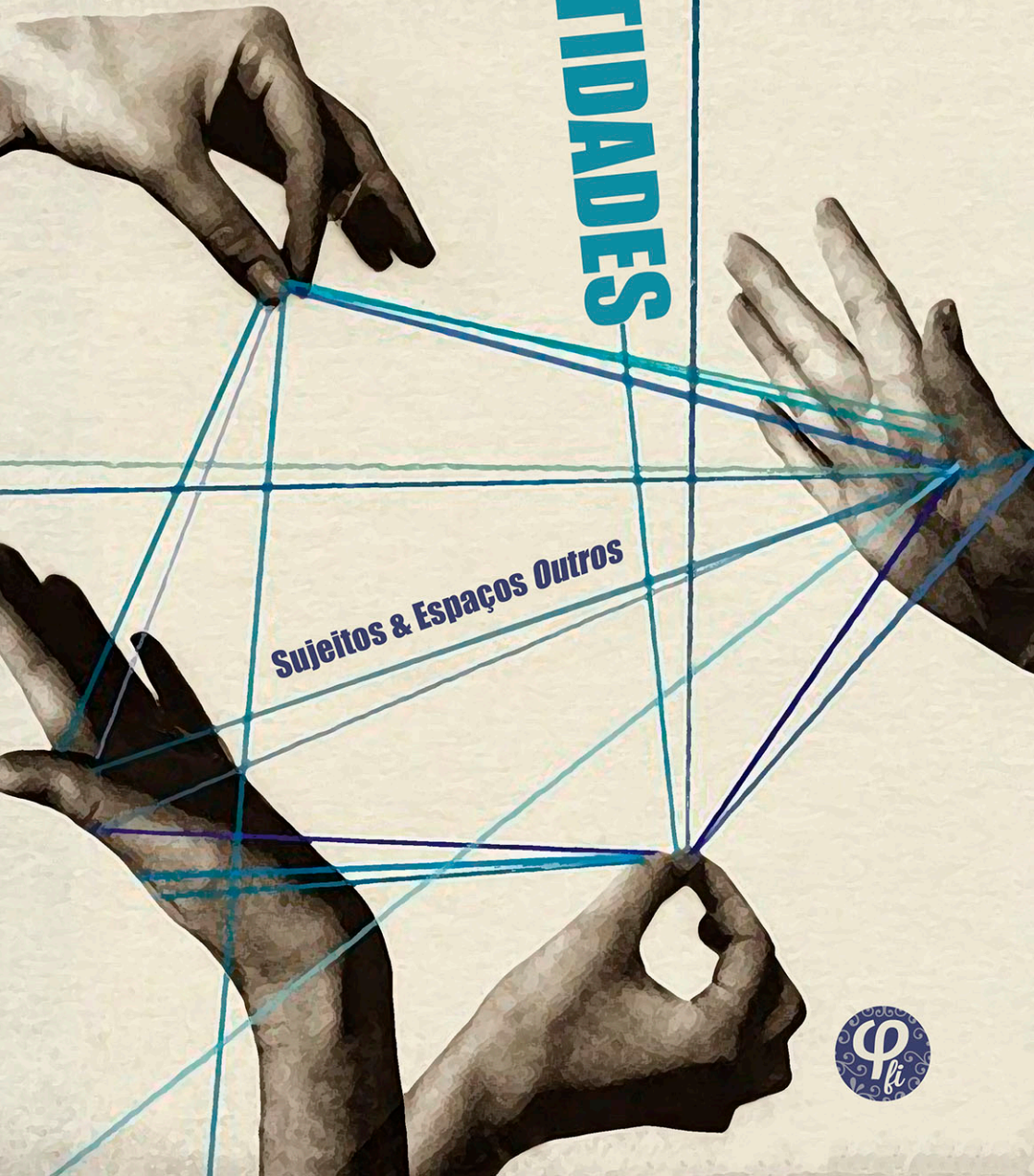
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Vilma Nonato de Brício
María Vitória Carrera-Fernández
(Orgs.)

IDENTIDADES

Sujeitos & Espaços Outros



Pfi

Até recentemente, as paisagens culturais de gênero-sexualidade, etnia-raça, geração, nação, entre outras mais, forneciam sólidas e confortáveis localizações para o indivíduo. Porém, as mudanças que ainda estão a ocorrer, fragmentaram estas paisagens, bem como as identidades coletivas e individuais, causando a perda de sentido de nós mesmos, que Hall (1999) chama de deslocamento ou descentramento do sujeito. Hoje, aquele lugar de conforto deixou de existir, dando lugar a um cenário no qual proliferam uma infinidade de significados, representações e discursos provenientes dos mais variados sistemas simbólicos, e que nos interpelam a todo instante. Isso tornou a contemporaneidade profundamente complexa e cambiante. Agora, o sujeito passou a ser visto como localizado e fluido. O livro está dividido em duas partes. Na primeira, *Sujeitos Múltiplos*, colaboram pesquisadores e pesquisadoras que tem aceitado o desafio de produzir conhecimento sobre identidades em tempos de incredulidade ante a ofensiva contra grupos minoritários como mulheres, LGBTs, indígenas, comunidades negras, e deficientes físicos. Na segunda parte da obra, *Identidades em Espaços Outros*, reunimos os artigos que elegem espaços outros de constituição de identidades, como o espaço educativo, o acadêmico-científico, os programas governamentais e os artefatos culturais.

