etárias e as mudanças nas esferas sociais provocam diferentes formas de interação e, conseqüentemente, demandam diferentes formas de operações mentais, cada qual derivando diferentes tipos de textos;*
- b) *interfere em todo o sistema de valores do sujeito, envolvendo, portanto, sua relação com todos os modos de pensamento e todos os modos de escrita possivelmente empregados pelo homem, de tal modo que constitui-se como um processo que interfere, tanto sobre a construção da escrita, quanto sobre o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão oral, lógico-abstrata (através do emprego de*

sistemas simbólicos de base lógica, como as matemáticas), artística e tantas outras;
c) *é, portanto, interdisciplinar, quando tomado como um processo que interfere sobre os sistemas simbólicos humanos e em sua operacionalidade global, e multidisciplinar, quando tomado como esforço coletivo de diferentes agentes sociais, envolvidos, cada qual, com um tipo específico de interação com o mundo (p.67)*

O conceito de letramento, definido nesses termos, vem atestar a capacidade de o sujeito contemporâneo, hipertextual e real, desenvolver a escrita sem que para isso haja um processo de negação de sua cultura, sua mente e sua aprendizagem. Vai considerar, também, que a intenção comunicativa dará conformação a um certo tipo de escrita.

Dada a devida relevância, portanto, aos modos mentais com os quais os sujeitos se desenvolvem e os sistemas metafóricos oriundos de um modo de percepção peculiar a respeito da escrita, pode-se considerar nas práticas de escrita dos alunos "estados de escrita" (LOPES, 2010), em vez de hipóteses sobre a escrita que se dão mediante o desencadeamento lógico de uma escrita que supostamente partiria de X para todos os sujeitos e chegaria a XY.

Os estados de escrita se traduzem nas formas peculiares como os alunos escrevem e estão sempre considerando o surgimento de novos estados, considerando a pluralidade de sujeitos que vão se apropriar da escrita no contexto escolar. Tendo isso em conta, Lopes (2010) considera que:

"nenhuma metodologia ou sequer ideologia unificada vai representar as necessidades particulares de cada grupo de sujeitos. Não tendo a intenção de generalizar qualquer comportamento ou explicação teórica [...] creio que

cada professor precisará de instrumentos para compreender a sua realidade de alunos e, a partir daí, elaborar suas próprias formas de atuações". (LOPES, 2010, p.144)

Nesse sentido, torna-se fundamental formar os professores com uma sólida base no que se refere a pluralidade não somente de sujeitos culturais, mas de sujeitos que pensam e escrevem das maneiras as mais diversas.

Pensar a alfabetização e o letramento na atualidade, bem como as políticas e os programas de favorecimento dos processos que o envolvem no contexto escolar significa pensar, fundamentalmente, nos sujeitos para os quais esses processos se destinam. Este trabalho buscou trazer uma contribuição nesse sentido.

Referências

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BAGNO, M. A utopia linguística da norma-padrão: porque uniformizar a língua? In: COSTA, R.; CALHÁU, M. S. M. (Org.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*. No 129, 05.07.2012.

CALHAÚ, M.S.M. Desmistificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos ou Como autorizar Solagens, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

CANDEIAS, A. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, n.176, pp. 477-498, 2005.

CARREHER, T. et. al. *Na vida dez na escolar zero*. 15a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GARIN, Eugênio. *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. Trad. Cecília Prada. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo : Ed.34, 1999.

LOPES, P. S. V. C. Estados de Escrita: contribuições à formação de professores

alfabetizadores. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MATTOS, C.L.G. de; A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas duas últimas décadas. In: *British Educational Research Association (BERA) - Annual Conference*, 2007, Londres.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C. A.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.661-690, 2007.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v.5, n. 12, p. 7-21, maio/ago1991.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SENNA. L.A.G. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, v. 7, p. 200-216, 2003a.

SENNA. L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007a.

SENNA. L.A.G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n. 23, p.45-70, 2007b.

SENNA, L.A.G. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA In: COSTA, R.; CALHÁU, M. do S. (Orgs.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Narrando a feminilidade: sexo, política e movimentos curriculares¹

Marcio Caetano

Fundação Universidade Federal do Rio Grande/FURG

Carlos Henrique Lucas Lima

Universidade Federal do Oeste da Bahia/UFOB

Jimena De Garay Hernandez

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ

A invenção de si: refletindo possibilidades metodológicas de análise a partir das narrativas cinematográficas

As obras cinematográficas podem ser entendidas como pedagogias culturais que trabalham linguagens e biografias a partir das quais sentidos sociais são (re) produzidos e (re) significados no cinema e, por sua vez, pelos/as expectadores/as do filme. Entendendo-as como *representação*, enquanto artefato cultural que tem múltiplas implicações na realidade,

¹ Versão revista e ampliada do texto "Não se nasce mulher" - ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares" apresentado no VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, o II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do II Encontro Gênero e Diversidade na Escola, realizado entre 24 a 26 de setembro de 2014 na Universidade Federal de Juiz de Fora.

destacamos, no filme *Transamérica*, do diretor Duncan Tucker, algumas questões que nos ajudarão a refletir a respeito da trajetória das personagens centrais deste artigo: as professoras Tiresia e Nu.

Buscamos com a narrativa do filme os elementos metodológicos e as inspirações teóricas para refletir acerca dos embates entre os gêneros e as sexualidades. As experiências das personagens centrais do filme, seus acordos e suas lutas contra o dogmatismo nos inspiram a pensar a sexualidade como a força subjetiva que, ao desestabilizar a norma e as identidades, zomba dos limites dos “sexos anatômicos”² e reelabora o gênero.

Ainda que os discursos sobre o gênero busquem governar de forma dicotômica os corpos culturalmente ‘tatuados’ como masculinos e femininos e estabelecer verdades sobre os sexos, a criatividade e o desejo, atravessados pela multiplicidade da sexualidade, acabam por borrar os fazeres e redimensionar os gêneros. Por sua vez, essa situação obriga os movimentos curriculares escolares a repensarem seus discursos sobre os limites sociais, políticos, sexuais, psíquicos, econômicos e culturais de homens e mulheres. Devemos saber que esse resultado não é linear e nem tampouco desencadeado por um simples jogo. As personagens deste texto nos provocaram a considerar que, no interior da própria ordem, por dentro da própria lógica de regulação, existem resistências e acordos que subvertem a lógica instituída e possibilitam novos arranjos sociais e afetivos³.

-
- 2 Ao utilizarmos essa expressão não queremos, com isso, calcar este texto no pensamento binomial, que vê, de um lado, a matéria – o corpo, e, de outro, a cultura – os gêneros. Destacamos que, conforme aponta Judith Butler (2003), o biológico também é atravessado pelo cultural, quer dizer, se há uma matéria que anteceda o discurso esta não pode ser recuperada se não por meio do próprio discurso.
 - 3 São esses acordos/“negociações” que, conforme argumenta HommiBhabha (1998), promovem o que em outro momento denominamos “derrisão da heterossexualidade compulsória” (LUCAS LIMA, 2012). A protagonista de *Transamérica*, Bree, por meio de sua performance nitidamente

Diante da complexidade do eixo sexo-gênero-sexualidade, norteamos esta investigação pelos princípios teóricos dos Estudos Culturais. A eleição foi orientada pelo tema definido para a realização deste artigo: os movimentos curriculares e a produção das feminilidades entre professoras transexuais. Independente das múltiplas perspectivas dos Estudos Culturais, no geral, é possível dizer que elas se caracterizam pelo diálogo das dimensões globais e locais das culturas. Além disso, são eles que nos possibilitam a valoração de outros suportes, a exemplo das narrativas fílmicas.

Neste artigo buscamos discutir, inspirados no filme *Transamérica*, os modos com que duas professoras transexuais, das cidades do Rio de Janeiro e Porto Alegre, constroem suas feminilidades e como essas foram vividas na escola. As professoras foram acessadas em encontros individuais e suas narrativas, com livre consentimento, foram obtidas por meio de entrevistas em profundidade orientadas pelos ciclos de vida (infância, adolescência, juventude e fase adulta⁴). Neste artigo, iremos privilegiar as narrativas de experiências profissionais, sobretudo aquelas que regularam formas de ser 'mulher' e, por sua vez, interpelaram o ser 'professora'.

A decisão de privilegiar as narrativas de experiências profissionais foi motivada pela ideia de que o corpo narrado, marcado e significado com/pela cultura, pode ser tomado como um documento, constituído de marcas e subjetividades. Diante desse entendimento, as biografias das professoras Nu e Tiresia, nomes fictícios com os quais as chamaremos, serão capazes de nos oferecer pistas das verdades que produziram efeitos em suas atuações profissionais.

feminina, tal qual as protagonistas deste artigo, provoca fissuras no gênero, que se queria inviolável.

- 4 Não nos interessavam conceitos *a priori* à experiência que envolvessem esses ciclos, mas o que as entrevistadas compreendiam como comportamentos próprios a eles.

Nos desafios impostos com a pesquisa, o filme de Duncan Tucker inspirou metodologicamente os caminhos da pesquisa e, sobretudo, a análise das entrevistas. As biografias das professoras, semelhantemente à narrativa cinematográfica, constituíram-se como fragmentos de apresentação da vida, dando pistas das redes sociais e das tramas vividas. Entretanto, o entendimento do outro mediante a leitura de suas narrativas não foi um simples desencadeamento de empatia ou altruísmo. O conjunto de emoções e opiniões foi protagonizado por nós. Isso significa dizer que jamais poderemos afirmar, mesmo com todo rigor, que partilhamos com as entrevistadas o conjunto de signos, pois isso seria supor uma identidade ou uma equivalência inverificável e arrogantemente definida por nós.

Concordamos com Christine Delory-Momberger

A figura do outro que eu construo é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura "falsa" nem uma figura desprovida de realidade [...] Na narrativa do outro, eu me aproprio dos signos, isto é, torno próprio, faço meus os signos que ajustam e que ajusto à minha construção biográfica. [...] O objeto que construo está estreitamente ligado ao sistema de interpretação construído por minha bioteca pessoal e pela rede de biografemas que se encontram à minha disposição (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61).

Diante do já dito, estruturamos o artigo da seguinte maneira: no primeiro momento refletiremos sobre a regulação e a produção de discursos sobre o sexo; no segundo, a partir das biografias das personagens Bree e Tody, do filme *Transamérica*, analisaremos a invenção de si e suas implicações nos modos de viver a sexualidade e as normas inscritas nas expectativas de gênero. Diante da inspiração

teórico-metodológica possibilitada pelo filme, apresentaremos na terceira seção algumas discussões que vivenciamos no campo investigativo com as professoras.

Ultrapassando as fronteiras curriculares da regulação sexo-gênero

Estamos cientes de que no campo de estudos de currículo não existe um consenso, ainda que sobre ele exista uma ampla produção. No geral, sua elaboração obedece a uma complexa construção cultural, histórica e social que são desenhadas a partir de duas noções básicas: 'conhecimento escolar' e 'experiência de aprendizagem'.

No enfoque *conhecimento escolar*, o entendimento de currículo que tem predominado é que nele o conhecimento deve ser tratado pedagógica e didaticamente pela escola e, por sua vez, deve ser ele aprendido e aplicado pelo aluno; nesse caminho, surgem questões sobre o *que* o currículo deve eleger e *como* ele deve estruturar os conteúdos. Já no enfoque *experiência de aprendizagem*, o currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelos estudantes sob a orientação pedagógica da escola (MOREIRA, 1997).

Independentemente do entendimento que se tenha sobre currículo, é sobre o corpo que ele incide. Ou seja, de fundo seu interesse refere-se aos tipos de sujeitos que devem estar presentes no modelo de sociedade pretendida. Portanto, se estamos entendendo o corpo como *locus* central e inicial de produção e expressão da cultura – e é nele que as identidades são elaboradas e significadas, os currículos ganham importância por serem um dos instrumentos pelos os quais a escola executa a formação de seus sujeitos, e que, portanto, incidem sobre a construção das identidades sexuais, por exemplo.

Reconhecendo as inúmeras instâncias socioeducativas por onde passam os sujeitos que integram as escolas e, por

sua vez, os interesses implicados nos seus fazeres pedagógicos, não limitamos as redes de poder que incidem sobre os currículos à escola; assim, ampliamos seu alcance, chamando-o de movimentos curriculares, entendendo-os como tecnologias pedagógicas da escola e, mais amplamente, da sociedade (arquitetura, organização da cidade, livros didáticos, vestimentas, políticas públicas, discursos médicos e científicos, mídia etc.), que construídas socialmente e significadas continuamente com a cultura, obedecem a projetos de identidades (racial, gendérica, de classe) construindo, ensinando e regulando corporalidades, produzindo modos de subjetividades e arquitetando formas e configurações de estar e viver na sociedade e, mais especificamente, na escola.

Como dito por Delory-Momberger, a humanidade será constituída por

[...] seres fundamentalmente projetados, no duplo sentido de, ao mesmo tempo serem planejados e arremessados para adiante. Toda atividade humana, tanto a mais rotineira, como a mais excepcional, implícita um horizonte de possibilidade, um espaço à frente dela mesma que a lança na existência e lhe dá sua finalidade e sua justificativa [...] esse projeto de si primordial não deve ser compreendido como uma construção consciente, visando imediatamente a realizações concretas, mas como um impulso para frente, uma orientação para o futuro DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 63.

Os movimentos curriculares, que se realizam no cotidiano, são um dos mais eficientes instrumentos das intervenções produtivas de escritas normativas, verdadeiras 'incisões' na carne (sujeito sem as normas coletivas, a materialidade). E por meio deles que construímos visões, muitas vezes binárias,

sobre o ser masculino e feminino⁵, os gêneros. Esse conceito corresponde a um complexo processo de construção no qual a sociedade fabrica as ideias do que devem fazer os homens e as mulheres, logicamente, o que deve ser 'próprio' de cada sexo. A oposição binária entre o homem e a mulher contribui à essencialização do gênero e nos estrutura psicologicamente. O gênero não só marca os sexos, mas também marca a percepção de todo o restante: o social, o político, o religioso, o cotidiano (LAMAS, 1994).

O gênero e suas expectativas constituídas a partir e com o sexo anatômico é, já de início, parte da primeira lição que nos é ensinada sobre as dicotomias. Se olharmos atentamente às sociedades ocidentais, e Michel Foucault (1987), em *História da Sexualidade* nos ajuda, constataremos que o sexo foi uma atividade cultural que regulou e foi regulada amplamente pela sociedade. Nesse artefato é que foram ancorados os discursos religiosos e, durante muito tempo, científicos sobre a materialidade e organização da sociedade, basta verificar os discursos sobre o incesto, a ordenação política e social, a exogamia, os acordos políticos e, posteriormente, o contrato social instituídos pelo casamento. Fato curioso é que ainda, depois do ciclo religioso de explicação da sociedade e sua consequente "substituição" pela ciência, a religião mais uma vez se apresenta como meio a partir do qual as dinâmicas sexuais podem ser lidas nas definições das políticas públicas.

Entendemos o 'sexo' em suas múltiplas possibilidades e usos sociais, como um feito marcado pelo significado cultural, ampliando seu sentido biológico/fisiológico e confundindo-o com gênero. Mais uma vez é preciso dizer que a

5 Será a interpelação feita pela cultura, as mediações sociais operadas no cerne das idiosincrasias dos grupos o que conferirá legibilidade aos corpos, processo esse capaz de tornar 'viáveis' – ou 'inviáveis', caso da personagem Breeou das protagonistas deste artigo, Tiresia e Nu – os sujeitos. Esses procedimentos são tão poderosos que, algumas vezes, o próprio estatuto de "corpo" é questionado, o que ocasiona a produção de seres abjetos ou ininteligíveis.

interpretação da materialidade do corpo é realizada pela leitura que o mesmo corpo – já lido e interpretado pela/na cultura – faz dessa matéria que já vem, de antemão, marcada por um olhar que, de modo nenhum, é neutro.

Pesquisar e/ou narrar o sexo, seja ele entendido como naturalmente concebido e/ou culturalmente construído, é produzir discursos sobre os modos de controle e as práticas pedagógicas sobre/da sexualidade. Sobre esse situação descreve Maria Luiza Heilborn:

Cumpr agora identificar os processos pelos quais a identidade sexual constitui-se na cultura ocidental uma das dimensões centrais da identidade social das pessoas. Esta afirmação filia-se à perspectiva construtivista que sustenta que a sexualidade não possui uma essência a ser desvelada, mas é antes de tudo um produto de aprendizado de significados disponíveis para o exercício dessa atividade humana (HEILBORN, 1996, p. 138).

A partir dos ensinamentos de Heilborn, a sexualidade passa a ser entendida não como algo determinado por imperativos biológicos, mas condicionado às contingências sociais, culturais, históricas, econômicas e geográficas. Assim, ela não se ajusta ou é simplesmente ajustada a um modelo ou entendimento unívoco e essencialista. Contudo, sabemos que para cada estrutura social existe um conjunto de conhecimentos sexuais hegemônicos e outros que são subalternizados, com os quais dialogamos e construímos nossas leituras e formas de estar no mundo. Enquanto alguns conhecimentos são massificados e acabam por se configurar como hegemônicos e realizam o duplo papel de assegurar a ordem social e legitimá-los, outros, subalternizados, questionam aqueles que são os hegemônicos e, em ocasiões, generalizam propostas alternativas, tornando-se, por vezes, opções legitimadas. Nesse

caminho pode ser apreendida tanto a construção de formas legítimas de ser homossexual quanto a experimentação do modo de vida gay, ambas derivações da heterossexualidade e maneiras por intermédio das quais uma sexualidade marginal – e seus saberes – encontra significação na sociedade e, por sua vez, nos movimentos curriculares. Entendemos impossível a legitimação de saberes subalternos na sociedade ocidental sem a mediação do capital, motor da História e principal negociador das diferenças culturais, sociais, 'gendéricas' e sexuais. Mesmo que, em momentos, sexualidades e desejos não-hegemônicos logrem reconhecimento, legitimação, não se deve perder de vista que tal movimento cobra, sempre, seu preço: a instituição de normas, quase que fixas, que possibilitam sua existência e sua leitura na dinâmica do social. No caso da institucionalização de saberes homoeróticos, por exemplo, alguns autores, a exemplo de Halbertam (2005), nomeiam tal procedimento como *homonormatividade*, que nada mais é que a fixação, no âmago do rol dos saberes legítimos, de estilos e modos de vida gay, notadamente aqueles vinculados a uma cultura de consumo oriunda dos países centrais, sobretudo os Estados Unidos.

O entendimento de sexo e de sexualidade, aliado à busca pelo conhecimento, é o motor essencial do movimento que conduz as personagens deste nosso texto à superação dos obstáculos que as separam da legibilidade social e cultural. Stuart Hall chama a atenção para que tomemos o corpo, conforme antes apontamos, como "tela de representação" (HALL, 2006), enquanto materialidade performática que, a partir da experiência, ensaia novas possibilidades existenciais, alternativas que, sem o impulso da curiosidade, não seriam viáveis.

Narrativas de acolá

Bree, personagem central do filme *Transamérica*, vive em Los Angeles – EUA – em meio a acessórios – 'tecnologias' – e comportamentos que lhe dão o estatuto de mulher.