9 788556 967008

editora fi.org

CC BY SA

Identidades

Identidades

Sujeitos e espaços outros

Organizadores:
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Vilma Nonato de Brício
María Vitória Carrera-Fernández

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Carole Kümmecke - https://www.behance.net/CaroleKummecke

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

http://www.abecbrasil.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RIBEIRO, Joyce O.S.; BRÍCIO, Vilma N. de; FERNÁNDEZ, María Vitória Carrera- (Orgs.)

Identidades: sujeitos e espaços outros [recurso eletrônico] / Joyce O.S. Ribeiro; Vilma N. de Brício; María Vitória Carrera-Fernández (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

466 p.

ISBN - 978-85-5696-700-8

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Identidades; 2. Antropologia; 3. Sociologia; 4. Interpretação; 5. Ensaios; I. Título.

CDD: 177

Índices para catálogo sistemático:
1. Ética e Relações Sociais 177

Sumário

Apresentação 11
Joyce O. S. Ribeiro; Vilma N. de Brício; Maria Vitória Carrera- Fernández

Prefácio 13
As reviravoltas da cultura e a produção das identidades: quer apostar no jogo da significação?
Sandra Karina Barbosa Mendes

Parte 1
Sujeitos múltiplos

1 31
Mulheres estudantes da EJA e o retorno aos estudos: uma história de maus-tratos emocionais
Cristiano Eduardo da Rosa; Jane Felipe

2 49
Feminismo no Facebook: apontamentos sobre imagens, clichês e produção de subjetividade em redes sociais
Ana Paula Freitas Margarites; Carla Gonçalves Rodrigues

3 63
"Corpobeleza": estratégias que criam novas relações com o corpo
Isabel Cristina Baia da Silva; Maria Antonia Paixão Feitosa; Vilma Nonato de Brício

4 81
Que outros currículos e identidades se podem inventar a partir da interseccionalidade entre gênero, sexualidade e raça?
Anderson Ferrari; Danilo Araújo de Oliveira; Marcos Lopes de Souza

5 99
Identidade(s) docente(s) de homens nos cursos de pedagogia: gênero e sexualidade em questão
Tatiane Patrícia Resende; Fábio Pinto Gonçalves dos Reis; Fabiano Devide

6 117
Tecnologias de carne e osso: [des]fazendo sexo
Izabel Rizzi Mação; Davis Moreira Alvim; Alexsandro Rodrigues

7 135
Índio raiz *versus* índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil
Fernando Zolin-Vesz; Viviane Braz Nogueira

8 ..... **143**
A condição do negro na atualidade: memória e identidade social
Elanne Natividade Odorizzi; Dedival Brandão da Silva

9..... **159**
"Sou autista, mas isso não me define": construção histórica das representações do autismo
Juliana Graziella Martins Guimarães; Cláudia Maria Ribeiro

10 ..... **177**
A sociopoética como língua das sensações no encontro e no aprender juntos com/entre identidades jovens surdas e ouvintes na UFPI
Natália de A. Simeão; Shara Jane Holanda C. Adad; Valdeny Aragão Campelo

11..... **193**
Memória, patrimônio e identidade: a serra da barriga e a produção de epistemes negras
Isabela Maria P. Barbosa; Rosa Lucia Lima da S. Correia; Vanessa S. dos Santos

Parte 2
Identidades em espaços outros

12 .....**211**
Estudante tecnólogo trabalhador - o SEPT como espaço de construção de identidades no ensino superior
Cláudia Madruga Cunha

13 ..... **231**
Cursos de ciências agrárias do *PRONERA*: identidades e perspectivas
Douglas Ortiz Hamermüller; Fernanda Pons Madruga; Cátia Simone Becker Vighi

14 ..... **243**
Midia e subjetivação docente através do programa PROINFO integrado
Edna de Carvalho Fonseca; Denise Machado Cardoso; Ana Carla Vieira Pimentel

15 ..... **261**
Discurso, imigração e identidade na mídia online
Heri Pontes

16 .....**279**
Oficina e corpo: experimentações na criação de espaços heterotópicos dentro dos espaços escolares
Gicele Maria Cervi; Mirele Corrêa

17 ..... **299**
Elaboração de histórias em quadrinhos como recurso de aprendizagem na educação infantil
Benijane A. Silva; Edilma A. Galdino; Phellip F. N. da Silva; Zildene F. Pereira

18 ..... **313**
As tensões culturais e identitárias na escola e o lugar do *trabalhador cultural*
Ana Nice Lima Rodrigues; Igora Irma Santos Dácio; Joyce Otânia Seixas Ribeiro

19 .....**325**
Educação matemática e a formação inicial de professoras: práticas que constituem identidades docentes
Fernanda Wanderer; Fernanda Longo; Fernando Henrique Fogaça Carneiro

20.....**345**
Identidade religiosa: um discurso em construção
Maria de Jesus Ferreira Ferreira; Dedival Brandão da Silva

21 ..... **363**
Coletivo casa preta: debates sobre a cultura como resistência popular, identidades e processos sociais na periferia de Belém
Keyla Negrão; Afonso Gallindo; Juliana Brito

22..... **385**
Significados da morte para profissionais intensivistas: reflexões a partir de uma revisão sistemática da literatura
Rafaela Costa Braga; Cíntia da Silva L. Borges; Renato da Silveira B. Neto

23..... **399**
A identidade de um grupo de pesquisa tecida na construção coletiva de um projeto
Rita Marisa Ribes Pereira; Núbia de Oliveira Santos; Nélia Mara R. Macedo

24..... **417**
Formação continuada e saberes docentes: uma análise no contexto atual da formação de professores e a concepção de Maurice Tardif sobre saberes docente
Josiane do Carmo Santos da Silva Dias; Vivian da Silva Lobato

25..... **433**
Macunaíma, nos rastros da cobra grande
Dália Poliane Feitosa Farias; Benilton Cruz

26..... **449**
Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos
Jacqueline Serra Freire; Mariza Felippe Assunção; Alfredo Buza; Juliana Canga

Apresentação

Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Vilma Nonato de Brício
María Vitória Carrera-Fernández

Até recentemente, as paisagens culturais de gênero-sexualidade, etnia-raça, geração, nação, entre outras mais, forneciam sólidas e confortáveis localizações para o indivíduo. Porém, as mudanças que ainda estão a ocorrer, fragmentaram estas paisagens, bem como as identidades coletivas e individuais, causando a perda de sentido de nós mesmos, que Hall (1999) chama de deslocamento ou descentramento do sujeito. Hoje, aquele lugar de conforto deixou de existir, dando lugar a um cenário no qual proliferam uma infinidade de significados, representações e discursos provenientes dos mais variados sistemas simbólicos, e que nos interpelam a todo instante. Isso tornou a contemporaneidade profundamente complexa e cambiante. Agora, o sujeito passou a ser visto como localizado e fluido.

Na tentativa de compreender esta cena cultural complexa, com múltiplos sujeitos e espaços cindidos, é que nos lançamos neste projeto. O livro está dividido em duas partes. Na primeira, *Sujeitos Múltiplos*, colaboram pesquisadores e pesquisadoras que tem aceitado o desafio de produzir conhecimento sobre identidades em tempos de incredulidade ante a ofensiva contra grupos minoritários como mulheres, LGBTs, indígenas, comunidades negras, e deficientes físicos: Cristiano Eduardo da Rosa, Jane Felipe, Ana Paula Freitas Margarites, Carla Gonçalves Rodrigues, Isabel Cristina Baia da Silva, Maria Antonia Paixão Feitosa, Vilma Nonato de Brício, Anderson Ferrari, Danilo Araújo de Oliveira, Marcos Lopes de Souza, Tatiane Patrícia Resende, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Fabiano Devide, Izabel Rizzi Mação, Davis Moreira Alvim, Alexsandro Rodrigues, Fernando Zolin-Vesz, Viviane Braz Nogueira, Elanne Natividade Odorizzi, Dedival Brandão da Silva, Isabela Maria Pereira Barbosa, Rosa Lucia Lima da Silva Correia, Vanessa Silva dos Santos, Keyla Negrão, Afonso Gallindo, Juliana Brito, Juliana Graziella Martins Guimarães, Cláudia Maria Ribeiro, Natália de

Almeida Simeão, Shara Jane Holanda Costa Adad, e Valdeny Aragão Campelo.

Na parte 2, *Identidades em Espaços Outros*, reunimos os artigos que elegem espaços outros de constituição de identidades, como o espaço educativo, o acadêmico-científico, os programas governamentais, e os artefatos culturais. Aqui, contamos com Cláudia Madruga Cunha, Douglas Ortiz Hamermüller, Fernanda Pons Madruga, Cátia Simone Becker Vighi, Edna de Carvalho Fonseca, Denise Machado Cardoso, Ana Carla Vieira Pimentel, Heri Pontes, Gicele Maria Cervi, Mirele Corrêa, Benijane Albuquerque Silva, Edilma André Galdino, Phellip Fernandez Nunes da Silva, Zildene Francisca Pereira, Ana Nice Lima Rodrigues, Igora Irma Santos Dácio, Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Fernanda Wanderer, Fernanda Longo, Fernando Henrique Fogaça Carneiro, Maria de Jesus Ferreira Ferreira, Dedival Brandão da Silva, Rafaela Costa Braga, Cíntia da Silva Lobato Borges, Renato da Silveira Borges Neto, Rita Marisa Ribes Pereira, Núbia de Oliveira Santos, Nélia Mara Rezende Macedo, Josiane do Carmo Santos da Silva Dias, Vivian da Silva Lobato, Dália Poliane Feitosa Farias e Benilton Cruz, Jacqueline Serra Freire, Mariza Felippe Assunção, Alfredo Buza e Juliana Canga.

A este coletivo, agradecemos a parceria, pois seus estudos e pesquisas nos forçam voltar o olhar para a "quermesse cosmopolita" (CLIFFORD, 1998), esse mercado global no qual circulam os sujeitos com seus novos estilos de vida, as imagens midiáticas fugazes, a comunicação interligada e veloz, e uma infinidade de artefatos culturais. E assim, nos permitem perceber os deslocamentos e as traduções de costumes, histórias, tradições, em meio a negociações, resistências e insurgências.

Abaetetuba, maio de 2019.

Prefácio

As reviravoltas da cultura e a produção das identidades: quer apostar no jogo da significação?