Participando do processo de transgenitalização, com acompanhamento médico e psicólogo, Bree espera o diagnóstico de que ela está apta à cirurgia. Tudo caminhava bem até que ela recebe uma ligação telefônica de Nova Iorque que a faz voltar/viajar às lembranças de um determinado passado. O dispositivo acionador que a levou a viajar ao passado e a se reencontrar com suas memórias foi a chamada telefônica do reformatório onde estava preso seu filho.

Foi com a chamada telefônica que Bree tomou conhecimento de que ela tinha um filho nascido de um 'relacionamento lésbico', conforme ela mesma diz, no período da faculdade. A existência do filho de Bree não somente a questiona sobre o método utilizado para concebê-lo, como também denuncia que tal método foi através de relação sexual com uma mulher. Assumir que seu filho era originário de uma 'relação lésbica' foi, portanto, a forma encontrada por Bree para negar que um dia, no passado, ela fora homem.

O fato é que dias antes da cirurgia de transgenitalização, Bree Osbournedescobre que tem um filho de 17 anos. Tentando ignorá-lo, sua psicóloga impõe como prerrogativa de sua cirurgia o acerto de contas com o seu passado. Era obrigação de Bree reencontrar com todos aqueles que a conheceram como homem e com eles acertar suas dívidas. Diante do fato, Bree viaja à Nova Iorque com a intenção de se livrar de Toby, seu filho que deseja ser ator de cinema pornô.

Ao encontrar o filho Tody no reformatório, Bree temendo dizer a ele sobre sua transexualidade, embarca em uma viagem de segredos, revelações, encontros e desencontros. A caminho de Los Angeles, ela reencontra sua família, vivencia o desejo sexual por um índio cowboy, descobre-se aberração no olhar de uma criança, observa que duas transexuais podem ser lésbicas, revela-se pai a uma policial quando se vê responsável por aquele que rejeitou como filho e revive o pesadelo de não existir como mulher em um mundo onde foi constituída como corpo masculino.

Transamérica é um filme cuja centralidade é a fluidez de suas personagens. A forma como Bree contorna seu corpo (feminino) e se depara com sua história (masculina) reforça esta obsessão pela ideia de configuração corporal e pela invenção e edição da biografia. As ambiguidades e dualidades presentes nos discursos sobre a transexualidade no filme descrevem cenários em que o controle minucioso sobre o detalhe no corpo é a confirmação dos investimentos femininos entendidos e ensinados na família, na escola, na religião, na ciência, nas políticas públicas, pelos discursos da saúde, neste caso, à Bree.

A partir da angústia de Bree é possível observar o cruzamento de temáticas, tais como: identidade, sexualidade e gênero. A capa do DVD do filme no Brasil evidencia que a narrativa cinematográfica seguirá as dualidades sociais apresentadas à Bree. A fotografia que estampa a capa do DVD apresenta a protagonista do filme hesitando em relação a uma atitude simples: usar o sanitário masculino ou feminino. Esse cenário descreve a dualidade que esse corpo vivencia quando se depara com as suas memórias. A estrada (discursiva) nos parece ser a melhor metáfora sobre a vida da personagem. Os caminhos entre o passado e a invenção de si enunciam a trajetória de Bree. No processo de fazer-se mulher, várias de suas vivências foram editadas para aqueles que possuíam o estatuto de governar sua vida, decidir sobre sua veracidade feminina e com ela autorizar a transgenitalização: a psicóloga e o psiquiatra.

As opiniões alheias eram para Bree o termômetro de sua feminilidade. A forma de sua individualidade, enquanto mulher, estava cotidianamente sujeita à avaliação dos outros da vizinhança, da clínica médica e da família. Quando ela desempenhava seu papel de mulher, implicitamente solicitava ao observador que lhe levasse a sério e que lhe reconhecesse como uma legítima mulher, aquela que nunca foi outra coisa senão mulher. As ações do seu 'eu' estavam condicionadas às necessidades que ela possuía em

estabelecer um corpo legível aos 'espectadores'. Através de seu comportamento buscava na cultura o veredito daquilo que ela afirmava como sendo acessórios de uma mulher. Suas ações buscavam distanciá-la de qualquer evidência sobre 'anormalidade', a exemplo do diálogo que estabelece com sua irmã antes do jantar familiar: "não sou uma travesti, sou uma transexual".

A travestilidade era para Bree, tal como para a professora Tiresia, estranha ou um projeto mal sucedido de 'mulher'. Cabe aqui dizer que tal noção acerca da travestilidade indica a persistência da ideia de encenação e/ou falsidade dessa identidade, ao passo que imprime à transexualidade um estatuto de 'verdade', uma vez que as transexuais seriam 'verdadeiras mulheres', à semelhança de suas congêneres com vaginas 'originais'. Contudo, o comportamento de Bree, ao insistir que sua *performance* feminina seja levada a sério por seus/suas interlocutores/as, aponta para a precariedade de todas as identidades, demonstrando que, em consonância com os postulados do pós-estruturalismo, a sexualidade foge aos fundamentos estáticos e essencialistas próprios de uma visão dualista do mundo.

No início do filme, a descrição de Bree parece ser a tônica dada ao seu corpo, exceto na utilização da forte maquiagem. Com ela, Bree esconde as possíveis marcas de sua masculinidade no rosto. A eficácia da ação era auxiliada pela ocultação do volume do pênis e com a utilização de hormônios femininos. Seus passos são curtos, a cabeça em alguns momentos coberta com chapéu, o lenço esconde o pescoço, os cabelos quase sempre penteados, a boca desenhada com batom e o corpo modelado, em curvas, com as vestimentas. Todos os arranjos confirmam uma 'perfeita' mulher. A própria entrevista de Bree com o psiquiatra nos desenha a engenharia de seu corpo feminino, como se pode verificar no trecho que segue:

Psiquiatra: Alguma tendência suicida? Já sentiu como se estivesse sendo seguida? Algum histórico de doença mental na família?

Bree.: Não.

Psiquiatra: Procedimentos médicos até agora?

Bree: Eletrólise normal, três anos de terapia hormonal, cirurgia de feminilização facial, redução de testa, reconstrução de queixo e cirurgia traqueal.

Psiquiatra: Você parece bem autêntica.

Bree: Eu tento harmonizar. Evitar chamar a atenção. Acredito naquela terminologia “a vida é um segredo”.

Tudo na narrativa da personagem central leva a uma determinada feminilidade e a um estatuto de mulher, exceto quando Bree, ao visitar a casa de Tody, observa sua versão masculina, o estudante *Stanley Schupack*, em uma fotografia com sua ex-namorada, mãe de seu filho. Diante dessa situação, as memórias de Bree foram disparadas com o retrato. Seu corpo, por um instante, desobedece ao condicionamento de uma feminilidade ensaiada para as encenações públicas. Ao ver “sua” foto como homem, ela senta com as pernas abertas, que são limitadas pela abertura do seu vestido rosa. Por ora, a fotografia denuncia a história de determinadas experiências indesejadas: seu período como homem e sua relação sexual com uma mulher.

Esquecer a lembrança indesejada parece ser a tônica de Bree (pai) e Tody (filho), pois ambos, por motivos particulares, procuraram construir outra narrativa que não evocasse à violência sexual do padrasto, no caso de Tody, ou à rejeição familiar vivida por Bree. O passado foi depositado no “arquivo morto” de suas memórias. Essa passagem recorda-nos Jorge Larrosa (1996) quando argumenta que o sentido daquilo que somos depende das histórias que contamos aos/às outros/as e a nós mesmos/as, em suma, das narrativas. Ao narrar,

construímos o passado e as interpretações que lhe damos. Quer dizer, é na própria narração do passado que ele é por nós construído e ressignificado.

Em *Transamérica* os aparatos culturais femininos atuam de forma reguladora, limitadora, legitimadora e sancionadora sobre o corpo e a sexualidade de Bree. Eles estabelecem se a atuação delavem sendo satisfatória, ou seja, se ela é, de fato, uma 'perfeita mulher'. Nesse sentido, seus desejos sexuais são limitados por sua interpretação sobre ser mulher. A própria mutabilidade das performances dos vários corpos que se desvelam no filme através do 'homem' que deseja ser 'mulher' (Bree) e do 'menino' que deseja ser reconhecido como 'homem' (Tody) toma como significado uma cadeia relevante de práticas e discursos sobre sexualidade e sobre gênero.

Em *Transamérica*, a personagem central pode ser considerada mulher, pois assume uma identificação nominal feminina (Sabrina Claire Osbourne, de apelido Bree), condizente com a maneira como ela se relaciona com seu desejo sexual, mas em 'oposição' às construções socioculturais delegadas ao seu sexo anatômico. Nesse sentido, Bree é uma espécie de híbrido que perturba e desestrutura o pensamento binário e, com isso, enseja uma reflexão sobre a arbitrariedade da constituição da 'normalidade'⁶. Bree está à margem, encontra-se no limiar de uma fronteira que é tão cultural quanto científica – e é justamente a sua diferença que delimita o contorno de sua 'normalidade'.

Chamamos a atenção, ainda, para outra 'fronteira' que orienta a 'normalidade' de Bree: a religião. Em certo momento, a protagonista se assume missionária da 'Igreja

6 Tal como assevera Ferdinand Saussure (1970) sobre a arbitrariedade dos signos, que os mesmos são resultado de um procedimento que atende a uma vontade alheia aos objetos, aos próprios signos antes de sua nomeação, entendemos como parcial e, portanto, arbitrária, a imposição, por parte de uma episteme regida pela compulsoriedade heterossexual, de regras que determinam o que vem a ser e o que não vem a ser, por exemplo, uma mulher.

do Deus Onipotente'. Ao dialogar com os discursos judaico-cristãos, *Transamérica* inquiri sobre a legitimidade que tal discurso tem para decretar a normalidade de uns/umas e a anormalidade de outros/as, minando a confortável posição que a religião ocupa nas sociedades humanas.

Ao desejar a transformação em sua jurisdição corporal, Bree passa a ser designada como um sujeito ignóbil, ou seja, aquele que deseja expelir do corpo o excremento que o torna diferente, que o faz aberração e que o leva ao lugar literal do masculino: o pênis. A cirurgia parece ser a expulsão de elementos estranhos, o indesejado pênis. Entretanto, a biografia/memória é justamente onde esse estranho se estabelece. Em uma das cenas finais, no momento do banho, Bree toca sua genitália para confirmar a existência de uma vagina que a faz mulher ou o corpo estranho (pênis) que denuncia um passado 'incoerente'.

A construção de um 'eu' ignóbil estabelece as fronteiras do corpo de Bree. Toda a narrativa do filme é sobre o caminho que ela percorre para obter a coerência entre a sexualidade, o sexo/gênero e a identidade sexual. Com o filme *Transamérica* podemos perceber que o corpo representa a materialização da sexualidade. É sobre ele que se estabelecem o limite e as projeções desejáveis. Nesse aspecto, o corpo funciona como uma base significativa de condensação das subjetividades, servindo como ponto de reconhecimento de si e de outros – tudo feito a partir da diferença.

As afirmações realizadas por Stuart Hall (2003) nos ajudam a compreender a configuração vivida por Bree e Tody. As identidades são diferentes em distintos momentos dos sujeitos. Ainda que pareçam unificadas em torno de um 'eu', em nós existem versões contraditórias, atuando em diferentes posições.

Identidades sexuais e de gêneros não são características descritivas nem prescritivas e, tampouco, possuem uma estabilidade natural e cultural. Então, tanto em *Transamérica* quanto nos cotidianos das professoras, Nu e Tiresia, não há

identidade de gênero ou sexualidades anteriores às performances, quer dizer, são elas que possibilitarão as emergências das identidades. E serão, portanto, as relações arbitrárias entre as performances de gênero que viabilizarão a transgressão operada pelas personagens deste texto.

Foi em direção a Los Angeles que Bree, em um determinado momento, se vê sem o carro, sem os hormônios femininos, sem a maquiagem, sem o chapéu e o lenço no pescoço, ou seja, sem suas 'tecnologias' de mulher, que a personagem vivencia novamente a dupla transgressão à feminilidade e à transexualidade. Bree, uma das múltiplas possibilidades de alteridades, nos obriga a repensar a cultura heteronormativa e sobre como ela marca nossos corpos.

É com os sujeitos 'incoerentes' que repensamos a identificação (essa vinculada à 'fantasia sobre a identidade'), como forma de não aprisionar os corpos a uma identidade unificada ou unitária. Essa variabilidade performativa (em que os desejos ou as fantasias sobre uma determinada identidade realizam performances de identificação, ou seja, leituras sobre a identidade) pressupõe o exercício de liberdade. E esse é precisamente o motivo pelo qual a identificação de Bree desestabiliza e incomoda.

Transamérica é uma celebração à metamorfose da identidade. Sua narrativa operou para além dos deslocamentos identitários de Bree e Tody, preocupando-se com as condições de possibilidade de suas práticas, mas não deixando de observar como o entendimento de determinado discurso operou como verdade, provocando alterações em seus corpos. Bree, parodicamente, celebra que a identidade é incompleta. Com esse entendimento é que trazemos as narrativas das professoras Nu e Tiresia a este artigo.

Corpos em trânsito: os impactos na escola

Como Bree, na busca de se constituírem mulheres e, posteriormente, professoras, nossas personagens (Tiresia e Nu)

levavam em seus corpos acessórios e produziam com eles as performances entendidas e reconhecidas por elas ao seu gênero e à sua profissão. Elas buscaram o desencadeamento 'lógico' entre sexo, gênero e sexualidade (vagina-feminino-heterossexualidade). São com as performances que seus corpos buscaram a confirmação, através do olhar do outro e com o outro, aquilo que elas desejavam como verdade sobre o feminino. A transformação do 'outro' em um absoluto e essencializado é parte dessa estratégia socialmente construída e reiteradamente performatizada de divisão binária e dicotômica entre os sexos que serve, no fundo, à constituição e universalização do sujeito ocidental.

As verdades que orientavam as performances de Nu e Tiresia interpelaram suas práticas pedagógicas e foram reafirmadas com os seus formatos corporais. Elas atuaram como mecanismos de controle e disciplinamento e, por meio delas, as várias instituições escolares por onde elas passaram interpelaram e as auxiliaram na invenção, organização e policiamento de feminilidades. Segundo as professoras, tudo estava planejado em seus comportamentos para que os outros pudessem constatar as imagens e as práticas reconhecidas como de boas professoras e legítimas mulheres. Inclusive o próprio magistério fez parte dessa estratégia de constituição da feminilidade. O magistério foi entendido como uma posição profissional que permitiria, por suas histórias e expectativas, aproximá-las das representações sobre a mulher, uma possibilidade de reiterar o feminino.

Se para Tiresia sua iniciação profissional na rede pública foi marcada pela reprovação, o mesmo não ocorreu com a professora Nu. Entretanto, os tempos, as corporalidades, os espaços e as condições políticas foram bem distintos entre ambas. Tiresia inicia sua carreira no início da década 1990 quando ainda vivia no estado em que nasceu na região nordeste do Brasil. Nessa ocasião ela ainda não havia cursado matemática e lecionava para as classes de alfabetização. A professora descreve que

[...] No primeiro momento foi chocante, as mães pensavam que eu era mulher. Quando a diretora disse meu nome masculino, elas não aceitaram. Eu entrei na sala de aula e pedi [ela se emociona] uma chance. Conteí minha história. Disse a elas que queria muito estar ali na escola e que iria tratar muito bem as crianças. Todo mundo começou a chorar, inclusive as mães. Naquele momento, elas resolveram sair e logo em seguida saíram as crianças também [...] Eu tinha muita atenção com as crianças. Eu sei que o medo dos pais era a [...] pedofilia. [...] Esse é o grande medo das mães. [...] Eu falei que podia ficar uma mãe comigo na sala de aula. Eu pedi que na 1ª semana ficasse uma mãe para ajudar. [...]

Já com a professora Nu a resposta da escola foi totalmente distinta e o fato ocorreu não somente porque se tratava de espaços e tempos diferentes. Ao contrário de Tiresia, Nu inicia sua trajetória na escola quando ainda adotava vestimentas e nome masculinos. Foi após participar das ações de formação continuada de professoras/es financiadas pelo Ministério da Educação, a partir do Programa Federal *Brasil Sem Homofobia*, que Nu foi reconhecida como travesti e, posteriormente, se autorreconheceu transexual. Para a professora, sua relação com a escola regulava sua projeção. Sobre isso, ela nos conta:

Aos 32 anos, eu assumo que sou Nu. Eu não sabia que eu queria. Eu me via, mas ao mesmo tempo tinha medo de me transformar. Eu tinha medo do que poderia acontecer. O medo não com minha transformação. Mas, o que poderia acarretar isso na minha vida profissional [...] Quanto eles foram à escola [A ONG

que ofereceu o curso de formação continuada] conheceram o Roberto. Mais a frente, a Sônia [a responsável pela ONG] me contou que quando chegou na escola identificou que eu era um travesti. Talvez porque eu era meio andrógina. A escola não havia se dado conta que tinha uma travesti dentro dela e nem eu [risos]. Foi uma fase antes da minha operação. Eu fui primeiro para Europa, na casa de uma amiga [...] que eu comecei a construir essa outra identidade. Foi lá que surgiu o nome Nu. Nós entramos num consenso para escolher o nome.

Quando no diálogo com a professora Tiresia a perguntamos sobre seus entendimentos sobre mulher, magistério e, sobretudo, sobre suas cirurgias, ela nos respondeu:

[As cirurgias] era a necessidade de adequar a minha mente ao meu corpo. A minha mente é feminina. Mas, o que adianta não ter meus seios e não ter um bumbum? Somente botar roupa feminina, é ficar caricata. Minha mente tinha que ser condizente com o meu corpo. Eu não queria ficar caricata, porque eu sou uma mulher.

Questionada sobre seu entendimento de mulher, ela se reitera como símbolo da feminilidade. Sua postura sintetiza a afirmação:

[...] Vou fazer a diferenciação de travesti para transexual. O travesti, ele é meio espalhafatoso. Ele gosta de chamar atenção do corpo em si. Ele não tem comportamento. Ele fala assim [nesse momento ela fala com uma voz

meio nasalada]. Fala de uma forma não feminina. Apesar de aparentar ser feminina. Ele não tem cuidado com a postura de ser mulher. Ele pode ser ativo ou passivo numa relação sexual. E já a mulher é calma, recatada e comportada. Não sai se atirando. Não é promíscua e vulgar [...] [Na escola] Eu usava roupa feminina na escola. Mas, não com decote como esse aqui. Eu me vestia com roupas femininas. Mas, tapava todo o meu corpo, pois se fosse dar aula desse jeito, os alunos não iam prestar atenção. Os meninos já me assediavam, imagina se eu fosse dar aula com decote. Então, era todo meu busto coberto. Usava tailleur, roupa clássica. Cabelinho sempre preso, maquiada.