Sandra Karina Barbosa Mendes [1]

Dizer o que o outro é, dizer quem eu sou, definir quem nós somos, a que grupo pertencemos, uma nacionalidade, uma religião, um território, um lugar qualquer... se você se sente compelido a dizer, definir, rotular, encaixar, se é desafiado a se arriscar, se expor, se manifestar, se posicionar, se assumir como isso ou aquilo... então, sinta-se bem-vindo à política da produção das identidades, prepare-se para apostar no jogo da significação, arme-se para lutar na e pela imposição e produção de sentidos.

Se tomarmos como base a constatação de Stuart Hall (1997) de que a cultura tem ocupado um lugar central em nosso tempo e o fato de que esteja ocorrendo, por meio dela, o governo dos sujeitos, talvez consigamos vislumbrar com mais nitidez as posições de sujeito que podemos assumir na política cultural que produz as identidades. Passaríamos, também, a entender melhor esse 'jogo da cultura' em que somos involuntariamente envolvidos a participar e não ficaríamos tão surpresos com a explosão de polêmicas e conflitos com os quais temos convivido cada vez mais, em torno de questões ligadas às identidades.

Essas controvérsias estão atreladas à profundas mudanças no cenário cultural perceptíveis a olho nu e densamente sentidas no âmago de cada um de nós: o desmoronamento das certezas, o afloramento das diferenças culturais, a velocidade na circulação de informações, os cruzamentos entre o local e o global e os afrontamentos produzidos em decorrência disso. Essas questões não apenas nos inquietam e surpreendem, elas também colocam em questão a própria ideia de sujeito, produzida na Modernidade. O sujeito moderno, centrado, racional, coerente e consciente, já não dá conta de replicar e compreender as

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karinamendes2232@gmail.com

indagações de uma sociedade evidentemente revirada, fragmentada e múltipla.

Os sistemas de significação e representação cultural têm se configurado como múltiplos num ritmo acelerado, em parte, devido à processos tais como a globalização. Isso tem ocasionado que as sociedades modernas passem por mudanças profundas em suas estruturas (HALL, 2011), e se estas estruturas estão fragmentadas, se se deslocam de modo descontínuo, as identidades também passam a se configurar como múltiplas e descontínuas, ocupando espaços não previstos ou anteriormente não autorizados.

Pensar academicamente os deslocamentos que as transformações culturais têm provocado em nossas vidas e as reverberações disso na produção das múltiplas identidades, em espaços outros, passa se tornar uma tarefa urgente e indispensável. Esse é o desafio assumido pelos autores deste livro.

Movidos pelo desejo de adotar uma posição de sujeito nessa arena cultural repleta de transformações, incertezas, multiplicidades, tiveram a coragem de se arriscar em pesquisas pautadas num "novo amor pelo desconhecido, não xenófobo, não racista, não falocrático" (GARCIA, 2002, p.119).

As análises desenvolvidas neste livro, adotam vários e diferentes caminhos e temáticas que não intencionam chegar a verdades universais sobre a produção dos sujeitos e a constituição de suas identidades em espaços outros, ao contrário, são problematizações que se iniciam sabendo que o ponto de chegada é sempre um devir, porque as trilhas percorridas são formadas por rupturas e descontinuidades, são estradas que se ramificam a todo instante, intercruzando-se livremente.

Esse posicionamento não poderia ser outro, já que é o fio da análise cultural que entrelaça o movimento livre e profícuo das abordagens sobre identidade aqui realizadas. Feminismos, relações com o corpo, gênero e sexualidade, masculinidade, identidade indígena, identidade negra, representações sobre pessoas com deficiência e sobre mulheres, mídia, identidade religiosa, produção de sentidos e significados sobre morte e processos de ensinar e aprender, resistências, formação continuada, estão vinculados aos modo de vida dos sujeitos, afinal, a cultura pode ser pensada como sendo exatamente isso, um modo de vida no qual as identidades são produzidas (WILLIAMS, 1969).

Pensar a cultura como 'modo de vida' significa situá-la no campo das ideias, do significado, da experiência. Logo, cultura deixa de ser "alta cultura", isto é, aquilo que de melhor se produz na sociedade no campo das artes, da literatura, ou a soma de costumes ou de práticas tradicionais e imutáveis entre as gerações, e passa a ser "cultura ordinária" ou "cultura comum", ou seja, é entendida como sendo as práticas sociais, o modo de vida das sociedades e as relações sociais que estabelecem entre si e com outros grupos, refere-se à produção de sentidos e significados que permeiam todas as práticas sociais em suas inter-relações (WILLIAMS, 1992).

O modo de vida das sociedades e dos grupos culturais envolve não apenas a linguagem, a maneira de se vestir ou o tipo de entretenimento, mas as formas diferenciadas em que a própria natureza da relação social é concebida. Se trata, nesse caso, de um modo de existência produzido historicamente pelas experiências vividas no interior dos grupos ao longo do tempo.

Esse modo de pensar leva-nos a considerar a produção histórica na existência das culturas, que resultam das diferentes modalidades de relações sociais e, sobretudo, a considerar que não há nenhum critério que possa ser tomado como base para posicionar essas culturas hierarquicamente, definindo o que é produzido por algumas culturas como "verdadeiro" e "válido" em detrimento do que as demais produzem. Ao inverso disso, aqui podemos encontrar os elementos que precisamos para entender que as culturas, e tudo o que elas produzem no âmbito da significação, só podem ser múltiplas.

A cultura não está amarrada apenas à questão de classe, no sentido de que uma minoria social, a elite, produz cultura e a maioria social, considerada como classe baixa, não tem cultura; a cultura está em todos os grupos sociais, independente do fator classe, porque todos eles produzem uma dada forma de se relacionar e dar sentido às experiências que vivem, produzindo suas identidades próprias.

Cabe destacar, porém, que esses grupos disputam entre si o poder de significar. Alguns grupos que ocupam posições privilegiadas nos usos do poder, incluindo aqueles que pertencem à chamada classe alta ou aos grupos que possuem o poder do Estado, mas não apenas se limitando a esses, põem em funcionamento uma série de estratégias discursivas para

posicionar as identidades produzidas por sua cultura como sendo aquelas a que todos devem se identificar.

E uma das estratégias é a de significar como negativo ou inadequado o comportamento e modo de ser das identidades de outros grupos. Voltaremos a essa questão mais adiante. Mas antes, pensamos ser necessário considerar esse processo de identificação e produção das identidades múltiplas, para melhor compreender as disputas que ocorrem entre elas e por que se fazem tão relevantes e necessárias, neste livro, as discussões em torno das identidades marginalizadas.

Já faz muito tempo em que ao ouvirmos falar sobre identidade nossa mente era direcionada a um documento de Registro Geral usado para registrar e confirmar a identificação de pessoas nascidas em um determinado país. Atualmente, a palavra tem circulado com muita frequência em campanhas publicitárias, na mídia em geral, em políticas públicas no campo da educação e na produção acadêmico-científica mas, agora, conjugada com outras palavras: identidade nacional, identidade cultural, identidade e diversidade, identidade e diferença, identidade de gênero, entre outras.

Temos percebido, inclusive, a substituição no enunciado 'identidade' por 'identidades', e a expansão de seus usos para diversos campos discursivos, como trataremos mais adiante. Os modos de usar o cabelo, os modos de vestir, os modos de falar, têm comumente sido colocados como uma questão de identidade(s). 'Ter uma identidade e valorizá-la', 'respeitar a identidade dos outros', 'reconhecer que os outros têm identidades diferentes das nossas', parecem ter se tornado premissas básicas para o convívio pacífico em sociedade e para que as relações ocorram de forma igualitária.

Não vamos aqui entrar na querela em torno veracidade ou não dessas premissas ou de como a identidade, ou o reconhecimento de sua existência, têm assumido um tom celebratório e salvacionista – parece-nos, às vezes, que o fim de todo preconceito e discriminação estaria na produção do respeito às identidades e suas diferenças. Nossa intenção ao mencioná-las é, primeiro, mostrar a relevância que as identidades têm assumido no atual cenário cultural e, segundo, situar o pensamento sobre elas num dado regime discursivo, e numa dimensão mais política e crítica.

Stuart Hall, um dos pensadores mais renomados sobre o tema da identidade, considera que o processo de construção das identidades se dá nas

sociedades em tempos históricos e culturais específicos. As identidades são "posições que adotamos e procuramos viver" e que são "ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais" (HALL, 1997, p. 26).

Isso não quer dizer que a produção das identidades se dê numa esfera exclusivamente individual. Essa produção está necessariamente atrelada ao grupo social onde esse sujeito circula, ou seja, as identidades individuais estão vinculadas ao sistema de significação comum de um grupo, "com o qual os indivíduos desenvolvem um sentimento de pertença, o que envolve a linguagem, as produções materiais e simbólicas, as disposições comportamentais e corporais", entre outros elementos (VEIGA-NETO, 2000, p. 60).

Os grupos sociais produzem sistemas de significados altamente dinâmicos e que expõem os indivíduos a diversas situações de interpelação. Ao serem interpelados pelos conjuntos de enunciados produzidos nos sistemas de significação, os sujeitos vão produzindo suas identidades. Essa interpelação se dá por meio de práticas discursivas e não-discursivas (*idem*, 2000) e, ao ser interpelado, o sujeito passa a se identificar com os significados, tomando-os para si ou não, aderindo a eles ou não e, produzindo assim, uma dada forma de posicionar, pensar e sentir o que se passa a sua volta e consigo mesmo.

Ao pensarmos as identidades como sendo produzidas discursivamente, precisamos entender que os enunciados que interpelam os sujeitos são carregados de signos e símbolos que, longe de apenas designar ou descrever os objetos de que falam, os produzem. Nesse processo de produção das identidades, duas palavras tornam o processo mais complexo: o poder e a diferença.

O poder, porque os grupos sociais têm interesse em que os sentidos produzidos pelos seus sistemas de significação se tornem hegemônicos, visto que são percebidos como única referência verdadeira na produção das identidades, aliás, é essa 'vontade de verdade' que alimenta, em grande parte, as disputas no campo da produção das identidades, pois esta vontade de verdade "não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontrolável" (FOUCAULT, 1996, p. 19).