Ainda que Tiresia e Nu, com o uso de técnicas protéticas e investimentos corporais, tenham celebrado a feminilidade, a exemplo daquele realizado por Bree, seus corpos permaneceram com a marca que, segundo elas, não lhes permitiria o encontro com a sua integralidade feminina: o pênis. Seus corpos, tanto para elas quanto para os demais em seus espaços de sociabilidades, transitam na ilegibilidade social e jurídica de gênero, o que as tolhe de exercer a prática cotidiana da docência e de suas ocupações nos espaços públicos. Entretanto, paradoxalmente é a inserção profissional no serviço público que garante a Tiresia e a Nu a possibilidade de negociar nos espaços políticos das escolas e, mais amplamente, na sociedade. Tiresia descreve que anda com seu contracheque porque ao ser abordada pela polícia pode contra-argumentar a necessidade do policial tocar em seu corpo. Para ela o contracheque é:

uma forma de me defender, muitas pessoas pensam que nós fazemos programa. [...] Eu

sempre mostro quando a polícia me aborda e quer me fazer a revista. Os policiais, com a desculpa de procurar droga, ficam apalpando meus seios e apalpam meu bumbum. Eu não deixo. Quando os policiais vão me abordar eles falam: “__ Encosta no carro”. Eu digo: “antes de você me revistar, eu quero que o senhor veja meus documentos. Quando se aborda uma pessoa na rua, a 1ª coisa é ver se ela é trabalhadora e eu sou funcionária pública. Igual ao senhor, trabalho para o Estado”. Eles já levam um choque. Eu pego meu contracheque e pego minha identidade e mostro. Sou funcionária pública e está aqui meu documento. Eles já veem que eu não sou travesti de pista.

As narrativas de Tiresia e Nu se encontram porque ambas carregam em si a dualidade: elas são o território de ninguém e o espaço de todos/as, a imiscuição do privado com o público. Suas condições permitiam a liberdade do fetiche, a expressão do assédio e a política de monitoramento escolar. Esse quadro é completado, ainda, pela ideia de que seus comportamentos são a materialização da blasfêmia à ‘sagrada’ masculinidade, eixo estabilizador e orientador das sociedades burguesas. Os convites sexuais são os preços pagos por elas por usarem vestimentas femininas e se emascularem, conforme veremos na narrativa que segue da professora Nu.

Os alunos, eles brincam e tentam. Eles tentam me seduzir. Mas, eu sempre separei muito bem essa coisa do profissional e do pessoal. Eu tenho a visão de que temos que afastar o aluno. Falo isto porque senão começa a misturar as ideias e daqui a pouquinho vão surgir

outros problemas. Não podemos esquecer que estamos lidando com professores e com menores de idade. A lei é muito clara com relação a isso. Hoje em dia as pessoas querem ganhar dinheiro à custa de qualquer coisa, e pai e mãe não são palhaços. Quando vou para a escola, geralmente o meu peito está mais coberto. Não procuro muito decotado pra não deixar espaço para os comentários. No início a diretora me disse que ia me dar umas batinhas mais fechadinhas pra usar. Quando as minhas colegas começaram a aparecer com roupa decotada, eu disse: por que elas podem e eu não? Isso é discriminação e preconceito. Geralmente eu uso um padrão, calça jeans ou um vestido comprido.

O quadro resulta no pessimismo de Tiresia, levando-a a crer que:

Eu acho que nunca vou ser aceita, as pessoas não estão preparadas para gente. Nunca vai acabar o preconceito. Às vezes, as pessoas gostam de você pela frente e pelas costas estão te apunhalando. Os homossexuais não aceitam as transexuais, as travestis não aceitam as transexuais. As pessoas não me aceitam. É tão triste ser isolada, é tão triste não ter um companheiro. Não poder sair na rua com teu companheiro. Não sair na rua de mãos dadas. Eu vivo em um "big brother". Já ouvi várias vezes: "vai encarar? Tá olhando para o meu pau?". É muita cantada sexual. "Paga um boquete, aí?" É horrível isso. Eu me sinto mal. Eu me sinto podre. Eu não saio de

*casa, prefiro. Odeio ficar me sentindo olhada
e perceber que falam de mim.*

Com as professoras Nu e Tiresia, a exemplo de Bree, verificamos que na pós-modernidade o corpo se configurou como efeito/produto mediado pela sexualidade. A ideia inicial de que os sexos/gêneros dariam conta de localizar e nomear os sujeitos foi desestabilizada pelas performances. A sexualidade estimulou a invenção de si e os corpos emergiram como projetos performativos.

A forma como os corpos de Tiresia e Nu se confrontam nas escolas ou como buscam o reconhecimento de seus discursos reafirmam a compreensão de que o sexo é normativo. Sua tatuagem no corpo é um processo mediante o qual as normas reguladoras materializam o sexo e este, por vez, desenvolve sua materialidade por meio da reiteração da norma, como pontua Judith Butler (2003).

Sabemos que os corpos são construídos como projeto pedagógico, e as marcações que se executam sobre eles são cotidianas nas escolas e mais amplamente nos artefatos utilizados pelas pedagogias culturais. O sexo supõe investimento e intervenção. Uma sociedade normalizada é o efeito histórico de inúmeras tecnologias de poder normatizadoras centradas na vida. Essas normas ou códigos são aplicados de forma sutil, de modo que tornam aceitáveis os poderes essencialmente normatizadores. Ressalta-se que, através da ideologia e da hegemonia, da compulsoriedade heterossexual e/ou heteronormativa, são disseminados os discursos que determinam o que é normal/anormal, certo/errado, saudável/doentio e são esses discursos, por sua vez, que interpelam as mais íntimas configurações dos sujeitos, obrigando-os, assim como vemos em Bree, Tiresia e Nu, à coerência entre a sexualidade, o sexo e o gênero.

Os cenários apresentados nos levam a questionar as práticas que estabeleceram as marcas de uma identidade. Compreendemos que a escola faz parte da cadeia de

instituições que regula e produz significados sobre os corpos. Seus currículos são instrumentos que visualizam os corpos como superfícies em que eles escrevem ou imprimem os valores culturais. Talvez, nesse entendimento de currículo, se esconda a velha e conhecida metáfora jesuíta de que as mentes das crianças são como 'tábulas rasas', que placidamente aguardam seu preenchimento com os ensinamentos do/a mestre.

O que se destaca nas narrativas de Nu e Tiresia é a ideia de que as relações de formação e coerção não privilegiam ou são elaboradas e executadas por um sujeito. Elas são engenharias que envolvem todos os sujeitos da escola. Em outras palavras, vários/as assumem a tarefa de assegurar o controle sobre o outro, sobre os lugares ocupados e, logicamente, sobre as projeções de si na escola.

Nesse sentido, o retorno profissional da Professora Nu foi possível com a (auto) vigilância e auxílio da legislação estadual. Ela descreve que:

A direção da escola ficou com medo. Mas, os alunos estavam curiosos pra ver o professor depois da cirurgia. Eu cheguei da Europa no início de março já com cabelinho comprido e brinquinho na orelha. Fui construindo aos pouquinhos. O salto alto, o vestido e a bolsa Louis Vitton vieram depois da cirurgia. Quando eu retornei à escola depois das primeiras cirurgias em agosto, os alunos já sabiam das transformações. O coração estava a mil. Me perguntaram como eu estava e como era que eles deveriam me chamar. Não respondi, eles já sabiam que o nome era Nu. Eu não disse aos alunos que ia fazer cirurgia. O professor que ficou no meu lugar que falou. Ele trabalhou a questão do preconceito. Eles ficaram meio em estado de choque. Quando cheguei, falei com eles e

colei em todas as paredes da escola a lei estadual 11.832 que trata da discriminação. No estado temos essa lei. Então, a diretora disse: "faça-se cumprir a lei". Ela colou por toda a escola. A diretora ficou preocupada com a reação dos pais. Mas, se acontecesse algo, ela estava com a lei em cima da mesa.

Nas narrativas de Nu e Tiresia verificamos que, para a fabricação de suas identidades, elas tomaram emprestado os ensinamentos dos movimentos curriculares, sem deixarem de utilizar as 'verdades' produzidas sobre a transexualidade. Entretanto, diferente da professora Nu, a permanência de Tiresia no espaço da escola foi mediada pelo seu empenho profissional, sua capacidade de convencimento e de estabelecer com os/as estudantes laços de solidariedade.

[...] Eu quero mostrar que não se deve julgar as pessoas pela orientação que ela tenha e, sim, pela dignidade, ou seja, respeitar cada um na sua individualidade e não querer colocar coletividade em todos. Vamos ver, são todos os coletivos homogêneos e iguais? Não. Cada um tem uma heterogeneidade, uma diferença [...] Na minha sala de aula meus alunos são respeitados pela classe, pelo sexo, pela cor, pela sua diferença e opinião sobre o mundo. Eu sempre falo a eles que o limite de qualquer fala é a felicidade do outro. Na minha sala de aula eu sou o ponto de referência, se eles discriminarem um homossexual em sala de aula, estarão me discriminando. [...] No primeiro dia de aula eu explicava o que era ser uma transexual. Eu dizia e queria apenas que eles me respeitassem porque eu iria respeitar cada um deles. Quando a gente se formou na década

de [19]80, o professor era colocado num pedestal. Nas escolas antigas tinha aquele negócio alto em que o professor ficava em cima e os alunos ficavam lá embaixo. Então, havia uma separação, o professor era superior e o aluno era inferior a ele. Eu tento mostrar que não. Mostrar que todos somos iguais. Eu sou professora. Mas, ainda estou aprendendo a cada dia.

Quando os limites foram desobedecidos, Tiresia foi sujeita às sanções, conforme podemos verificar em sua narrativa:

Eu era alvo de atenção em toda a escola, isso sempre me incomodou. Mas, eu não podia fazer nada. Eu me acostumei com o preconceito. [...] Pergunta para essas pessoas se elas querem conviver conosco. Eu nunca fui convidada para nenhuma festa de professor. Quer dizer, eu nunca tive contato social com heterossexuais. Eles não me aceitavam. E dizem que o preconceito hoje está menor. Não está! Com meus alunos eu nunca tive problema porque eu não sou caricata. Roupas femininas e cabelão, já chocam. Claro que têm alunos que falavam mal por trás. O que eu fazia nas minhas provas? Nunca ficava sozinha com o aluno, os três últimos ficavam comigo e saíam juntos. Era para evitar comentários. Eu não dava margem pra ter problemas. [...] Na verdade, o governo me aposentou porque depois de dois anos de licença médica, eles automaticamente me aposentaram. [...] Eu havia conseguido a readaptação ao trabalho, só que eu fiz uma cirurgia no glúteo e tomei duas anestésias, porque a prótese arrebentou na

hora de colocar e o médico não tinha outro par de próteses.

Como nos ensinou Michel Foucault (2007), se entendemos os discursos como inscrição de coisas e as coisas como a materialidade de sentidos culturais, tal dinâmica de disciplinamento e controle do corpo/coisa/sentido, da projeção de desejo/identidade/sexualidade, em suas últimas instâncias, significa o governo e a vigilância sobre o que é dito com o discurso e inscrito no corpo do sujeito. Como já sabemos, o corpo é o principal espaço de produção e expressão da cultura, no qual a sexualidade é significada. Nesse sentido, chamamos Guacira Lopes Louro, que diz:

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado (2009, p. 87).

Ainda que na pós-modernidade a sexualidade produza vários estilos de vida, essas mesmas configurações convivem com situações arcaicas que obrigam as professoras a experienciar uma rede complexa de desejos e apresentações, aproximando-as de determinados modelos heterossexuais. Assim, as expectativas de gênero para Bree, Tiresia e Nu funcionam como uma prisão e um limite à criatividade corporal.

Tiresia e Nu descreveram que para permanecerem na escola o período que estiveram, já que hoje ambas estão afastadas da docência, foi preciso projetar imagens e discursos que reiterassem uma normalidade hegemônica sobre o ser mulher. Para Tiresia:

[...] As mulheres, hoje em dia, se vulgarizaram muito. Grande parte quer se igualar ao homem. Então, te pergunto: o que adianta lutar por direitos iguais? Eu não me considero assim. Eu não busco homem na rua. Não fico pensando em sexo. Eu nem tenho desejo. Na minha adolescência eu tinha muito. Eu não tenho um desejo. Sou uma geladeira fria. Um homem que me canta é como se não tivesse me cantado. Às vezes, o cara é até bonito e eu penso... um partidão desse?! Não vai valer a pena, não. Não estou com desejo. Não estou com vontade. Mulher pra mim é ter postura do jeito que eu sou [...].

A hostilidade vivida por Tiresia e Nu foi capaz de gerar inúmeras situações de violências e, algumas, não são apresentadas nas narrativas. Isso porque estão inscritas na mais profunda intimidade e, por isso, foram vivenciadas no silêncio. Silêncio carregado de sentidos, como nos lembra Eni Orlandi (1997). A própria descrição, em nossa opinião clivada de certo conservadorismo, de Tiresia acerca do comportamento das mulheres no contexto atual, exemplifica a narrativa de uma pessoa que, interpelada pelos julgamentos e hostilidades emanados do pensamento heterocentrado, se vê obrigada a buscar, em um referencial amplamente midiaticizado de mulher, as bases de sua performance de gênero.

A discriminação não somente demarca e busca naturalizar, com o uso da violência simbólica e até mesmo física, a diferença. Ela afirma tanto o 'direito' e a pretensa

superioridade daquele que discrimina quanto a desvalorização e deslegitimação pública daquele que é discriminado. As identidades mediadas pelas expectativas de gênero e pelas sexualidades configuram-se nas hierarquizações e posições sociais e, portanto, refletem-se nos movimentos curriculares. Isso nos leva a defender a ideia de problematizar os conhecimentos que são eleitos para serem ensinados nas escolas.

Considerações Finais

É interessante ler, com as experiências vividas pelas professoras, os mecanismos que irão converter leis sociais em leis incorporadas. Essas leis se constroem e se reproduzem nos significados de gêneros e em suas inter-relações com outras identificações. Outro fator que nos parece importante é que a vontade ou conhecimento desses mecanismos não são suficientes para suspendê-los. Eles estão inscritos no mais profundo dos corpos e essas estruturas criam disposições nos sujeitos. Estão inscritos nos seus inconscientes (inconsciente, no sentido de perdido na história e na naturalidade da cultura e não no sentido psicanalítico de natureza biológica ou psicológica).

As narrativas das professoras nos levam a crer que a liberação das estruturas heteronormativas possibilitadas com a tomada de consciência das práticas educativas que as fizeram mulheres e, conseqüentemente, levaram-nas a valorizar esses modelos, como afirmavam os movimentos de liberação sexual, não é o suficiente. A consciência dessas práticas é apenas uma primeira etapa; entretanto, não é definitiva e, tampouco, significa alterações nas práticas educativas em que são protagonistas com outros sujeitos.

Uma leitura crítica dessas estruturas heteronormativas pelos sujeitos não é suficiente, uma vez que, assim procedendo, eles seriam apenas facilmente levados a problematizar situações que envolvessem outros sujeitos,

isentando-os de uma mirada crítica sobre suas práticas e também sobre novos comportamentos. Como nos chamou a atenção De La Marre (2010, p. 9-10):

*O sujeito está, assim, sempre atravessado pelo poder [...], já que a dominação heterossexual não é uma simples visão mental, ela é exercida também por meio do corpo. Como revolucionar, então, o poder simbólico? Não basta apenas liberar as consciências, como diziam os movimentos feministas e gays dos anos 1970, mas sim é preciso modificar as "disposições" ("princípio intencional de determinação do comportamento) coadunadas com as estruturas de dominação. É, assim, necessário para revolucionar a violência simbólica da dominação heterossexual, modificar as estruturas sociais que condicionam as estruturas cognitivas, e não apenas essas, uma vez que elas são determinadas pelo poder. É preciso lutar contra essa determinação, contra esse condicionamento social visando a erradicar a dominação heterossexual, posto que é ela que permite a reprodução da ordem das coisas (A tradução é nossa)*⁷

7 No original, em espanhol: "El sujeto está, pues, siempre atravesado por el poder [...], pues la dominación heterossexual no es una simple visión mental, se ejerce también a través del cuerpo. ¿Cómo revolucionar entonces el poder simbólico? No basta con liberar las conciencias como decían los movimientos feministas y gays de los años 1970, sino que hay que modificar las "disposiciones" ("principio intencional de determinación del comportamiento", es decir las estructuras sociales que condicionan el comportamiento) ajustadas a las estructuras de dominación. Es, pues, necesario, para revolucionar la violencia simbólica de la dominación heterossexual, modificar las estructuras sociales que condicionan las estructuras cognitivas, no sólo las estructuras cognitivas, pues éstas están determinadas por el poder. Hay que luchar contra esa determinación, contra ese

A leitura crítica sobre a heteronormatividade necessita ser problematizada a partir e com os sujeitos que realizam a leitura. Ela precisa interpelar, atravessar, 'cortar a carne e contaminar o sangue'. Quer dizer: ser consciente/ter conhecimento das disposições inconscientes que as práticas educativas e simbólicas heteronormativas exercem sobre os sujeitos e como tais sujeitos retroalimentam esse sistema/disposições. Essa dupla análise sobre a ordem das coisas (sociais) e como elas operam sobre si (cognitivas) poderá nos dar conta da construção social dos sistemas educativos/cognitivos que organizam os atos de construção do mundo e de seus poderes polimorfos para mostrar que a construção do mundo do sujeito consciente, que se acredita livre porquanto consciente e que se crê emancipado porque, ao ter consciência desse sistema/disposição, denuncia a subalternidade, também é um efeito de poder, e muitas das vezes subalternizador, ao falar/traduzir as necessidades do coletivo de sujeito, ao invés de criar, com os coletivos de sujeitos, as condições para que eles falem por si e disputem no mundo da política, conforme nos sinalizou a feminista GayatriSpivak (2010).

Referências

BHABHA, Hommi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. **Revista Labrys – estudos feministas**. No. 4, ago/dez, 2003.

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

condicionamiento social para erradicar la dominación heterosexual, pues es el quien permite la reproducción del orden de las cosas".

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal-RN: EDUFRRN, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980. Vol. 1.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HALBERSTAM, Judith. **In a queer time and place**: transgender bodies, subcultural lives. New York: New York University Press, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção da identidade social. In: PARKER, Richard e BARBOSA, Regina. **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1996.

LAMAS, M. Cuerpo: diferencia sexual y género. **Debate feminista**. Vol. 10 (sept. 1994)

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia In: Junqueira, R. (Org). **Diversidade Sexual na Educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, 2009.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. "Leitura em contra-ponto: homossexual astucioso?". In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2ª edição, Maringá. Anais do 2º CIELLI. Maringá: Editora da UEM, 2012, p.1-14.

MARRE, GeoffroyHuard de la. **Prolegómenos para una historia crítica de la homosexualidad**. Madrid, 2010 (mimeo).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio** – no movimento dos sentidos. Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** BH-MG: UFMG, 2010.

TUCKER, D. **Transamérica**. Estados Unidos: Estúdio/Distribuidora Focus Filmes, 2005.

Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ
FAPERJ; CAPES; University of British Columbia /UBC

A tecnologia digital e a pesquisa etnográfica são temas que refletem as demandas da Educação na era pós-moderna. Agências de pesquisa, empresas, universidades, pesquisadores, professores e alunos tendem a priorizar ambos os temas a fim de responderem a essas demandas. Este texto visa apresentar indicadores sobre a natureza destes dois temas e sobre o modo como estes tem sido tratados pelas pesquisas no campo da Educação na última década. Ele tem como objetivo delinear o imbricamento dos dois temas de modo a entender em que consiste o que se tem definido na literatura acadêmica como Etnografia Digital.