A vontade de verdade está relacionada à oposição do verdadeiro e do falso, é onde está em jogo o desejo e o poder de definir que discursos possuem o *status* de verdadeiros e quais são tão 'sem importância' a ponto

de serem considerados falsos. Assim, no interior dos grupos sociais e nas relações entre eles, são postos em funcionamento um conjunto de estratégias discursivas para interpelar os sujeitos e produzi-los de uma determinada forma, forçando e impondo dissimuladamente, por assim dizer, os processos de interpelação e identificação com seus sistemas de significado e tentando restringir as outras possibilidades de interpelação com sistemas de significação de outros grupos sociais.

Além do poder, temos a diferença, porque a produção das identidades se dá nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os grupos sociais, portanto, a identidade é altamente relacional, logo, é o contato com a diferença que nos faz perceber que o modo como significamos um objeto ou prática, pode não ser o mesmo de um outro sujeito ou grupo – e isso, para alguns grupos, pode ser potencialmente ameaçador. Assim, a identidade também é marcada pela diferença e exclusão (WOODWARD, 2000).

Se nos pautarmos na ideia de interpelação e pertencimento de uma forma mais ampla, entendendo que os sistemas de significação não são dominantes, que eles são instáveis e provisórios a diferença, nesse caso, em relação à identidade, poderia ser pensada em uma outra perspectiva. "A diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem se considerar o contexto maior de todos os "outros" aos quais a "particularidade" adquire um valor relativo" (HALL, 2003, p. 85).

A diferença pode servir para mostrar as limitações de uma determinada identidade, que se constitui apenas de um modo particular de ver, e que depende do outro, do 'diferente' e de todo o seu sistema simbólico para existir. Acontece que de acordo com as posições que os grupos sociais adotam em relação aos usos do poder, as diferenças passariam a ser sustentadas unicamente pela exclusão: se um sujeito possui uma determinada identidade, não pode possuir outra e, mais grave ainda, a identidade que um sujeito possui é vista por ele e seu grupo como correspondente ao modelo ideal ou unicamente aceitável.

É assim que algumas identidades são produzidas como inferiores às outras e como não-desejáveis. Essas identidades, em geral pertencentes a grupos minoritários, são colocadas em posição de menoridade, ou seja, como algo que está num estágio que precisa se desenvolver e ser ultrapassado, menoridade passa a ser confundida com minoria.

Consideramos necessário destacar aqui, que ao criarmos espaço neste livro para a produção de conhecimento sobre as identidades dos grupos minoritários, entendemos 'minoria' não no sentido quantitativo do termo, ou seja, de inferioridade numérica, em contraposição à uma maioria, mas como

> [...] uma posição histórica e política – transformável, portanto – e não uma etapa do desenvolvimento ontogenético. As minorias são posições às margens na organização dominante do *socius* e, enquanto tal, guardam um potencial de crítica ao instituído, ao dominante. É por isso mesmo que são alvo de práticas de dominação e neutralização que seguem frequentemente esta estratégia: reduzir a posição política de minoria à condição ontogenética da menoridade (BARROS; PASSOS, 2012, p. 240).

Deste modo, as identidades das mulheres, dos negros, dos índios, das pessoas LGBT, das pessoas com deficiência, foram e são, historicamente representadas e produzidas discursivamente pelos enunciados que compõem os sistemas de significação de grupos que ocupam posições centralizadas na organização social, como desvios do que é padrão ou como não sujeição ao que é considerado naturalmente correto, por exemplo, quando se trata das questões de gênero e sexualidade – ser mulher frágil e submissa ao homem ou ser heterossexual. Em outros casos, índios são estigmatizados como primitivos ou não civilizados, a proliferação e fortalecimento do racismo biológico, definido pela cor da pele e étnico, por conta dos costumes e crenças religiosos.

Para que algumas identidades possam continuar sendo posicionadas como referência, e outras permaneçam em posição subalterna, se faz necessário atuar no âmbito dos processos de subjetivação dos indivíduos. É no âmbito da identificação – um dos elementos que constituem a produção das identidades – que o processo de subjetivação ocorre (HALL, 2000). Assim, identidade e subjetividade, são processos que atuam simultaneamente da produção dos sujeitos.

> Chamarei de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 1984, p. 137).

Em linhas gerais, é possível dizer que subjetivação é a maneira particular em que sujeito é constituído enquanto tal, incluindo o modo

como ele se relaciona consigo mesmo, como ele se vê, sente e age sobre si mesmo, o modo como ele se relaciona com os outros sujeitos que ele escolhe ou não interagir e conviver, e o modo como ele se relaciona com a cultura, a linguagem, as instituições, e os dispositivos em geral, tal como as leis, normas, as quais ele decide ou não se submeter. E a subjetividade é produzida de formas específicas no decorrer da história de vida de um sujeito e na história de forma mais ampla, a isso Michel Foucault (1984, 1985) chamou de modos de subjetivação.

Modos de subjetivação se tratam das formas pelas quais os sujeitos agem sobre si mesmos e se transformam ao longo do tempo, um processo de constituição que é tanto externo, por conta das relações de poder exteriores que atuam sobre o sujeito, quanto interno, porque ele também exerce o poder internamente, tendo a liberdade de agir sobre si mesmo de modo independente e autônomo.

Por isso Foucault nos fala em 'modos de subjetivação', dando a entender que existem diferentes maneiras de um sujeito produzir e viver a sua subjetividade, isto é, de relacionar-se consigo mesmo e com as práticas discursivas, de produzir uma estética da existência para si.