A pesquisa foi de natureza teórico-bibliográfica e investigou 2.300 (dois mil e trezentos) artigos publicados em periódicos científicos e veiculados via *internet*. Os artigos foram catalogados pelo software *EndNote*. Após uma seleção criteriosa, considerando-se a pertinência e significado para o estudo, 285 (duzentos e oitenta e cinco) artigos foram analisados por meio de mapas conceituais e do software *Atlas.ti*. Como resultado dessas análises emergiram seis categorias: *educação, tipo de estudo, sujeitos, objetivos, objetos, tecnologia*. Estas foram analisadas em separado por

temas de estudo. Posteriormente os dados foram cruzados e interpretados, apontando os limites e possibilidades da Etnografia Digital enquanto uma nova abordagem de pesquisa etnográfica.

Este texto descreve ações desenvolvidas entre outubro de 2012 e setembro de 2013, que são parte da pesquisa intitulada - *Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica*. A pesquisa de natureza teórica se inclui nos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu) e tem como pressuposto inicial que a tecnologia digital e a pesquisa etnográfica possuem um potencial criativo e inovador para enfrentar as desigualdades educacionais e injustiças no sistema público de educação no Brasil (MATOS, 2013). Ciente de que ambos os temas se inserem em diferentes campos de estudo, destaca-se que esta pesquisa circunscreve-se na área da Educação, particularmente no Brasil. Inicialmente se discute os modos como a pesquisa etnográfica vem se apropriando das tecnologias digitais nos últimos anos e, posteriormente, se o uso dessas tecnologias digitais podem, ou não, se constituir como uma “nova formulação” teórico-metodológica denominada Etnografia Digital.

A pesquisa qualitativa, que se tornou predominante como metodologia em Educação na atualidade, é convocada pela cultura digital a incluir as novas tecnologias, não somente como aparato de pesquisa, mas também, como *loci* de ação, processo de identificação e pertencimento sociocultural do sujeito social da pós-modernidade¹.

1 A pós-modernidade não é nem um período histórico nem uma tendência cultural ou política de características bem definidas. Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivo, dentro do tempo e espaço mais amplos da modernidade, delineados pelos que têm problemas com ela e interrogações a ela relativas, pelos que querem criticá-la e pelos que fazem um inventário de suas conquistas, assim como de seus dilemas não resolvidos. Os que preferiram habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pré-modernos. Pois a própria fundação da pós-modernidade consiste em ver o mundo como uma pluralidade de espaços e tempos-realidades heterogêneos. A pós-modernidade,

A pesquisa etnográfica nesse contexto, tende a evoluir para acompanhar essa demanda, apesar de, nos últimos vinte anos, ter passado por críticas como possuir um caráter colonialista, etnocêntrico e de orientação patriarcal (CLIFFORD; MARCUS, 1986; ROSALDO, 1989), ela tem sobrevivido e alcança hoje a maioria na área da pesquisa em Educação no Brasil. Como metodologia de pesquisa, a etnografia tende a lançar mão não somente de suas particularidades tradicionais como também a utilizar as tecnologias digitais como instrumento. Como abordagem de pesquisa que vai além de um método, a pesquisa etnográfica passa a lidar com um contexto cultural e interacional mediado pelas tecnologias que tem transformado as relações, as comunicações, as formas de pensar e viver e o ambiente escolar, ressignificando o universo educacional. Isso implica em pensar em novas formas de se fazer etnografia.

Os termos que compõem o *corpus* de conhecimento que orientaram a pesquisa foram: *tecnologia, tecnologia digital, etnografia, etnografia crítica e etnografia digital*. O termo *tecnologia* foi tomado do livro intitulado *Pedagogia da Possibilidade [Pedagogy of Possibility]* do educador canadense Roger Irwin Simon (1995). Para o autor, tecnologia é “um meio geralmente associado à fabricação de equipamentos científicos, ferramentas e máquinas” (SIMON, 1995, 69). Mas é ainda “um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas” (idem, p.71). A noção de tecnologia refere-se à produção do que é cognoscível sobre as coisas materiais e valores espirituais. Para Simon, aquilo que é cognoscível é mais facilmente transmitido enquanto poder cultural. Logo, tecnologia nesta pesquisa significa as formas de uso de técnicas e instrumentos inovadores para mudanças na forma como fazemos as coisas em situações rotineiras da vida.

portanto, só pode definir-se dentro dessa pluralidade, comparada com esses outros heterogêneos (HELLER, 1988, p. 11).

A *tecnologia digital* foi criada por engenheiros americanos em meados do século XX. Suas técnicas foram baseadas em conceitos matemáticos propostos pelo matemático alemão do século XVII, Gottfried Wilhelm Leibniz, que propôs um sistema de computação binária. Sua inovação inspirada tais códigos numéricos conhecidos como ASCII (*American Standard Code Information Interchange*) que descreveu os objetos com dígitos. A tecnologia digital é um processo de duas base. Informação digitalizada é gravado em código binário de combinações dos dígitos 0 e 1, também chamado de bits, que representam palavras e imagens. A tecnologia digital permite que imensas quantidades de informações sejam compactados em pequenos dispositivos de armazenamento facilitando sua preservação e transporte. A digitalização também acelera as velocidades de transmissão de dados. A tecnologia digital se transformou em um modo como as pessoas se comunicam, aprendem e trabalham. Colocado de outro modo, significa para criar novos contextos tecnológicos, novas linguagens e novas formas de comunicação e interação que se incluem no ciberespaço² (GIBSON, 1984; LÉVY, 2000; 1988) e na cultura digital (SIMON 1995).

O conceito de *etnografia* que adotamos neste estudo foi tomado de Franke (1964:111, *apud* WALCOTT, 2007), para ele etnografia é uma “teoria do comportamento cultural”. O trabalho de Frederick Erickson (1986; 2004; 2009) também orientou o estudo. Para ele, etnografia é um processo deliberado de investigação orientado pelo ponto de vista do sujeito

2 A criação do termo “ciberespaço” é atribuída ao romancista Gibson que o utiliza em seu romance de ficção intitulado “Neuromancer” e publicado em 1984. Foi assimilado no trabalho de Lévy (1998) e estudado pelo filósofo francês que o tornou conhecido. Na obra de William Gibson ([1984]2003) “é uma representação física e multidimensional do universo abstrato da ‘informação’”. Um lugar para onde se vai com a mente, catapultada pela tecnologia, enquanto o corpo fica pra trás”. Para Lévy é “o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural” (1998, p.104).

investigado que envolve a reflexão e a reflexividade do pesquisador e do pesquisado. Para ele, etnografia é, ainda, um modo de utilizar técnicas e instrumentos de pesquisa de campo que parte do processo implícito de questionamento do pesquisador, informado por sua experiência sobre este campo, sobre o objeto de estudo, assim como pelo conhecimento prévio que o pesquisador tem sobre as pesquisas anteriormente realizadas sobre o objeto em estudo (*idem*).

A etnografia, assim como a pesquisa qualitativa, de modo geral, tem como propósito descrever em detalhes o comportamento de pessoas em eventos cotidianos que ocorrem nas práticas comunitárias, para identificar os significados que esses eventos têm para aqueles que deles participam. Pretende estudar como as formas particulares de participação nesses eventos podem ser semelhantes ou diferentes das ações habituais desses participantes no particular e no coletivo. E, ainda, significar perspectivas locais que são encontradas em outras comunidades. Em outras palavras, narrativamente, os relatórios que pesquisadores normalmente produzem são para mostrar como estão fazendo sentido suas ações e como interpretam as formas de organização da vida cotidiana dos participantes da pesquisa (CONKLIN, 1968; ANDERSON-LEVITT, 2006; HAMMERSLEY, 1990, WALCOTT, 1999; ERICKSON, 2009).

Este texto se orientou, ainda, pelo trabalho de Martyn Hammersley (1990). Para ele, *etnografia* é um método de pesquisa em ciências sociais que depende da experiência pessoal, da possibilidade de participação e de observação de pesquisadores treinados na arte da etnografia, muitas vezes em equipes multidisciplinares. Hammersley argumenta que o ponto focal do trabalho etnográfico inclui um processo intensivo de aprendizagem que varia desde de: idiomas, culturas, estudo em um único campo, ou domínio, até a mistura de métodos históricos, observação participante e entrevista.

Em trabalho anterior, definia *etnografia* como sendo “mais que um método ou abordagem de pesquisa,

como um modo de ser no mundo" (MATTOS, 2014, p.6). Um trabalho que exigido pesquisador uma postura, um compromisso ético e moral com os sujeitos que pesquisa. As pesquisas etnográficas que desenvolve se preocupa em incluir os pesquisados como participantes primários no ato de fazer sentido dos dados pesquisados, como avaliadores legítimos dos resultados obtidos e como pesquisadores colaboradores que auxiliam a equipe de pesquisa em todas as etapas do trabalho.

Também é parte desse relatório de pesquisa as análises de dados que lidam com a *etnografia crítica*. O conceito de SoyiniMedison (2005) sobre "etnografia como performance" nos auxilia a entender o significado de etnografia em nossa pesquisa. Para ela, fazer etnografia crítica começa pela responsabilidade ética do pesquisador com os processos de injustiça ou injustiça dentro de um domínio particular vivido pelo sujeito pesquisado. Medison argumenta que essa responsabilidade é "um sentido de obrigação, dever e compromisso com base nos princípios morais da liberdade humana e bem-estar, portanto, é uma compaixão pelo sofrimento dos seres vivos, pelas suas condições para a existênciadentro de um contexto social" (2005, p. 05, tradução nossa). Para a autora, ao optar pela pesquisa etnográfica crítica o pesquisador tem uma "obrigação moral de contribuir para mudar essas condições" de opressão em que vivem os pesquisados "para uma condição de maior liberdade e equidade" (*idem*). Ela argumenta que o etnógrafo crítico resiste à domesticação e se move de "o que é" para "o que poderia ser" (*ibidem*). Neste texto foi adotado o conceito de Medison (2005) por ele permitir a ampliação do sentido do fazer pedagógico crítico em Freire (1967; 1992) para o fazer etnográfico crítico na pesquisa educacional.

De acordo com Hine (2000; 2008) *etnografia virtual* é uma abordagem de pesquisa que explora as interações sociais que acontecem em ambientes virtuais. Essas interações ocorrem frequentemente na *internet* em sites como:

newsgroups, salas de chat e fóruns de discussão baseados na web. A noção de etnografia virtual se baseia em princípios existentes para a pesquisa etnográfica que enfatizam a imersão do pesquisador no ambiente por longos períodos de tempo e que almeja uma compreensão holística, em profundidade, de uma determinada cultura. Considerando que o etnógrafo normalmente observa a vida social em curso dentro de um local escolhido, interagindo com os seus habitantes e aprendendo sobre seus modos de vida, o etnógrafo virtual se torna imerso em um ambiente virtual, observando e interagindo, usando a mídia apropriada para aqueles que a utilizam. Além de ocasionais encontros face-a-face com informantes, etnógrafos virtuais podem usar e-mail ou mensagens instantâneas, entrevistas, realizar a análise textual das mensagens, criar uma rede social para coletar, analisar e inferir sobre os dados de sua pesquisa. Concordamos em parte com a autora, entretanto com este estudo buscou-se delinear novos indicadores para aprimorar esta definição.

O campo da Educação vivencia hoje, no Brasil e no Mundo, uma crise de espaço/tempo/conteúdo. Ele tem sido desafiado pela virtualidade, imprevisibilidade, superinformação, mudanças interacionais nas redes sociais, privatização, desterritorialização e fluidez do conhecimento, alterando assim o clima da escola. Por um lado a tecnologia digital é parte inexorável da cultura e da sociedade pós-moderna que impõem esse desafio e modificam os espaços/tempos/conteúdos da vida social e da escola. Por outro lado, as novas formas interativas originárias dessas tecnologias convocam o pesquisador, em especial o etnógrafo, a observar um cenário educacional “real”, onde as relações se dão de modo presencial. Um dos critérios da pesquisa naturalística é que a comunicação deve ser “face-a-face”. Entretanto, é praticamente impossível fazer sentido da educação, observar e descrever os entraves que a debilitam e as possibilidades de melhorias visualizadas pelos seus atores, sem incluir as novas formas de interação e comunicação mediadas pelas

tecnologias digitais. Assim, a pesquisa etnográfica, como quaisquer outros tipos de pesquisa, carece apreender “o como” dessas tecnologias digitais nesse novo cenário educacional e cultura que circunda da redes digitais de interação e o uso de aparatos digitais.

Na tentativa de compreender como as tecnologias digitais são incluídas como instrumentos nas pesquisas qualitativas de abordagem etnográfica, este texto responde a algumas das perguntas que compuseram os questões da pesquisa, são elas: Qual é a natureza dos estudos sobre etnografia digital no escopo das pesquisas qualitativas? Como estudos sobre etnografia digital estão sendo desenvolvidos na área de Educação? De que modo esses estudos incluem as tecnologias digitais em seu escopo?

A pesquisa foi conduzida em dois espaços acadêmicos distintos; nas dependências do NetEdu/UERJ, no Rio de Janeiro, Brasil, de Novembro de 2012 a Outubro de 2013 e na Universidade British Columbia, Vancouver, Canadá, entre Agosto e Outubro de 2013, pela coordenadora da Equipe. A pesquisa viabilizou a construção do “estado do conhecimento” sobre a Pesquisa Etnografia e delineou suas tendências na Era digital.

Primeiramente, 2.300 (dois mil e trezentos) textos foram acessados em periódicos científicos da área de Educação qualificados pelo *WebQualis*. O marco principal de busca foi a área de Educação e as principais palavras-chave utilizadas foram: etnografia, tecnologia, tecnologia digital e etnografia crítica. Foram considerados textos em Português, Inglês e Espanhol. A delimitação temporal da amostra foi de 10 anos (2004-2014). O acesso se deu preponderantemente por meio eletrônico via Internet, alguns livros e teses também foram considerados, mas o número não foi relevante para ser incluído na fase inicial de coleta, visto que não poderia fazer parte das nas fases seguintes.

Numa segunda etapa o total dos textos acessados passaram por uma nova seleção. Nesta privilegiou-se os

textos que tangenciavam simultaneamente os dois temas da pesquisa – Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica, i. e. foram considerados os documentos que lidavam em seu *corpus* com duas temáticas. Nesta fase foram selecionados 285 (duzentos e oitenta e cinco) textos, sendo 185 (cento e oitenta e cinco) sobre o tema Tecnologia e Educação e 100 (cem) sobre Pesquisa Etnográfica. Nesta fase, somente os textos em língua Portuguesa do Brasil foram mantidos, assim como somente trabalhos originários de pesquisas realizadas no Brasil, tendo em vista que o foco desta pesquisa foi estudar a realidade da pesquisa no Brasil.

Numa terceira etapa, foram formados dois grupos de textos foram estudados, um sobre Tecnologia Digital e outro sobre Pesquisa Etnográfica. Nesta etapa utilizamos a técnica de *Mapas Conceituais*. Ao mesmo tempo foi desenvolvido um banco de dados através do software *EndNote* contendo: referências completas, textos e mapas conceituais.

A quarta etapa foi a testagem dos resultados dos estudos anteriores por meio eletrônico. Os textos foram analisados pelo software *Atlas.ti* (*idem*) de modo a derivar as categorias e confirmar as categorias eleitas pela equipe. O software *Atlas.ti* permite análise de unidades hermenêuticas, identificação de sentenças, imagens, mapas, dentre outros elementos existente nos textos.

Deste processo derivaram-se as categorias principais e secundárias. Um dos resultados das análises caracteriza os dois temas como de natureza diferente. Isto é, Tecnologia Digital delineou-se como de natureza técnica-instrumental, enquanto Pesquisa Etnográfica delineou-se como de natureza científico-metodológica.

Uma variedade de categorias aleatórias e algumas idênticas surgiram entre os termos mais frequentes utilizados pelos autores em seus textos. Buscou-se critérios simples para facilitar o relato dos dados, dentre eles o critério comparativo. Foi feita uma comparação entre os dois grupos temáticos Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica, e entre

6 (seis) subgrupos idênticos de categorias: *educação, tipo de estudo, sujeitos, objetivos, objetos, tecnologia.*

Os dados demonstram a dificuldade dos pesquisadores em lidar com a Tecnologia Digital como objeto de estudo. As pesquisas estudadas apresentaram um distanciamento do caráter técnico-instrumental e científico, optando por mencionar perspectivas crítico-ideológicas, misturando os focos dos estudos entre produtos e processos e pulverizando as técnicas de coleta onde o próprio instrumento digital (TV, internet, computador etc.) torna-se objeto e instrumento ao mesmo tempo. Enfim, os dados mostram que existem ainda muitas dificuldades nos estudos focados em tecnologia e educação em tratar esses temas como parte de um mesmo processo.

Considerando que o tema pesquisa etnográfica delineou-se como de natureza científico-metodológica as categorias principais e secundárias que apresenta-se a seguir são reveladoras dessa característica. Entretanto o fato de que o contexto dos estudos foi o da Educação no Brasil esses dados também demonstram a escassez desse tipo de estudo em educação, enquanto em outros países de língua Inglesa, Francesa e Espanhola, encontrou-se 1820 textos sobre esse tema, apenas 100 textos puderam ser analisados sobre o mesmo tema em Português-Brasil, eliminamos os textos de Portugal e outros países de língua portuguesa, pois o nosso principal interesse está na realidade do Brasil.

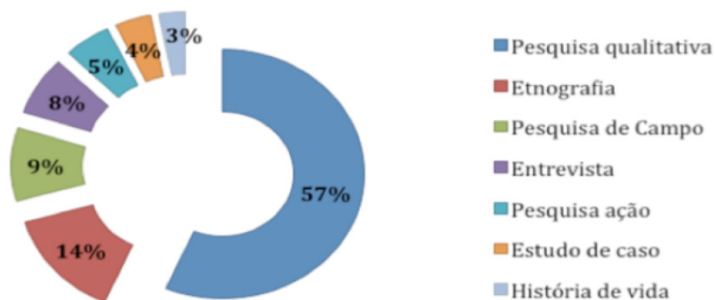
Os dados mostram que existem ainda muitas dificuldades dos pesquisadores em nomearem as suas pesquisas enquanto etnográficas, geralmente limitam-se a classificá-las como qualitativas e algumas vezes como de abordagem etnográfica, ou ainda utilizando instrumentos etnográficos. Muitas das vezes, utilizam apenas um dos instrumentos, como: entrevista, estudo de caso, mas evitam a pesquisa de campo.

Os dados analisados permitem inferir o fato das escolas (sistemas, redes, etc.) estarem se fechando a esta

abordagem se dá por considerarem-na intrusiva e não filiada a programas e projetos dessas escolas e de seus sistemas de governo. Portanto, o compromisso desse tipo de pesquisa em retratar o dia a dia da escola e dos alunos, por dentro, e a partir as vozes e perspectivas de alunos e professores, tem criado, no Brasil, dificuldades de acesso a esses ambientes e como isso limitando o uso da abordagem etnográfica nos estudos em educação.