Podemos entender, a partir das ideias de Foucault (1984), os modos de subjetivação como sendo a produção de um certo modo de existência. Que diferença isso faz em relação a como o sujeito tem sido historicamente concebido a partir do surgimento da ciência moderna? O conceito de subjetivação é usado por Foucault exatamente para colocar em questionamento a ideia do sujeito como 'natural', produto da ciência moderna. Não há uma essência de homem que o torna sujeito, o sujeito é uma forma de experiência.

A experiência tem a sua própria história, ela é produzida historicamente, então, o homem não pode ser uma essência natural, ele se torna sujeito nas relações de poder e verdade que estabelece ao longo do tempo. Desse modo, sua subjetividade não é algo pronto e acabado, que ela está em constante movimento de produção, ou seja, a subjetivação é um processo que não cessa e que leva os sujeitos a assumirem uma determinada posição, num dado conjunto de situações a que ele é exposto.

Para Foucault (1995), são três os principais modos de subjetivação dos sujeitos: 1) os diferentes modos de investigação que buscam atingir o estatuto de ciência, tais como a Linguística, Economia e Biologia, que objetificam o sujeito, isto é, produzem verdades sobre ele, para que elas

possam alcançar o estatuto de ciência; 2) as práticas divisoras que dividem o sujeito no interior dele mesmo e em relação aos outros, por exemplo, o sujeito louco e o são, o doente e o sadio, o criminoso e o bom homem; e 3) o modo pelo qual o ser humano torna-se um sujeito, aqui Foucault dedicou-se a estudar o modo como os homens tornam-se sujeitos de uma sexualidade, sujeitos de uma moral.

São os dispositivos e seus artefatos culturais que atuam sobre os sujeitos para produzir nestes uma dada subjetividade. Os dispositivos são produzidos culturalmente e tentam governar os sujeitos pela cultura, assumindo diferentes formas, tanto materiais quanto simbólicas. Stuart Hall (1997, p. 23) nos fala, sobre os diversos “instrumentos de vigilância” a que os sujeitos, em geral, têm sido submetidos “através de mecanismos tais com câmeras e monitores, pesquisas sobre o consumo e os cartões de crédito, que são capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento)”.

Temos vivenciado, segundo Hall, um processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância ou o "o governo pela cultura, que faz o mundo mover-se em uma dada direção”, produzindo as subjetividades dos sujeitos (*idem*, 1997).

Podemos dizer que esses dispositivos têm sido configurados num processo histórico iniciado nos primeiros anos do século XX, e conduzido pelos modos de governar do Estado sobres os sujeitos, para a produção de um determinado modo de ser, uma dada subjetividade. Esse século foi marcado por muitos acontecimentos no cenário internacional e brasileiro, que não tinham apenas como preocupação central a questão econômica, mas a própria definição do papel do indivíduo na sociedade.

Entre esses acontecimentos, situados em diferentes áreas, tivemos a revolução tecnológica, como exemplos, no campo da informática e telecomunicação, surgiram as unidades portáteis de armazenamento de memória flash (pendrive), em substituição aos disquetes, o Sistema de Monitoramento Global (GPS) que permitiu o mapeamento de locais via satélite, os ipods e smartphones, notebooks e netbooks, a internet banda larga, para citar apenas o período de 1990 a 1999.

Em outros campos, tivemos o avanço da globalização, a internacionalização da economia e do capital, a formação dos blocos econômicos, tais como União Europeia, Nafta, Apec, a criação do Mercosul, os conflitos fundamentalistas religiosos e étnicos no Oriente Médio, o fim

da Guerra Fria e a queda do Muro de Berlim, que produziam o que ficou conhecido como o início de uma nova ordem mundial.

No Brasil, foi também uma década marcada por acontecimentos significativos. O impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, atrelado a este fato, o surgimento dos "caras pintadas", movimento estudantil que foi às ruas reivindicando o "Fora Collor", o Plano Real, que mudou a moeda brasileira, a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, entre outros.

Após o presidente Collor, Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) governaram o Brasil, como foco na economia e no combate à inflação e, com este último, a implantação efetiva da política neoliberal no Brasil. Mas foi ao final do governo de FHC que percebemos a produção de políticas em diversas áreas, inclusive muitas voltadas à educação, sob a influência de organismos internacionais, tais como a ONU.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração sobre Diversidade Cultural (2001) colaboraram para a produção das condições de possibilidade de um regime discursivo sobre diversidade e identidade cultural, que se expandirá no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Essa breve exposição de acontecimentos ocorridos no mundo e no Brasil no início do século XX, serve para tentar situar um tempo específico, no qual o poder em sua atuação aciona vários dispositivos, em campos diferentes de saber, para produzir um modo particular de os sujeitos lidarem com as identidades, suas e dos outros, ou seja, suas subjetividades.

Nesse período, o movimento social em prol das minorias se fortaleceu, as reivindicações em defesa dos direitos fundamentais pelos organismos internacionais pressionavam o governo brasileiro, aliado aos princípios de democracia e igualdade tomados como lema do governo Lula, que posicionaram seu governo a favor dos movimentos homossexuais, ecológicos, de base étnica e identitária, produziriam um regime discursivo em que "um bom cidadão é aquele que em seu modo de ser, de se comportar no meio social, reconhece as diversas identidades e respeita as diferenças", sejam elas de que tipo forem.