Muitas são as possíveis conclusões sobre os dados derivados das análises da pesquisa, dada a limitação de espaço neste texto optamos por apresentar a categoria de análise - *tipo de estudo* por se considerar que este é um tema crucial para se entender como se iniciam os estudos em etnografia com o uso de aparatos digitais. Apresenta-se então nas figura 1 e 2 as análises comparativas entre os dois grupos temáticos Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica e suas intersecções interpretadas de modo a delinear o contexto original do se nomeado em textos acadêmicos como etnografia digital.

Figura 1- Etnografia – Tipos de Estudo



Fonte: Núcleo de Etnografia em Educação

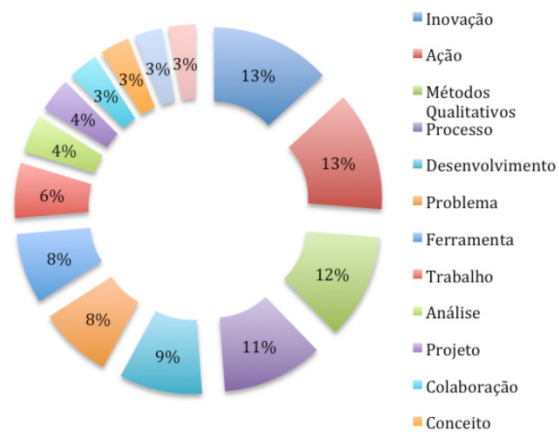
Ao se analisar o tema *etnografia* e a categoria *tipo de estudo* derivada nos trabalhos estudados (figura 1), nota-se que a forma como os pesquisadores nomearam os métodos e instrumentos utilizados para desenvolver suas pesquisa foi a seguinte: 57% como pesquisa qualitativa, embora um grande

número delas tenha sido, simultaneamente, citadas como etnográfica. Em 1999, Harry Walcott atribui esse fato à pouca credibilidade que possuem as pesquisas etnográficas na área da educação, em especial devido a esta ser considerada como um método originário da Antropologia. Hoje, mais de 15 anos depois, verifica-se que esse dado ainda permanece como evidência neste estudo. Ao mesmo tempo em que se confirmam os pressupostos iniciais desta pesquisa de que a abordagem etnográfica, mais que um método, é uma postura de pesquisa que não se atrela somente às ferramentas antropológicas (MATTOS, 2014). Acredita-se que os autores que utilizam em suas pesquisas qualitativas a abordagem etnográfica estão cientes de que somente os instrumentos não as fazem etnográficas. Outro fato evidente nos dados é a opção pela pesquisa de campo, seguida da entrevista como instrumento de coleta de dados, assim como o caráter secundário da pesquisa-ação, dos estudos de caso e das histórias de vida como instrumentos de pesquisa. Estas opções caracterizam e sinalizam positivamente a intenção desses estudos em utilizarem a pesquisa etnográfica como abordagem.

Foi relevante identificar que na categoria *tipo de estudo* não existem, *a priori*, similaridades, entretanto uma análise detalhada dos textos e dos termos que caracterizam o estudo confirma que o que muda é a terminologia não a forma de trabalho ou o método do estudo. O termo *ação* na tabela de tecnologia é similar ao termo *pesquisa ação* na (figura 1) em etnografia, pois os textos declaram que um processo de *ação* derivou os dados. O mesmo pode-se inferir sobre os termos *tempo/espço*, *processo*, *trabalho*, eles reportam-se ao campo de pesquisa e ao processo que este envolve, como por exemplo: *acesso*, *experimentação* e *registro*. Outros dois termos que podem ser considerados similares quanto ao uso, são: *vida* e *história de vida*. Ambos foram usados no contexto da história dos participantes da pesquisa e sua relação com o objeto a ser estudado. Finalmente, o termo que mais

chamou a nossa atenção foi - *pesquisa qualitativa*, pois em ambos os temas essa foi a forma como os seus autores nomearam o método de pesquisa utilizado.

Figura 2 Tecnologia - Tipo de Pesquisa



Fonte: Núcleo de Etnografia em Educação

Sob o tema *tecnologia* a categoria *tipo de estudo* (figura 2) buscou-se identificar se o tipo de estudo desenvolvido e se os estudos sobre tecnologia consideram ou não a etnografia como opção metodológica. Encontramos um conjunto difuso de informações que se inicia por considerarem aspectos formais dos estudos empreendidos, caracterizando-os como: *métodos qualitativos, processo, conceitos e teorias*. Encontra-se ainda informações que distanciam esses estudos de aspectos formais de pesquisa e os aproxima mais de aspectos da extensão universitária, práticas pedagógicas, etc. Dentre eles estão as categorias secundárias: *inovação, ação, projetos e produto*. Verifica-se que *inovação* foi uma das categorias mais frequentes, o que confirma não somente a contemporaneidade do tema como também que a tecnologia digital relaciona-se com a ideia de empreendedorismo empresarial que nos parece distante da área de Educação.

Como falado anteriormente, isso confunde mais do que esclarece o papel das tecnologias nas escolas.

Conclui-se que os estudos em educação, em especial a pesquisa etnográfica, não podem proscrever o impacto crescente das tecnologias digitais na vida, na cultura, nos processos interativos, nas relações interpessoais, dentre outros aspectos da vida contemporânea que tem mudado o ambiente escolar. Recomenda-se a atenção dos pesquisadores educacionais ao potencial criativo e inovador da etnografia que utiliza aportes digitais para enfrentar as desigualdades e injustiças no sistema de ensino, particularmente em relação a necessidade de equalização da inclusão digital. Recomenda-se, finalmente, que etnógrafos mostrem com maior clareza como se apropriam da etnografia em contexto digitais definindo de modo objetivo se o fato de utilizarem ferramentas digitais é que as definem enquanto etnografia digital. Esta forma de nomear a etnografia a meu ver não a define enquanto uma nova abordagem etnográfica e sim como uma modalidade de etnografia que faz uso de aparatos digitais. Ao mesmo tempo se tomarem ambiente digitais/virtuais enquanto espaço/*locus* de estudo, talvez a caracterize como tal. Entretanto, estudos sobre a distinção entre o virtual e digital e sobre a interseção dos dois conceitos e práticas se fazem necessários de modo a explicitar o que se está definindo enquanto *etnografia digital*.

Referências Bibliográficas

ANDERSON-LEVITT, K. Ethnography. In Green, J. Camilli, G., and Elmore, P. (Eds) *Handbook of complementary methods in education research*, pp. 279-295. Washington DC and Mahwah NJ: American Educational Research Associatione Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

BAUDRILLARDJ. *De um Fragmento ao Outro*. São Paulo: Zouk. 2003.

CLIFFORD, J. ;MARCUS, G.E. *Writingculture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: UniversityofCalifornia Press. 1986.

CGIBR - Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil* [livro eletrônico]: TIC Domicílios e Empresas. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013.

CONKLIN, H. Ethnography. In *Encyclopedia of the Social Sciences* 5, pp. 172-78. New York: MacMillan. 1968.

ERICKSON, F. Re-imaginando o retrato de escolas e escolarização: abordagens atuais em Etnografia. Conferência. *III Colóquio de Educação Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza*, em 4 de Novembro de 2009. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ. 2009.

ERICKSON, F. *Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everydaylife*. Cambridge: Polity Press. 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In M.C.Wittrock (Ed.). *Handbook of Researchon Teaching* (3rd ed.) New York: Macmillan.1986.

FRANKE,C. O. A Structural Description of Subanun "Religious Behavior" In *Explorations in Cultural Antropology*.W. H. Goodnough (Ed). pp 111-129. New York: MacGraw-Hill.1964.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança; Um reencontro com aPedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1967.

GIBSON, W. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph [1984] 2003.146p.

HINE, C. M. *Virtual Ethnography: Modes, Varieties, Affordances*, Cap 14, In Nigel Fielding, Raymond M Lee e Grant Blank *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles, London: Sage.2008.

HINE, C. M. *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks, CA: SagePublicationsLtd.2000. 192p.

HAMMERSLEY, M. *Classroom ethnography: Empirical and methodological essays*. Toronto: OISE Press. 1990.

HELLER, A. *A Condição Política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.1998. 239 p.

HUXLEY, A. L.O *Admirável Mundo Novo* Abril SA Cultural, São Paulo, [1932] 1981. Tradução de Felisberto Albuquerque.

LÈVY, P.A *inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998. 212p.

LÈVY, P. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da CostTextoa). São Paulo: Editora 34, 2000. 260p.

MATTOS, C. L. G. de. *Digital Technologies and Critical Ethnography in Education: A Subjective Account*. Textopara a Conferência de Conclusão do Estágio de Professor Vistante Sênior, na FacultyofEducation, University o British Columbia, BC, Canada, prevista para Julho de 2014.

MATTOS, C. L. G. de. Digital technology and ethnographic research.QWERTY, 8, 2 (2013) 17-31 ISSN 2240-2950. Padova, Italy.2013.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. *Fracasso Escolar: Gênero e Pobreza. (Relatório de Pesquisa)*. Rio de Janeiro: ProPEd, UERJ. 2010.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. In: *IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão*, 2010, Rio Claro. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. 2010.

MADISON, S. D. *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. Sage: University of North Carolina: Chapel Hill. ISBN: 9781412980241. 2005. 247pp.

ROSALDO, R. *Culture & Truth: The remaking of social analysis*. Beacon Press, Boston. 1989.

SIMON, R. A. Pedagogia como uma Tecnologias Cultural. In: SILVA, T. T da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. p.61-84.

WALCOTT, H.F. *Ethnography: A Way of Seeing*. WalnutCreek, CA: Altamira Press. 1999.

A concepção e a prática de educação integral no Programa de Política Pública Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu/RJ como forma de realização dos Objetivos do Milênio

Thiago Luiz Alves dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPFH/UERJ

1 - Introdução:

Para marcar a virada do milênio, a Organização das Nações Unidas realizou um conjunto de atividades ao longo do ano 2000, tendo em vista rediscutir seu papel no cenário internacional bem como, atualizar sua concepção de desenvolvimento objetivando humanizar o contemporâneo contexto de globalização da economia e seus efeitos em termos sociais.

O processo de rediscussão do papel da Organização das Nações Unidas no cenário internacional materializou-se por meio de um conjunto de eventos realizados ao longo do ano 2000, eventos esses que culminaram com a realização da Cúpula das Nações que reuniu inúmeros chefes de estado das nações membro em torno do tema "O papel das Nações Unidas no século XXI".

Da referida cúpula derivou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio que se configuram como um conjunto de temas que objetiva dar relevo à temas sociais de candente importância no que diz respeito à efetivação

dos direitos humanos em face do desenvolvimento econômico em sua fase globalizada.

Dos oito objetivos de desenvolvimento, o segundo destaca-se por versar sobre educação, propondo especificamente, a universalização da Educação Básica com qualidade e equidade para todos, objetivando a superação de desigualdades regionais, de classe e de gênero.

No Brasil, o referido objetivo é concretizado por meio de um conjunto de políticas e práticas que, por seu turno, sinalizam conceitos, princípios e conteúdos ideológicos, a saber: voluntariado, parcerias, relação escola e comunidade, tecnologia social.

Deste modo, o presente trabalho pretende debruçar-se sobre o Programa de Política Pública Bairro Escola considerando esse como uma forma de realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio na realidade da educação brasileira.

O trabalho em questão insere-se no âmbito dos estudos que se debruçam sobre a educação integral e tal como grande parte destes, figura como objetivo seu em última instância, compreender a relação entre as concepções e as práticas de educação integral, bem como seus limites e potencialidade e, como estas podem ou não agregar mais qualidade à educação formal, em especial ao ensino fundamental.

Tendo como objetivo analisar a concepção e a prática de educação integral do município de Nova Iguaçu a partir do “Programa de Política Pública Bairro-Escola” procedeu-se a uma análise que se estrutura da seguinte forma: num primeiro momento realizou-se uma contextualização e descrição do surgimento da categoria cidade educadora como modelo de realização do conceito de educação permanente. Num segundo momento passa-se a contextualizar e descrever o surgimento do Bairro-Escola como política de educação pública que operacionaliza o modelo da cidade educadora na realidade do município de Nova Iguaçu.

Concluem-se tais descrições com uma análise preliminar acerca dos resultados que a adoção deste modelo de educação tem provocado nas concepções e práticas de educação integral do município de Nova Iguaçu.

2 - A Cidade Educadora: contextualização e descrição

A concepção e a prática de educação integral do município de Nova Iguaçu têm como base o conceito de cidade educadora. Esse conceito por sua vez, nos remete ao conceito de cidade educativa que foi cunhado no início da década de setenta pela UNESCO, por ocasião do ano internacional da educação em 1970, cujo desafio central foi pensar alternativas educativas para um mundo em crise e mudança. As guerras que se alastravam pelo mundo jogando por terra as promessas da modernidade cuja razão predominantemente instrumental, mais serviu a interesses privados do que à emancipação humana; a ciência e a tecnologia, as quais tendo por base essa razão, não foram capazes de gerar realizações sociais e felicidade, pelo contrário, seu avanço acelerado proporcionou transformações substanciais nos aparatos burocráticos das instituições tradicionais, nos meios de comunicação, nos modos de produção e sociabilidade e nas relações de emprego e trabalho. Entretanto tais mudanças beneficiaram a poucos e acentuaram a situação de miséria e pobreza de muitos – tais elementos compõem o quadro da crise que perpassou o mundo ocidental na década de sessenta e que culminou com o maio de 68 com sua crítica contundente ao mundo, à sociedade com seus comportamentos e valores vigentes, à educação e às instituições escolares.

Dando prosseguimento às atividades do ano internacional da educação, forma-se em 1971 uma comissão internacional para pensar o desenvolvimento da educação no sentido de evidenciar as transformações e reformas

devidas de modo a adaptá-la às novas configurações da contemporaneidade. Essa comissão produz em maio do ano de 1972 o relatório *Aprender a ser (Apprendre à être)* que toma como fio condutor de seu pensar o princípio da educação permanente a partir do qual concebem a educação como “um continuum existencial, cuja a duração se confunde com a duração da própria vida” (FAURE, 1972, p. 342), ou seja, uma educação que rompa com os limites estreitos do até então existente sistema escola transbordando para além de suas fronteiras no que diz respeito a tempo e espaço alcançando assim toda a existência humana.

A comissão propõe a cidade educativa como modelo alternativo capaz de realizar o princípio da educação permanente. Essa por seu turno, realiza-se “no fim dum processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político, e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (Id. Ibid, p. 249). Assim, esse conceito implica a ampliação da “função educativa às dimensões de toda a sociedade” por meio da articulação das “instituições eminentemente educativas” (Id. Ibid, p. 247) em torno da educação de todos os seus habitantes. Nesse sentido faz-se necessário frisar a função da escola que, de instituição exclusiva do sistema educativo, desloca-se para ser uma das instituições que o compõem. Tal deslocamento materializa a crítica à coincidência de escola e educação e afirma em última instância que:

“Esta identificação da escola com a educação persistirá enquanto não for implantada a idéia duma educação impregnando o devir das pessoas mais ou menos continuamente, longamente ou a intervalos, sempre ao longo da existência”.(Id. Ibid, p. 147)

A partir da revisão bibliográfica em curso posso afirmar que a proposta da educação permanente e da cidade

educadora começa a ressoar no Brasil com a publicação do relatório *Aprender a ser* cuja segunda edição, à qual tive acesso, foi publicada em 1977. Em 1979 é publicado o livro intitulado *Cidade educativa: um modelo de renovação na educação* de Jéferson Ildfonso da Silva e, em 1984, *A educação Contra a Educação – O esquecimento da educação e a Educação Permanente*, de Moacir Gadotti.

Para Gadotti, no livro supracitado, a educação permanente é um conceito que engloba “a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto durar a vida” (1984, p.68). Para tal consecução, o sistema de ensino deve ser adaptado de modo que este conceito não seja simplesmente um prolongamento da escola, mas “um projeto global de formação do homem, que supõe uma reestruturação global dos conjuntos das instituições que devem colaborar para essa tarefa” (Ibid, p.69) o que implica para sua realização múltiplas instituições estendendo a vivência da experiência da educação. Não mais só a escola, mas o “lazer, vida em família, participação social, vida profissional e outros aspectos da existência humana” (Ibid, p.79).

A Cidade Educadora¹ na perspectiva de Santos (1979) é a grande proposta do relatório para a realização do princípio da educação permanente e conseqüente enfrentamento da situação de crise e mudança pela qual o mundo contemporâneo passa, entretanto, esta trás em seu bojo o pressuposto de que:

“o sistema escolar deve ser aberto, deve perder seu monopólio educativo em favor de uma educação nova, a educação permanente,

¹ Santos não utiliza a terminologia Cidade Educadora e sim, Cidade Educativa. Cidade Educadora e Cidade Educativa se diferenciam por causa da intencionalidade, atualmente a literatura sobre o tema diz que toda cidade por natureza é educativa e faz se educadora na medida em que assume conscientemente uma intencionalidade educadora.

que abarque todo o processo educativo do homem em toda a sua vida, como projeto de se fazer, através da aprendizagem contínua e em todo lugar" (Ibid, p.35).

Neste ponto aparece a cidade educadora como resposta "que se caracteriza justamente pela valorização dos instrumentos não-escolares de educação e pela destruição do mito hegemônico da escola" (Ibid, p.48) de modo que ela "tende a ser uma sociedade desescolarizada e assim sem a genuína escola tradicional, escolarizadora" (Ibid, p.49). Sendo assim, "a cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que toda inteira se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições" (Ibid, p.84) e formas de organização.

A partir do final da década de oitenta e início da década de noventa o conceito de cidade educadora vai tomando novos rumos e ganhando novo fôlego. Grande importância neste processo tem a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, no ano de 1990 que, em grande parte, atualiza e amplia a perspectiva da UNESCO sobre a educação reafirmando e indicando entre outras linhas a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como a promoção de meios mais democráticos para que todos e todas possam ter acesso aos conhecimentos e habilidades essenciais à vida contemporânea. As idéias de educação permanente e cidade educadora aparecem de modo implícito no documento podendo ser inferidas a partir do sujeito da educação cuja concepção se constitui de modo global como se pode depreender das seguintes expressões: "desenvolvimento humano permanente" (art.1, nº4) "possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas possibilidades" (art.4, nº3). Ao se utilizar da expressão "continuar aprendendo" (art.1, nº. 1) qualificando a aprendizagem como sendo algo contínuo e, estendendo essa continuidade à extensão da existência como se pode perceber nesta

expressão “aprendizagem por toda vida”(art.5), leva-nos a crer que o conceito subjacente a tais expressões é o de educação permanente. Do mesmo modo, o artigo sétimo, intitulado (sugestivamente) *Fortalecer as Alianças*, parece afirmar o conceito de cidade educadora quando “novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação” e, também o artigo nono, ao declarar que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” para a educação.

Desse modo, a Conferencia Mundial de Educação para Todos abre caminho para que neste mesmo ano acontecesse o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona. Deste congresso deriva a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, base a partir da qual se cria a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Segundo esta Carta, mais especificamente em seu preâmbulo, cidade educadora é aquele que exercita intencionalmente a sua função educadora para além da educação formal, ou seja, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) esta cidade usa de suas possibilidades educadoras de modo consciente e planejado objetivando formar, promover e desenvolver continuamente (“ao longo da vida”), por meio de processos de conhecimento, diálogo e participação, todos os seus habitantes.

Atualmente temos alguns autores discutindo o conceito de cidade educadora sem, no entanto se afastar do que a UNESCO e a AICE defendem. O centro da discussão continua sendo a rigidez e o fechamento dos sistemas de ensino bem como da própria instituição escolar e seus resultados indesejáveis, em termos de ineficiência, o que leva a em última instância constatar a obsolescência da educação formal tal como ela tem se configurado frente à globalização e a sociedade do conhecimento e informação.

3 – O município de Nova Iguaçu: dados gerais

O município de Nova Iguaçu localiza-se na região metropolitana do Rio de Janeiro. Insere-se em uma sub-região chamada Baixada Fluminense que se formou no início do século vinte a partir de imigrações oriundas de diversas regiões do país. Integrava-se na dinâmica regional predominantemente pelo fornecimento de mão de obra farta, barata e desqualificada para a capital, sendo muitas vezes chamada de “cidade dormitório” tal como as outras cidades da Baixada Fluminense.

Hoje, com o segundo maior PIB da baixada, tendo apenas o Município de Duque de Caxias a sua frente, esse quadro começa a mudar em Nova Iguaçu. Tal mudança é alavancada por uma mistura de fatores dos quais podemos citar: a existência de uma rede de tráfego que engloba vias de transporte rodoviário tal como a rodovia Presidente Dutra e a Via Light, via de transporte ferroviário e até mesmo a via Metroviária que, apesar de não se localizar no Município, beneficia este pelo fato de poder ser acessado pela Via Light. Outro fator gerador de mudança são os investimentos em infra-estrutura urbana e habitacional que em boa parte refletem o crescimento da população que, segundo dados de censo de 2000, seria de 754.519 habitantes, tendo como população estimada para o ano de 2006, 844.583 de pessoas (IBGE, 2000). Estes fatores que, relacionados entre si demandam mais investimentos em saúde e educação, atraem mais investimentos tanto públicos quanto privados, o que tem gerado desenvolvimento em diversos setores dos quais a maior expressividade se dá na economia com o impulso que sofreu a indústria e o comércio.

4 – O município de Nova Iguaçu e sua concepção e a prática de educação integral:

De acordo com dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2004 a 2008², Nova Iguaçu contava em 2004, antes da implementação do atual programa de política de educação com 2.185 professores concursados, 61.805 alunos matriculados ao longo do ensino fundamental e 98 unidades de ensino, sendo 97 escolas urbanas e 1 escola rural.

Os 61.805 alunos matriculados se distribuem por 1.733 turmas, sendo 116 turmas de Educação Infantil com um total de 2.890 alunos, 1.219 turmas de 1º Segmento do Ensino Fundamental com um total de 42.141 alunos, 2º Segmento do Ensino Fundamental com 275 turmas com um total de 11.847 alunos, 123 turmas de Educação de Jovens e Adultos com 5.490 alunos e 96 alunos na Educação Especial.

Tomando como desafio implementar um conjunto de transformações sociais que fossem capazes de fazer frente ao fenômeno da pobreza, da miséria e da violência, tão comuns nos municípios da Baixada Fluminense, e, a despeito do orçamento insuficiente, o atual governo lançou mão de um “programa inovador” cujo fio condutor fosse a educação no sentido promover a tomada de consciência acerca da importância do ser cidadão (PMNI, 2006-2007). Dessa demanda surge o Bairro escola como política pública do município de Nova Iguaçu que por seu turno, constitui-se num conjunto amplo de ações e projetos que se articulam flexivelmente e intersetorialmente como um programa cujo centro é a educação e cuja realização se processa em quatro frentes, a saber: educação integral, requalificação urbana e ambiental, defesa dos direitos humanos e redução da mortalidade infanto-juvenil (Id. Ibid).

2 Este dados foram coletados pelo Setor de Matrículas e Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

De acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2008) esses eixos se articulam e se conceituam da seguinte forma:

A requalificação urbana se realiza por meio de diversas intervenções realizadas no bairro, tais intervenções têm como objetivo promover mudanças no ambiente tendo como foco primeiro, sua dimensão física, sem perder de vista as suas dimensões, cultural, histórica, geográfica, social e econômica. Essas mudanças, num primeiro momento, se realizam por meio do potencial relacional do bairro que, ao se desenvolver viabiliza o estabelecimento de parcerias o que, por seu turno, fortalece e integra a rede de equipamentos sociais existentes.

A defesa dos direitos humanos e redução da violência infanto-juvenil derivam, como frente de realização do Bairro-Escola, da necessidade de combater a violência por meio da promoção e construção de uma cultura de paz. Cultura esta que, ponha crianças e jovens, as duas maiores vítimas, no centro, como agentes protagonistas de suas próprias histórias.

Juntos, requalificação urbana e defesa dos direitos humanos e redução da violência infanto-juvenil, integram um grande projeto político pedagógico de construção da cidade por meio da escola onde a escola aprende com a cidade e a cidade se torna, aos poucos, educadora. Esse processo de construção, da escola, da cidade e do bairro-escola-cidade educadora tem como grande elemento propulsor a educação integral entendida como ação de promoção de desenvolvimento integral, englobando todos os aspectos do ser humano bem como em sua execução, diversos tempos, espaços e atores, equipamentos e instituições sociais.

Esta proposta pedagógica de educação integral se desenvolve na escola em tempo e espaço integral o que implica uma concepção de currículo ampliada onde as vivências educativas são, também, ampliadas e potencializadas

no sentido de viabilizar aprendizagens significativas para os sujeitos e suas comunidades.

A educação integral por meio do horário integral objetiva alargar as possibilidades e oportunidades escolares viabilizando “a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam sua permanência e sucesso escolar e que ampliem seu capital cultural”.

O currículo da escola de educação integral que funciona em horário integral passa a abranger as atividades regulares da sala de aula e um conjunto de outras atividades que acontecem no contra-turno, tais como as oficinas de aprendizagem, cultura e esporte.

O currículo, de grade curricular passa a ser concebido como conjunto de possibilidades e experiências educativas em que a atividade educativa, outrora restrita à sala de aula e às disciplinas escolares transborda para outros tempos e espaços da escola, transformando momentos como, o de entrada e saída ou o horário intermediário entre turnos em oportunidades de formação no sentido de aquisição de hábitos, valores e costumes de saúde, respeito e convivência coletiva.

Essa efervescência educativa intra-escolar se manifesta fora da escola por meio da mobilidade e do estabelecimento das parcerias. Bairro-escola, então, significa: escola e comunidade, escola e cultura, escola e realidade do aluno, uma escola atenta às teias de sentidos e significados mais imediatos da comunidade na qual está inserida.

A mobilidade então, refere-se ao momento de trânsito entre a escola e os parceiros, onde o educando é levado a pensar e construir sua identidade e o sentimento de pertença ao lugar e território onde vive. Na mobilidade, entendo este mover-se como um mover guiado, intencional e consciente, a moção é tomada como uma espécie de tecnologia educadora, onde o pôr se em movimento no espaço e no tempo significa a experiência destes de modo educativo (PMNI, 2006 – 2007).

Segundo ainda, os mesmos documentos (SEMED, 2008), estabelecer parcerias significa formalizar a participação da comunidade no processo educativo empreendido pela escola. Ou seja, estabelecer laços e canais efetivos de troca por onde possam transitar saberes e práticas distintos.

5 – Conclusões:

Apesar de, no ano de 2007 possuir 42 escolas da rede funcionando com jornada ampliada, a idéia da educação integral é algo que parece estar impregnando todas as escolas da rede e grande parte das políticas propostas pelo atual governo do município de Nova Iguaçu.

Os números atuais revelam, a princípio, um impacto positivo desta política sobre o sistema de ensino como um todo. Ainda de acordo com dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2004 a 2008, Nova Iguaçu conta em 2008, sob a égide do atual programa de política de educação, com 2.507 professores concursados, 322 a mais em relação a 2004. Este aumento se deu especificamente ao longo de 2005 e 2006, aproveitando-se do último concurso prestes a expirar e por meio da realização de concurso para professores entre 2006 e 2007 onde grande parte dos recém admitidos foram mandados para escolas de educação integral para que professores antigos da rede pudessem trabalhar no horário integral. Diante do aumento de matrículas, de 61.805 para 63.381, a rede cresce para atender a demanda, apresentando 102 unidades de ensino, sendo 95 escolas urbanas e 7 escolas rurais.

Os 63.840 alunos matriculados se distribuem por 1.899 turmas, sendo 192 turmas de Educação Infantil com um total de 4.733 alunos, 1270 turmas de 1º Segmento do Ensino Fundamental com um total de 41.504 alunos, 2º Segmento do Ensino Fundamental com 303 turmas com um total de 11.407 alunos, 134 turmas de Educação de Jovens e Adultos com 5.696 alunos e 205 alunos na Educação Especial.

O fluxo escolar de 2008 em relação a 2004 apresenta uma leve melhora, tendo em vista que em 2004 a rede possuía para um total de 61.805 alunos matriculados, 42.841 aprovados, 7.562 retidos e 2070 que abandonaram a escola. Em 2008, para um total de 63.840, 48.669 aprovados, 7.754 retidos e 1.757 que abandonaram a escola.

Em sua dimensão estrutural e mais quantitativa a rede de escolas públicas do município de Nova Iguaçu parece ter avançado. Na dimensão qualitativa, mais ligada à efetiva aprendizagem, os dados disponibilizados pelas avaliações realizadas pelo INEP parecem indicar, também, avanços. No geral, o resultado do IDEB da rede cresceu apenas três décimos estando agora em 3,8.

Entretanto, ao indagar acerca do resultado de cada escola, emergem inúmeras questões sobre o impacto destas políticas, seus resultados, desempenho e, sobretudo, sobre a influência das opções teóricas destas políticas na sua elaboração, implementação e execução no que diz respeito a gerar sim ou não mais qualidade na educação formal oferecida pela escola.

De 101 escolas que participaram do IDEB, em 2007, 75 funcionavam em jornada regular enquanto que 26 em jornada ampliada com o Bairro-Escola. A primeira escola do município ficou com pontuação de 5.3 e funciona com jornada regular. Todavia, se perguntarmos o número de escolas acima da média do município, ou seja, com nota maior ou igual a 4.0 teremos 29 escolas regulares o que corresponde a 38% do número de escolas regulares e, das escolas com jornada ampliada teremos 16, correspondendo a 64% que quando comparados aos números do município, onde 54.5% escolas ficaram acima da média, temos o resultado de que as escolas com jornada ampliada estão apresentando resultado quase 10% superior à média do município, o que, a primeira vista, pode indicar um salto de qualidade nestas escolas proporcionado pela adoção desta concepção e a prática de educação integral.

Indagando ainda sobre a colocação das escolas com jornada ampliada em um ranking apenas de escolas deste tipo e, indagando especificamente sobre as primeiras e as últimas pode-se perceber que as últimas são as que apresentam problemas graves de infra-estrutura, de pessoal e relativo às parcerias. Enquanto as que possuíam as condições mínimas e próximas do ideal proposto apresentaram resultado mais satisfatório.

Os problemas encontrados nas escolas de jornada ampliada, segundo dados do Departamento de Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, são: (i) de pessoal – falta de professores, estagiários, voluntários ou agentes de trânsito; (ii) problemas de infra-estrutura da escola; (iii) problemas relativos aos parceiros – inexistência, inviabilidade política³, distância, condições do trajeto por onde se fará a mobilidade, infra-estrutura, orientação religiosa.

Entretanto, os dados até agora apresentados não são suficientes para estabelecer relação entre as variáveis: desempenho da educacional, desempenho das escolas com jornada integral e a adoção da concepção e a prática de educação integral que tem por base o conceito de cidade educadora. O que se pode inferir a partir destes dados é que houve mudança e as escolas de horário integral, em seu conjunto, apresentaram maior rendimento em relação ao conjunto de escolas regulares e ao conjunto de todas as escolas da rede. Todavia, faz-se necessário verificar a natureza e causalidade destes avanços para que possa de fato ligá-los, ou não, à adoção desta concepção e a prática de educação integral que tem por base o conceito de cidade

3 Segundo profissionais da Secretaria Municipal de Educação, existem escolas que não conseguem estabelecer parcerias devido a problemas político-partidários. Por exemplo, o diretor, professores, ou comunidade tem uma filiação político-partidária diferente da do governo e, por isso, boicota as propostas do governo. Esse é o caso das duas últimas escolas com jornada integral que, inclusive, dividiam um único parceiro devido à falta.

educadora. Sendo assim, a grande questão que este texto deixa para ser respondida é: que qualidade na e da educação, esta concepção e a prática de educação integral com base no conceito de cidade educadora tem provocado na educação escolar do município de Nova Iguaçu.

Referencias Bibliográfica:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. Educação Integral – Programa Bairro-Escola. Nova Iguaçu: Semed, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Documentos diversos, elaborados no contexto Programa Bairro-Escola. Nova Iguaçu: PMNI, 2006-2007.

GADOTTI, Moacir. Inovações Educacionais. Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral. SP, Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

GADOTTI, Moacir; **PADILHA**, Paulo Roberto; **CABEZUDO**, Alicia (Orgs.). Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras, 2004.

GADOTTI, Moacir. A Educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984 3ª Ed.

FAURE, Edgar Aprender a ser. São Paulo: Difusão Editorial do Livro. 1977

SILVA, Jéferson Ildefonso da. Cidade educativa: um modelo de renovação na educação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

A exclusão socioeducacional e o universo das mulheres privadas de liberdade

Sandra Maciel de Almeida

Assessora Pedagógica ECG/ TCE-RJ

A situação em que vivem as mulheres privadas de liberdade no Brasil é permeada por concepções tradicionais sobre os papéis de homens e mulheres, marcados, preponderantemente, pela opressão e desigualdade entre homens e mulheres e pela brutal violência contra a mulher. Pode-se dizer (LEMGRUBER, 1999; ALMEIDA, 2013) que elas são afetadas mais intensamente pelas dificuldades decorrentes da privação de liberdade do que os homens. A partir dessas considerações, este artigo, pauta-se nos questionamentos: Qual o papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira? e Como se configura o universo socioeducacional das mulheres privadas de liberdade?

Ao responder a esses questionamentos, discute-se, neste artigo, a realidade excludente de que as mulheres são vítimas no Brasil. Acredita-se que, a reflexão crítica sobre esta temática é um caminho necessário para entender a situação das mulheres privadas de liberdade em suas dimensões teórico e prática e propor políticas públicas mais alinhadas as suas necessidades e singularidades.

O papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira

A crescente preocupação com o papel da mulher na sociedade globalizada é revelada no Brasil pela criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que se tem empenhado na redução das desigualdades de gênero no país.

A SPM tem como objetivo contribuir para a melhoria de vida das mulheres no Brasil e desenvolver ações conjuntas no âmbito governamental que busquem a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas, estabelecendo condições para a sua plena cidadania.

Dentre as políticas implementadas, encontram-se as ações previstas pelos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (I PNPM, 2004; II PNPM, 2008). O primeiro PNPM foi implementado em 2005 e conta hoje com a adesão de vários segmentos do governo e de instituições não governamentais. Entretanto, à medida que o Brasil avança, outros países igualmente empenhados nesta tarefa já alcançam patamares bem maiores de igualdade de gênero. Esses dados foram anunciados pelo Fórum Econômico Mundial no relatório anual intitulado: Indicador Global de Disparidades de Gênero 2011 (*Global Gender Gap Index 2011* – HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011), em destaque no quadro (traduzido) abaixo:

Tabela 1: Indicador Global das Disparidades de Gênero 2011

Indicador Global das Disparidades de Gênero 2011	Posição	Pontos (0,000+ desigualdade, 1.000= igualdade)
Indicador de disparidade de gênero 2011 (entre 135)	82	0.668
Indicador de disparidade de gênero 2010 (entre 134)	85	0.665
Indicador de disparidade de gênero 2009 (entre 134)	81	0.670
Indicador de disparidade de gênero 2008 (entre 130)	73	0.674
Indicador de disparidade de gênero 2007 (entre 128)	74	0.664
Indicador de disparidade de gênero 2006 (entre 115)	67	0.654

Fonte: HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011 p.123

O Relatório comparou os anos de 2006 a 2011, de modo a quantificar as disparidades e acompanhar o seu progresso ao longo do tempo. Os dados do relatório abrangem indicadores de educação, saúde, economia e política, possibilitando a compreensão da situação mundial e, em particular, do Brasil. Dentre os 135 países avaliados em 2011, o Brasil apresenta uma das maiores discrepâncias de gênero passando da 67ª em 2006 para a 82ª posição em 2011.

Dentre os dados apresentados no relatório, destacam-se as explicações sobre os seguintes índices: na educação, a matrícula no ensino primário é de 93% para meninas em comparação a 95% para meninos; na participação das mulheres na força do trabalho é de 64% e para os homens é de 85%; na estimativa de rendimento das mulheres, que é um pouco menos de dois terço dos homens; na igualdade de salários em trabalho semelhante (o Brasil figura entre os piores do mundo em 123º lugar), e, finalmente, no empoderamento político das mulheres, o Brasil tem apenas 9% das posições parlamentares ocupando a 108ª posição e apenas 7% dos cargos de nível ministerial, com a 102ª posição (HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011, p. 26).

Na atual conjuntura política, as mulheres têm ocupado funções importantes no cenário mundial. Entretanto, mesmo em países onde as mulheres estão na liderança, como é o caso do Brasil, a equidade de gênero ainda é uma questão complexa e que demanda políticas de enfrentamento dessa realidade.

Neste sentido, com uma mulher na presidência da república, o Brasil apresenta chances de mudanças. Para tal, devem-se manter as ações previstas no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM/BRASIL, 2008), cujos princípios são os da igualdade e do respeito à diversidade, da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social.

O II Plano (II PNPM/BRASIL, 2008, p.100), ao tratar do “enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres”, tem como prioridade “promover os direitos humanos das mulheres encarceradas” e “ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade”. Este objetivo deverá ser alcançado por meio de ações de promoção e ampliação da alfabetização e da continuidade da escolarização de jovens e mulheres em privação de liberdade, egressas do sistema prisional, bem como para seus filhos. No que se refere à violência institucional sofrida pelas mulheres presas em estabelecimentos penais femininos o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres afirma que:

Existem hoje no Brasil, quase 26 mil mulheres encarceradas, o que representa 6% da população carcerária do país. Deste total, 8.890 cumprem pena em regime fechado, por vezes em unidades penais femininas, nas quais importantes direitos são violados. Segundo relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído em 2007, para propor políticas na área, as mulheres cumprem pena em espaços inadequados e em situações insalubres. Foi detectado, também, uso excessivo de drogas lícitas, como medicamentos psicoativos, e o atendimento de saúde insatisfatório no que se refere à ginecologia, ao pré-natal, à vigilância sanitária e existem critérios definidos para separar mãe e filho. As mulheres não têm garantia plena de visitas íntimas e há repressão às relações homoafetivas (BRASIL, 2008, p. 96 - 97).

A análise dos dados apresentados pelo relatório Global de disparidades de Gênero e a implementação das ações

previstas no II PNPM mostram a urgência e a importância de discussões sobre a situação em que vivem as mulheres no Brasil. Estudos nesta área, no entanto, ainda não estão consolidados (ROSEMBERG, 2001; SPONCHIADO, 1997; CARVALHO, 2003), especialmente no campo da educação (Bragança; Mattos, 2009).

Mattos (2008-2011) destaca a pesquisa realizada por Rosemberg (2001), em que a autora analisou a produção acadêmica à luz da temática de gênero no Brasil a partir de 233 teses e dissertações de programas de pós-graduação, no período de 1981-1998. Neste trabalho, a autora encontrou um percentual de 1% das pesquisas dedicadas ao tema educação da mulher e relações sociais de sexo/gênero. No banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no mesmo período, 2% dos trabalhos foram indexados com o mesmo tema. A região em que prevaleceram essas pesquisas foi a Sudeste.

Rosemberg (2001) afirma que, embora a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre educação e gênero evidencie um aumento de pesquisas nos últimos 20 anos, esse número ainda é insuficiente e que a área de estudos sobre mulher/ gênero tem produzido pouca reflexão teórica sobre educação. Neste projeto, ao focarmos o olhar no estudo da educação de mulheres, em particular em espaços de exclusão, não desprezamos as relações de gênero existentes em qualquer espaço educativo, seja ele formal ou não formal.

O estado da arte¹ sobre fracasso escolar desenvolvido por Mattos e Bragança (1999-2008) apontou, com recorrência frequente, que pobreza, exclusão e gênero encontram-se associados ao sucesso ou fracasso escolar. No entanto, como afirma Bragança (2008), o número de artigos e pesquisas que trata especificamente das questões de gênero no âmbito da educação, e mais especificamente da escola, ainda é

1 Cerca de mil artigos sobre o fracasso escolar foram estudados pelo NetEDU do período de 1999 até 2008.

pequeno nestas pesquisas, em relação às discussões sobre pobreza, exclusão e fracasso escolar.

Sponchiado (1997), ao analisar o banco de dados de teses e dissertações defendidas em programas filiados à ANPEd traz indícios de que a relação entre gênero e educação ainda não está consolidada nos programas de pós-graduação em educação. Rosemberg (2001) enfatiza a necessidade de que os pesquisadores insistam nas pesquisas de gênero na área de educação, mesmo com os “canais bloqueados de comunicação e divulgação”, pois a participação ativa da produção acadêmica pode ser uma instância direta de penetração política para mudanças de agendas político-socioeducacionais.

Retomando o questionamento sobre qual o papel da mulher na atual conjuntura social e política brasileira, ressaltamos que, no caso das mulheres privadas de liberdade, tanto as prisões, quanto as instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, não apresentam diretrizes definidas quanto a singularidade das mulheres, agravando a situação de exclusão em que se encontram. Como afirma Martins:

Na sutileza da perversão de um sistema subsidiário, que desrespeita o homem preso, que parcela cabe às mulheres presas que são obrigadas ao uso de uniforme semelhante ao deles? [...]. Nada de olhar-se no espelho e ver-se mulher, quiçá ser mãe, quiçá ter desejos. Nada de "estereótipos" femininos. (MARTINS, 2001, p. 04).

Tendo em vista a invisibilidade das relações de poder existente nos espaços prisionais, em especial no que se refere às relações de gênero (CARVALHO, 2003), como se configura universo socioeducacional das mulheres privadas de liberdade? Tais espaços estão adequados para atender às mulheres nas suas especificidades e necessidades? Para

complementar as reflexões apresentadas, recorreu-se aos dispositivos legais que tratam da situação das mulheres em privação de liberdade.

O universo das mulheres privadas de liberdade

O grupo de mulheres privadas de liberdade no Brasil é, assim como na maioria das mulheres brasileiras, fortemente marcado pelas desigualdades socioeducacionais. O acesso a bens culturais, trabalho, educação, saúde e renda é precário. São em grande maioria jovens, pardas, pobres e com baixa escolaridade. Essa constatação, assim como outras constatações que os dados estatísticos nos apresentam, revelam a subjetividade e a complexidade desta questão.

A intenção, ao relacionar os temas exclusão, educação e mulheres presas, não é refletir sobre fatores que levam um número maior de mulheres com baixa escolaridade para a prisão do que de mulheres com nível superior (DEPEN, 2010), mas pensar quem são essas mulheres que estão presas e qual a percepção que elas têm sobre o seu próprio percurso educacional².

Lemgruber (1999) destaca a necessidade de maior investigação com relação às diferenças nas taxas de criminalidade e encarceramento femininas e masculinas. Nos anos de 1970, a mesma autora nos lembra que existia uma tese de que as mulheres, ao terem participação maior na

2 A população de mulheres privadas de liberdade pode ser considerada como a mais atingida pelas desigualdades sociais de modo extremo no Brasil. Ao identificar a esta população, está clara a intenção presente neste estudo, de que se fala do grupo de mulheres que vão presas no país, das que estão nos Sistemas Prisional ou Socioeducativo. Ou seja, não se está falando de mulheres que cometem crimes ou infrações, mas das que efetivamente são condenadas e estão privadas de liberdade. Este esclarecimento é relevante de ser destacado nessa tese, pois a utilização dos dados estatísticos, apresentados pelo Ministério da Justiça (DEPEN, 2010), para classificar essas mulheres, é semelhante, por exemplo, aos dados descritos no CENSO sobre a população feminina brasileira.

força de trabalho, cometeriam mais crimes. Esta tese não se sustentou, a população carcerária feminina ainda é ínfima em relação à masculina.

A situação de precariedade em que vivem as mulheres privadas de liberdade no Brasil data do século XVI (MARTINS-COSTA, 2000), época em que vigorou no Brasil-colônia as Ordenações Filipinas, legislação portuguesa que foi aplicada também no Brasil. Nessa época, as mulheres que iam presas sofriam com violência, preconceito, injustiças e precariedade nas prisões.

Segundo Martins-Costa (2000), diferentemente das fontes de direito da França e da Alemanha, baseadas nos costumes da sociedade da época, as Ordenações Filipinas eram fruto da vontade Estatal, “posto pela emanção do poder real” (p. 239). O livro V das Ordenações Filipinas decretava que o Brasil seria local de cumprimento de penas, para onde viriam os degredados de Portugal (LARA, 1999).

As mulheres também faziam parte dessa população. As amantes de clérigos ou mulheres que fingissem estar grávidas eram trazidas ao Brasil em circunstâncias extremas e deviam, dependendo do caso, ser degredadas para sempre (SOARES; ILGENFRITZ, 2002; PEDROSO, 1997). Como pode-se observar no trecho abaixo retirado do Livro V, título LV das Ordenações Filipinas (MENDES; COSTA, 1870, p. 1204).

O crime do parto suposto he acompanhado de muitos outros, e em grande dano da Republica. Por tanto mandamos, que toda a mulher, que se fingir ser prenhe, sem o ser, e der o parto alheio por seu, seja degradada para sempre para o Brazil, e perca todos seus bens para nossa Coroa.

Lemos de Brito (1933) relata que as mulheres que cometeram crimes no Brasil viveram situações de degradação nas prisões. No início do século XX, por exemplo, as mulheres

permaneciam presas com homens ou escravos, o que só mudou no ano de 1940, quando foi instituído que homens e mulheres deveriam ficar em prisões separadas, senão pelo menos, em alas separadas. Como afirma Soares e Ilgenfritz (2002), esses presídios só para mulheres destinavam-se, “antes, a garantir a paz e a tranquilidade desejada nas prisões femininas, do que propriamente a dar mais dignidade às acomodações carcerárias” (p. 57).

A primeira penitenciária feminina é então inaugurada no antigo Distrito Federal (estado da Guanabara), no dia 9 de novembro de 1942 (Decreto nº. 3.971, de 2/10/1941) e entregue às Irmãs do Bom Pastor, denominado por Lima (1983) como período das freiras. Segundo o autor, coube às religiosas cuidar da moral e dos bons costumes das presas, além de exercer um trabalho de domesticação e vigilância constante da sua sexualidade.

No ano de 1955, as Irmãs do Bom Pastor deixam a direção da instituição. No ano de 1966 a penitenciária adquire autonomia administrativa, recebendo o nome de Instituto Penal Talavera Bruce, denominada atualmente de Penitenciária Talavera Bruce, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Soares e Ilgenfritz (2002, p. 72) essa história, no entanto, carece de estudos mais sistemáticos, pois “as informações sobre a situação da mulher prisioneira no Brasil, relativas a períodos mais remotos são, em geral, esparsas, difusas, descontínuas e, muitas vezes, truncadas”.

No campo da pesquisa, Heilbrun, De Matteo, Fretz e Erickson (2008) afirmam que têm havido relativamente pouca pesquisa empírica sobre as características distintivas e as necessidades dessas mulheres. Segundo os autores, as mulheres privadas de liberdade despertam pouco interesse dos pesquisadores por constituírem um pequeno segmento da população carcerária total.

Lemgruber (1999) afirma que a discrepância entre o número de homens e mulheres que compõe a população carcerária brasileira não ocorre somente no Brasil, mas é

recorrente em diversos países. Essa diferença aparece, não só em relação ao número de presos homens e mulheres, mas também em relação ao número de crimes conhecidos pela polícia, de acordo com a autora (ibid., p.1), “poder-se-ia inferir que, em diferentes países os homens tendem mais ao crime do que as mulheres”.

Pesquisadores como Espinoza (2004), Lemgruber (1999), Stella (2005), Nassif (2006), Santos (2009) e Mattos (2008-2011) têm buscado entender o impacto da situação prisional na vida das mulheres, dentro e fora das prisões. Lemgruber (1999) e Mattos (2008-2011) afirmam que as desigualdades de gênero são acentuadas pela situação de privação, para Lemgruber (1999) a privação de liberdade é a mais óbvia das privações por que passa o preso, sendo que para a mulher essa situação torna-se mais intensa devido ao rompimento que ocasiona com a família e com os filhos.

A prisão de mulheres é revestida de características próprias, como por exemplo, a redução da mulher ao status de criança. Para a autora, a mulher pode internalizar uma visão de que a sociedade faz dela, “julgando-se um indivíduo sem moral” (LEMGRUBER, 1999, p. 100).

Espinoza (2004) ressalta a importância de estudos que apresentem o universo das mulheres privadas de liberdade na perspectiva dos próprios sujeitos, pois, segundo a autora, este universo tem sido apresentado e pensado, até pouco tempo, “na perspectiva do universo masculino, como um anexo, ou, pior ainda, como um erro” (ibid., p. 83). A criminalidade das mulheres tem sido explicada a partir de padrões sexistas, como perturbações psicológicas, transtornos hormonais, e acabam por reforçar a criação de políticas públicas que têm o objetivo de corrigir ou regenerar as mulheres, o que explica, segundo Lemgruber (1999, p. 100) “porque a direção de uma prisão de mulheres se sente investida de uma missão moral”.

Para Espinoza (2004),

Essa situação acentua o caráter reabilitador do tratamento, que busca restabelecer a mulher em seu papel social de mãe, esposa e guarda do lar e de fazê-la aderir aos valores da classe média, naturalizando as atribuições de gênero e reproduzindo a desigualdade no tratamento das presas (p. 85-86).

A situação de exclusão da mulher presa, não limita-se, portanto, ao caráter da privação de liberdade, mas também à identificação da mulher como um ser único, como se, por exemplo, o universo feminino pudesse ser explicado ao seu papel de mãe.

Esse dado está expresso no texto da lei nº 7.210, que institui a Execução Penal, em que a especificidade do atendimento a mulher se restringe a obrigatoriedade da mulher ser atendida em estabelecimento penal separado dos homens, aos direitos da gestante e da parturiente, à assistência médica e à obrigatoriedade de que os estabelecimentos tenham exclusivamente agentes de segurança do sexo feminino. Na Seção V, da assistência educacional, está previsto em parágrafo único que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. No entanto, esta condição não está definida, nem descrita no corpo da lei.

Espinoza (2004, p. 107) destaca que, embora, o texto das leis baseiem-se no princípio da isonomia, “muitas normas que compõe nosso marco normativo foram lavradas em clave masculina e para responder aos interesses dos homens. No que tange ao sistema penitenciário, a situação não é diferente”. A discriminação e a violência, tanto simbólica quanto física, dentro ou fora do espaço prisional, colaboram sobremaneira para ampliar a situação de exclusão e de estigma entre as mulheres.

No âmbito do atendimento educacional o sistema penitenciário não tem atendido ao dispositivo legal (Lei de Execução Penal de nº 7.210/84) que amparam as mulheres

privadas de liberdade, deixando clara a ausência de políticas públicas específicas para o cumprimento desses dispositivos.

Quanto ao atendimento educacional, a Lei de Execução Penal nas seções I e V aborda a obrigatoriedade do Estado em oferecer assistência educacional ao preso, como pode-se observar no trecho da lei descrito abaixo:

SEÇÃO I- Disposições Gerais, Art. 10º A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. Art. 11º A assistência será: I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa.

SEÇÃO V- Da Assistência Educacional. Art. 17º A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19º O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20º As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21º Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos" (BRASIL/LEI 7.210, 1984).

A dialogicidade e a criação de políticas públicas de inserção para os sujeitos, ditos excluídos

No âmbito da pesquisa educacional, dados de estudo realizado por Mattos (2011) indicam que o nível de escolaridade das mulheres em privação de liberdade, é igual ou maior que a média nacional, ficando entre 7 a 9 anos de estudo. Entretanto, similar aos resultados de estudos sobre o fracasso escolar (MATTOS, 2010), a maioria dessas jovens e mulheres é funcionalmente analfabeta.

Destaca-se, ainda, que qualquer política pública de inclusão social, deve ser feita com a participação dos sujeitos marginalizados e precisa ser pensada e executada a partir da percepção dos próprios sujeitos sobre a situação de exclusão. Não se promove mudança social de fora para dentro, imposta pelos estatutos institucionais.

No Brasil, são destinados a esses sujeitos os menores recursos e esforços do poder público. O acesso, com qualidade, a oportunidades de emprego, saúde, educação, lazer, moradia (dentre outros) ainda ocorre de forma precária ou por meio do apoio de programas assistencialistas ou de instituições que se esforçam, apesar dos poucos recursos, para atender a população, realizando, no entanto, um trabalho pontual.

As pesquisas realizadas pela equipe do NetEDU (MATTOS, 1992-2009) têm buscado incluir esses sujeitos como participantes primários do trabalho de pesquisa, o que significa estudar a vida dos excluídos, a partir da sua percepção sobre a exclusão, possibilitando seu diálogo com outros participantes. Entende-se que, ao ouvir o sujeito excluído, ou por meio da ação dialógica, como diria Paulo (2005), tem-se a oportunidade de criar políticas públicas mais afinadas com as suas reais necessidades.

Ou seja, por meio da ação dialógica, é possível elaborar políticas públicas de inclusão mais realísticas e menos alienantes, que sejam construídas a partir do diálogo e da

colaboração do sujeito que vive a realidade da exclusão. O conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1992; 2005) é essencial para entender as representações dos sujeitos sobre a situação excludente em que vivem. Segundo Freire (2005, p. 90) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Para o autor (1992) homens e mulheres sabem, bem ou mal, de suas contingências e de sua liberdade. Compreendidas criticamente, as situações-limite vividas pelos sujeitos no seu cotidiano mobilizam o agir consciente em direção à superação dos obstáculos e barreiras vividos por esses homens e mulheres em suas vidas. Os excluídos, quando não estão encobertos por essas situações-limite, sentem-se mobilizados a enfrentá-las e a descobrirem o inédito-viável, que seria a possibilidade de superação das situações-limites, realizada quando o sujeito consegue transpor a fronteira entre o ser e o ser mais em busca da libertação. Segundo Freire (2005, p. 109):

A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito-viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar.

Para Paulo Freire, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Entende-se, que em uma perspectiva freiriana, não se pode dizer a palavra sozinho, nem dizê-la para os outros, em um ato de imposição, ou de prescrição (FREIRE, 2005, p. 91).

Entender e atuar para reverter a situação de exclusão de mulheres presas, portanto, só faz sentido se feito na perspectiva das próprias mulheres. Esse, no entanto, não é ato de doação do pesquisador, gestor público ou professor para as mulheres, mas ato de criação, de conquista do mundo para

a libertação. Como afirma Freire (2005, p. 91) “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”. De acordo com Freire (2005, p. 91):

É preciso que os que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

As mulheres privadas de liberdade tem tido continuamente negado o direito a palavra, neste artigo, defende-se que não se faz política pública sem o sujeito para a qual esta política se dirija, ou seja, sem a participação do sujeito para o qual esta política se propõe. Este grupo carece de uma educação de qualidade, de estudos que lhes garantam um processo de ressocialização e de reinserção na sociedade produtiva de modo a superar a exclusão social de que são vítimas. O conceito de dialogicidade, proposto por Freire (2005), poderá auxiliar pesquisadores, professores e governos a buscar soluções mais realísticas para a descoberta das necessidades e aspirações do sujeito real (FAGUNDES, 2011; CASTRO, 2011), favorecendo a elaboração de políticas públicas de inserção em colaboração com esses sujeitos.

Considerações Finais

O distanciamento entre os sujeitos que propõe as políticas públicas e os que são atendidos por elas, demarca limites marcados pelas desigualdades sociais e educacionais experimentadas no Brasil, em geral, pela população mais pobre. A realidade das mulheres em privação de liberdade pode-se afirmar que é acentuada pela intolerância das instituições,

seja ela, a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. A essas instituições faltam informações para desvelar, respeitar as suas singularidades, o intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

Como afirma Martins (1997) ao estudar os processos que levam a exclusão é necessário perceber o movimento que impele os sujeitos para fora da vida social, “para fora de suas ‘melhores’ e mais ‘justas’ e ‘corretas’ relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações.” (p. 16). É deste movimento que emana a compreensão das histórias desses sujeitos e que podem auxiliar na compreensão e análise crítica da situação em que estão inseridas.

No que se refere às questões socioeducativas, as desigualdades sociais estão presentes nos espaços de privação de liberdade quando os direitos básicos das mulheres deixam de ser garantidos devido à precarização dos serviços oferecidos a elas. Soma-se a isso a própria condição de desigualdade presente no contexto social do qual a maioria das mulheres é originária e, ainda, pela própria condição de ser mulher em uma sociedade que ainda tenta superar o machismo.

Esta condição é marcada pela invisibilidade e pela exclusão socioeducacional a que são submetidas cotidianamente e que se amplia, especialmente, no caso das mulheres privadas de liberdade, pela banalização do sistema punitivo, pelo autoritarismo e pelas humilhações exacerbadas presentes nas instituições pesquisadas.

Sobre esta situação é necessário pontuar que o universo das mulheres privadas de liberdade caracteriza-se pela ruptura de vínculos familiares, pelo abandono e pelo afastamento de atividades educacionais, sobretudo do ambiente escolar.

Concorda-se com Julião (2009), ao afirmar que se deve investir “na criação de uma escola para os sistemas de privação de liberdade com uma política de educação que privilegie, sob qualquer custo, a busca pela formação de

um cidadão consciente da sua realidade social" (p. 425). Neste artigo, defende-se que deve-se ir além, ao adotar-se a visão e a perspectiva das mulheres como informantes primárias na busca por orientar políticas por uma escola que atenda as suas necessidades. Entende-se que as jovens e mulheres privadas de liberdade são as primeiras informantes capazes de apresentar uma proposta inicial sobre o modelo de escolarização do qual necessitam para atender as suas demandas de aprendizado, que, de acordo com os relatos desta pesquisa, encontram-se muito aquém do esperado por elas. Neste sentido, a educação pode representar "um fio invisível" que liga jovens e mulheres às suas vidas fora do ambiente de privação.

Referências

BRAGANÇA, G. A.; MATTOS, C. L. G. de. A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007): um recorte de gênero. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. *Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI*. São Carlos, 2009. p. 1-13.

BRAGANÇA, Grazielle. *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1997-2007)*. 2008. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Lein*º. 7.210, de 11 de jul. De 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 11 de jul. de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 10 de jan. de 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

_____. Resolução nº 03, de 11 de mar. de 2009. Dispões sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de mar. 2009. Seção 1.

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. *Mulher encarcerada: trajetória entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUCKERIDGE, F. C. *Por entre as grades: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun, 2003.

CASTRO, P.A. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento: um estudo etnográfico*. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ESPINOZA, Olga. *A mulher encarcerada em face do poder punitivo*. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

FAGUNDES, T. *A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAUSMANN, R.; TYSON, L. D.; ZAHIDI, S. *The Global Gender Gap Report 2011*. *World Economic Forum*, Geneva: Switzerland, 2011.

HEILBRUN, Kirk; DEMATTEO, David; FRETZ, Ralph; ERICKSON, Jacey; KENTO, Yasuhara; ANUMBA, Natalie. *How "specific" are gender-specific rehabilitation needs? An empirical analysis*. *Criminal Justice and Behavior*, 2008. Disponível em: <<http://cjb.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/11/1382>>. Acesso: 14 fev. 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 2009. 450f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LARA, Hunold Silvia (Org.). *Ordenações Filipinas: livro V*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEMGRUBER, J. *Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres*. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LEMOS BRITO, J. G. *Reforma penitenciária no Brasil*. *Revista de Direito Penal*. Rio de Janeiro, p. 8, 1933.

LIMA, E. M. de. *Origens da prisão feminina no Rio de Janeiro: o período das freiras (1942 -1955)*. Rio de Janeiro: Pesquisa, 1983.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS-COSTA, J. *A boa-fé no direito privado: sistema e tópica no processo obrigacional*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2000.

MARTINS, J. de S. *A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G. de. *As medidas socioeducativas e jovens infratores: construindo a contradição no cotidiano da "escola"*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. v.3. Relatório da Pesquisa.

_____. *Fracasso escolar: gênero e pobreza (2008-2011)*. Faculdade de Educação, UERJ, 2008. Projeto de pesquisa.

_____. *Meninos e meninas de rua escrevendo em computadores: enfrentando a exclusão*. Anais do Fórum de Investigação Qualitativa em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

_____. *Mulheres encarceradas e seus filhos (as): vulnerabilidades, desigualdades e disparidades socioeducacionais e suas intersecções de gênero e pobreza um estudo etnográfico em Brasília, DF e Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro:PROPED/ UERJ, 2010. Projeto de Pesquisa.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. *Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. (Org.).

Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MENDES, Cândido; COSTA, Júlio. *Ordenações Filipinas.* Livro V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1870, p. 1204. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=fY8OAAAYAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt_BR&pg=GBS.PA1204>. Acesso: 17 jan. 2013.

NASSIF, N. N. N. T. *Educação entre as grades: o espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados.* 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 2006.

PEDROSO, R. C. Utopias penitenciárias projetos jurídicos e realidade carcerária no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 136, p. 121-137, 1997.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p.47-68, jan./jun. 2001.

SANTOS, M. A. da C. *O choque das instituições: a cultura escolar no interior do sistema sócio-educativo do Rio de Janeiro.* 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, B. M.; ILGENFRITZ, I. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades.* Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SPONCHIADO, J. I. *Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995.* 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

STELLA, C. *Educação e filhos de mulheres presas: o impacto do aprisionamento materno na história escolar dos filhos*. 2005. 344f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

A Escola e a Avaliação: Perspectivas da Aprendizagem Colaborativa

Beatriz Calazans Dounis

Universidade da Madeira/SEEDF

Introdução:

O caráter reprodutivo e reproduutor da escola não está somente naquilo que ela ensina, mas principalmente na forma de organização e nas relações que estabelece com aqueles que estão inseridos nela.

Althusser, afirma que “O aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar” (1985, p.77)

A forma de funcionamento da escola é ideológica, constituindo-se em uma máquina de sujeição mesmo quando utilizada por sujeitos que possuem valores divergentes daqueles que foram historicamente dominadores.

A estrutura da escola permite a reprodução de hierarquizações e diferenças sociais que ainda interferem na construção de uma sociedade mais igualitária. A escola muitas vezes reproduz as relações excludentes presentes na sociedade, impedindo possibilidades de assumir a sua posição libertadora.

É preciso que as práticas escolares e as relações sociais nas diferentes instâncias do processo educativo assumam novos direcionamentos.

As políticas públicas implementadas visam possibilitar o acesso a escolarização para todos. Mas não basta que os estudantes entrem na escola, é necessário estabelecer mecanismos que provoquem uma escolarização efetiva, e não a manutenção de estudantes nas salas de aula que vivenciem processos de ensino que não conseguem atingi-los.

O exercício do direito a educação, transformado em obrigatório por muitos estados nacionais, requer condições materiais como: o acesso a uma vaga que compete ao Estado garantir; a possibilidade de permanecer na escola sem que obstáculos provenientes das condições sociais ou das práticas escolares levem a exclusão ou a evasão escolar (Jacomini, 2010)

A Avaliação em uma Perspectiva Tradicional:

Para consolidar as práticas escolares de forma que seja garantida a permanência efetiva do aluno no processo de escolarização, a avaliação precisa ser coerente com os demais elementos constantes do processo de ensino e aprendizagem constantes do universo vivenciado pelos estudantes.

É necessário que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem. A avaliação não pode ser considerada como um elemento isolado do processo de aprendizagem, ancorada em princípios que estabelecem padrões iguais para todos os envolvidos. Avaliação e aprendizagem são partes integrantes de um processo indissociável, devendo a avaliação ser, portanto, coerente com o que é proposto durante as aulas.

A avaliação tem como função essencial a promoção de percepções a respeito de como a aprendizagem ocorre e como os níveis de comunicação e entendimento entre professores e alunos tem se desenvolvido.

Novas avaliações pressupõe também novas práticas diárias, que ultrapassem a simples recepção de conteúdos apresentados. Ao promovermos novas maneiras de aprender, há um esforço para possibilitarmos uma forma significativa de aprendizagem, então, necessariamente, devem-se buscar novas ideias, formas originais, caminhos de ensinar diferentes e inovadores.

Assim como no momento do ensino, é preciso buscar formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as ideias utilizadas em sala de aula, e que alcancem os pressupostos da atividade de aprender. Como os processos são associados, a consonância entre os mesmos precisa existir.

A maneira como o sujeito aprende é mais importante que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar aprendendo permanentemente.

As provas tradicionais não ajudam na compreensão deste processo de aprendizagem, pois somente medem quantitativos de informações adquiridas.

A mentalidade usual referente a processos avaliativos ainda insiste em garantir uma mensuração individual do estudante, embora a escola mantenha um discurso frágil a respeitosa interação.

Para construir práticas avaliativas que sejam condizentes com as propostas de uma aprendizagem significativa, é preciso conhecer e reconhecer o contexto e a cultura escolar. A avaliação é permanentemente sentida como um processo presente em todos os aspectos da vida escolar.

Tudo parece viver na escola sob a pressão constante da avaliação, principalmente a avaliação do aluno pelo professor. Esta visão reproduz o caráter de uma sociedade credencialista e meritocrática, servindo para distribuir socialmente o conhecimento.

A escola inventa atividades consideradas capazes de provocar aprendizagens, segundo aponta Perrenoud (1995,p.21). A questão avaliativa, presente diariamente

no cotidiano da sala de aula tem também como função, além de classificar e excluir, justificar a presença do aluno na escola, mantendo um mecanismo em constante funcionamento, com os estudantes realizando aquilo que já foi previamente estabelecido para os mesmos.

“Fazer um bom trabalho na escola é fazer um trabalho não remunerado, largamente imposto, fragmentado, repetitivo e constantemente vigiado” (PERRENOUD, 1995, p.71). As atividades realizadas na escola possuem esse caráter de obrigatoriedade, individualidade e repetitividade.

As características do trabalho escolar desconsideram os principais aspectos que envolvem a vida dos alunos, seus anseios, suas semelhanças e diferenças e as maneiras pelas quais eles aprendem, os mecanismos utilizados pelos mesmos para adquirir o conhecimento formal ofertado pela escola.

O ritmo e o desenrolar das atividades escolares propostas são diferentes dentro de uma turma. Cada aluno, dono de um universo particular, com suas próprias experiências vai vivenciando a sua atuação, mesmo obedecendo a regras que, teoricamente, são iguais para todos. Há, na escola, uma atmosfera de vigilância, controle e determinações que visam manter a organização, mesmo que aparente, de um ambiente que pertence a indivíduos que não são peças mecânicas, mas pessoas.

A Aprendizagem Colaborativa e a Avaliação Colaborativa:

No cotidiano da sala de aula, muitas vezes percebemos um escape por parte dos alunos, que tentam conversar entre si, embora isto seja constantemente proibido pelos educadores. Os alunos dialogam, desviando-se dos assuntos abordados durante a aula, ou ressaltando os aspectos desses assuntos que realmente vieram a lhes chamar a atenção de alguma maneira. Estas situações que fogem ao domínio clássico do professor, demonstram quais as verdadeiras reações

que acontecem no ambiente da sala de aula, e que definem muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem e os papéis que estão sendo ocupados por professores, alunos e pelas atividades pedagógicas.

Os alunos interagem com seus pares em diversas atividades que muitas vezes são ignoradas pelos padrões oficiais das propostas avaliativas. O aluno pode realizar um trabalho em grupo, mas não pode trocar ideias com seu colega de classe no caso de uma avaliação individual, pelo menos não oficialmente. Há uma suposição de que aquele “que não sabe” copia a resposta daqueles “que sabem”. Existem muitas argumentações em torno da democratização do ensino, mas não existem práticas democratizantes dentro das salas de aula que reconheçam os estudantes em suas totalidades e que promovam interações verdadeiras entre alunos, entre grupos de alunos, incentivando as trocas e as contribuições entre os pares.

A sala de aula é um espaço de encontro entre alunos, professores e o conhecimento. Dessa maneira, a sala de aula é um ambiente vivo e dinâmico. “As vozes de cada aluno e do professor podem ser ouvidas, ampliadas e aprimoradas, através da interação entre eles e deles com o conhecimento” (BARRETO, 2006, p.03). A interação social é uma característica marcante do ser humano, fora e dentro da sala de aula, sabendo-se que a escola é uma exemplificação do mundo exterior, nela as relações entre os diferentes grupos e entre os companheiros, acontecem todo o tempo de maneira oficial ou não.

Essas relações interferem na maneira como o indivíduo percebe a si mesmo e o contexto social no qual está inserido, e a sua ocorrência está diretamente relacionada com o processo de aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem colaborativa considera que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que um grupo constrói trabalhando junto, de forma direta ou indireta. Avaliando-se

este trabalho do grupo, é possível analisar diversos aspectos que ultrapassam a simples mensuração de uma nota por acertos e erros: a avaliação em uma perspectiva da aprendizagem colaborativa permite a observação de uma série de fatores que relatam quem é o aluno, como ele se relaciona, como ele coopera com o outro, como ele se envolve com determinado tema e como se comporta em diversas situações proporcionadas pelos momentos em que está inserido em um grupo.

Na aprendizagem colaborativa há o princípio que motiva a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo efetivo. Ao contrário do que ocorre em situações que caracterizam-se pela competitividade, nas situações colaborativas os grupos apresentam-se com uma organização mais aberta e podem até mesmo se constituir a partir de critérios menos limitados, valorizando a motivação ou o interesse dos alunos. Esta organização determina como este grupo irá desenvolver o seu trabalho, tornando este aspecto um princípio a ser avaliado.

A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal. Essa aprendizagem sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais, sendo que os membros envolvidos compartilham responsabilidades e ações.

A aprendizagem colaborativa compreende o processo de reaculturação que auxilia os estudantes a se tornarem membros de comunidade do conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquela da qual os mesmos são originários. Pressupõe uma ação mais efetiva da participação na aprendizagem.

O objetivo da aprendizagem colaborativa, segundo Feitosa (2004) é atingir o consenso por meio de uma conversa expansiva. Essa conversa considera os níveis: primeiro, acontece em pequenos grupos de discussão, depois entre grupos de uma sala de aula, entre a classe e o professor e

por fim, entre a classe, o professor e uma ampla comunidade do conhecimento.

Springer, Stanne e Donovam (1997) apontam que os estudantes que aprenderam em grupos pequenos demonstraram maior realização do que estudantes que obtiveram informações sem a participação de seus pares em processo colaborativo. Essa forma de aprendizagem acrescenta vantagens, de acordo com Akel Filho (2006), por facilitar a resolução de tarefas complexas, através da divisão destas mesmas tarefas.

“A aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma das tendências mais marcantes decorrentes do novo paradigma educacional emergente. As principais características desta aprendizagem são: o trabalho em equipe, a formação de equipes heterogêneas (constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes), os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo” (CORREIA E DIAS, 1995, P. 118).

A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais. Akel Filho (2006) acredita que a aprendizagem colaborativa contribui decisivamente para o envolvimento dos alunos na construção efetiva de conhecimentos, pois em várias situações, tem se revelado extremamente eficiente quando aplicado na sala de aula.

A aprendizagem colaborativa pretende promover um melhor desempenho do aluno nas tarefas escolares, no momento em que todos os alunos são de alguma maneira beneficiados ao serem envolvidos em um projeto comum. A aprendizagem colaborativa amplia a participação do estudante, visto que oferta uma aceitação mais ampliada para

pessoas pertencentes a outros grupos, como por exemplo confissões religiosas diferentes das predominantes na sala de aula: “Isso porque a aprendizagem colaborativa cria oportunidades aos alunos de trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural” (CORREIA E DIAS, 1998, p.119)

O professor, na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo,

De acordo com Dillenbourg (2002), o caminho para realçar a eficácia da aprendizagem colaborativa está na estrutura de interações, aclopendo estudantes em posições definidas. A colaboração livre não produz sistematicamente a aprendizagem. A simples troca de ideias entre os pares não significa que há um ambiente e um momento propícios para a aprendizagem, ou para a construção de soluções para um determinado problema. A tarefa precisa possuir elementos que favoreçam e instiguem de forma ativa a troca de informações e as demais ações que possibilitam a aprendizagem dentro do grupo. A tarefa deve possuir um caráter instigador, que oportunize a organização de pensamentos e reflexões coletivos que projetem novas perspectivas, proporcionando desta forma a efetivação de uma aprendizagem tanto individual como coletiva.

A questão dos trabalhos em grupo envolvem diversas variáveis que estão em uso nos grupos. A compreensão a respeito de como os alunos interagem e desenvolvem saberes nessa modalidade é um elemento primordial a ser analisado pelos professores, pois a atividade realizadas em pequenos grupos é um elemento medidor que revela em detalhes aspectos referentes ao modo como a aprendizagem acontece em sala de aula. Quando o aluno trabalha individualmente, a visualização dos conflitos internos e dos

modos de alcançar uma determinada resposta são menos explicitados.

Considerações Finais:

Bonals (2003, p.26) aponta que: “Aprender a trabalhar com pequenos grupos na sala de aula, continua sendo, em geral, um desafio para as escolas. A maior parte dos alunos desconhece, contudo, a experiência que supõe a realização de um trabalho sistemático em grupo.” Acostumados a uma dinâmica de aulas chamadas de expositivas e ao cumprimento de regras que geralmente apresentam o trabalho em grupo como algo esporádico, quase uma concessão de professores: os alunos não possuem o costume de organizar as suas tarefas na perspectiva da construção grupal.

Há uma relação permanente entre o cognitivo e o social, um processo cíclico que não pode ser desassociado. O pensamento individual e o que o grupo produz, reflete a produção tanto pessoal como coletiva, com todas as implicações que essas relações produzem.

Os grupos mais bem sucedidos, no trabalho colaborativo, segundo Thomas (1992,p.165) tanto em termos de envolvimento de todos os membros quanto em relação de resolução de problemas, são aqueles em que os alunos procuram chegar a um conhecimento comum a partir do estabelecimento de referenciais comuns.

Dillenbourg(2002) aponta que a construção das tarefas inclui uma negociação entre os membros do grupo. Essa negociação reflete como ocorrem as relações internas no grupo, as inclusões e a valorização da participação de cada um na elaboração da atividade proposta.

A tarefa realizada em grupo possui uma caracterização efetivamente comunicativa. A partilha de informações e de contribuições para realização da tarefa estabelece uma dinâmica de comunicação mais elaborada do que as conversas informais. Estar incluído em grupos de iguais, com

aqueles que fazem parte da convivência, é uma das necessidades sociais básicas de qualquer ser humano.

A avaliação, elemento que necessita de uma urgente redefinição, pode ter sua perspectiva ampliada segundo os princípios da aprendizagem colaborativa, a partir do momento em que romper com sua característica meritocrática, individualista e limitante, abrindo espaço para que a interação, que é um elemento natural entre os alunos e entre os diversos grupos humanos, possa adquirir um espaço efetivo nas propostas de avaliação, enquanto uma parte do processo de aprendizagem.

Referências

AKEL Fº, Naim. Aprendizagem Colaborativa Baseada em Ambientes Virtuais. Curitiba, PUC-PR, 2006.

BARRETO, Vera (org). Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. A Sala de Aula como Espaço de Vivência e Aprendizagem. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BONALS, Joan. O Trabalho em Pequenos Grupos na Sala de Aula. Trad. Neusa Kern Hichel. Porto Alegre, Artmed, 2003.

COLL, Cesar. O Construtivismo em Sala de Aula. Trad. Claudia Schilling, São Paulo, Atica, 1999.

CORREIA, Ana Paula e DIAS, Paulo. A Evolução dos Paradigmas Educacionais a Luz das Teorias Curriculares. Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, 1998.

DILLENBOURG, Pierre. A Evolução da Pesquisa em Aprendizagem Colaborativa. Université de Genève, Switzerland, 1999.

DILLENBOURG, Pierre. Over-Scripting CSCL; The Risks of Blending Collaborative Learning With Instrucional Design. Disponível em

<http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19q02/30/dillenbourg.pierre.2002>. Acessado em 10/09/2015.

FEITOSA, João A. A Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Porto Alegre, Mediação, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto, Ed Porto, 1995.

SNYDERS, Georges. Escola, Classes e Luta de Classes. Lisboa, Morais, 1981.

THOMAS, E.M. Escola e a Invenção Social. Trad. Mary K. Somenionne. Porto Alegre, Artmed, 1992.