Foi assim que no governo Lula, foram criados Ministérios e secretarias que visavam atender as demandas dos movimentos sociais em

defesa das minorias, tais como as secretarias/ministérios da Mulher, Negros e Direitos Humanos, Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade Inclusão (SECADI).

A formação discursiva que coloca o reconhecimento e respeito às identidades como um 'modo de ser' para sociedade, está situada num palco discursivo no qual as relações de poder acionam diferentes campos de saber, tais como a justiça, a política, a educação e economia, por exemplo. Nesses campos de saber, os enunciados ganham materialidade específicas, direitos humanos, leis, programas sociais e educacionais, medidas para contenção de gastos públicos, entre outros.

Várias instituições se posicionam como partícipes na produção e circulação desses enunciados, tais como escolas, igrejas, partidos políticos, organismos internacionais, e os próprios movimentos sociais. Isso ocorre porque a produção das subjetividades se dá na arena cultural e, nessa arena, ocorrem uma série de disputas, pelos grupos culturais e políticos e pelas instituições sociais, pelo poder de subjetivar, pela imposição de um certo modo de subjetivação, no caso em que estamos tratando, um modo específico de posicionar os sujeitos quanto à produção das identidades.

No campo educacional e da justiça, vimos a implementação de um conjunto de políticas, desde a elaboração e implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos, criação da Secretaria de Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República, até a criação da SECADI, cujas ações partem da premissa de que

> Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização[2].

[2] Fonte:http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao.

No entanto, esse regime discursivo onde as questões acima pautadas se situam, não serve aos interesses de poder de outros grupos sociais, daí que temos observado, com mais veemência a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, a produção ou retorno a um regime discursivo pelo retorno aos chamados valores conservadores ou tradicionais o intuito de conter o processo iniciado, no campo das ações do Estado, pelo governo Lula e continuado por Rousseff, voltados ao reconhecimento da diversidade e inclusão de todos os grupos minoritários.

Nessas disputas, no âmbito do governo de Estado, desde o governo interino de Michel Temer, vários mecanismos passaram a ser lançados, sobretudo os jurídicos, para controlar a conduta dos sujeitos no que se refere à questões ligadas às identidades e suas diferenças. Desde o início dos anos de 2016, temos presenciado um contexto político brasileiro, no qual uma enxurrada de notícias nas redes sociais e na imprensa nos surpreendem a todo instante, produzindo uma espécie de guerra simbólica pelo governo das identidades. Dentre as principais ações da ocupação interina de Michel Temer, vice-presidente de Rousseff, estava a extinção ou recriação de ministérios e secretarias.

Nesse âmbito, duas ações nos interessam, a extinção do Ministério da Cultura, fundido ao Ministério da Educação em forma de secretaria, e do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Essas ações provocaram uma série de protestos nas ruas do país, assumindo grande proporção nas redes sociais, meio cada vez mais utilizado como instrumento de exposição de ideias e posicionamentos políticos.

Em decorrência da pressão provocada, sobretudo pela classe de artistas e movimentos sociais em defesa da cultura, Temer volta atrás e recria o Ministério da Cultura. O contexto político parecia não poder ficar mais tenebroso, quando os temas ligados à gênero, sexualidade, direitos das minorias, a questão racial e étnica, tornaram-se pano de fundo para os debates políticos entre os candidatos à presidência da república, após o fim do mandato de Temer.

Desde então, passamos a presenciar cotidianamente a proliferação de enunciados que se situam em dois regimes discursivos, a defesa dos chamados valores tradicionais, que intencionam controlar a expansão dos discursos e práticas discursivas produzidos pelos governos anteriores, precisamente a partir do início dos anos 2000, e a defesa dos chamados valores universais, contemplando os grupos minoritários, cujos discursos

promovem o reconhecimento da diversidade cultural em suas diversas expressões de gênero, nacionalidade, etnia, religião.

No campo jurídico, fortaleceram-se os discursos nos quais os direitos humanos existem em função de favorecer os infratores da lei, ganhando uma de suas materialidades no projeto de lei para a redução da maioridade penal de dezoito para dezesseis anos. Ocorreu, também, a substituição do Ministérios dos Direitos Humanos pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, cuja pasta é incumbida da promoção de políticas para a inclusão dos grupos mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência, e a retirada dos grupos dos LGBT da lista dos que deverão ter políticas específicas de direitos humanos.

O campo da educação tem sido um dos terrenos mais férteis para esses embates culturais e políticos. As tentativas de proibição do que passou a ser chamado de "ideologia de gênero" ou "ideologia política" nas escolas, tal como o projeto de lei Escola Livre ou Escola sem Partido, exclusão da SECADI e, mais recente, os ataques do atual governo de Jair Bolsonaro, às universidade públicas, incluindo falta de investimentos em cursos de Sociologia e Filosofia, com ameaças veemente de extinção desses cursos, o contingenciamento de verbas destinadas às instituições de ensino superior federais, a suspensão de bolsas para estudantes de cursos de pós-graduação de doutorado e mestrado, ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para citar apenas alguns.

Nesse cenário, este livro, ao trazer os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a produção de identidades marginalizadas e estigmatizadas e em espaços não autorizados constitui-se numa prática de resistência e de luta contra os modos de subjetivação que objetificam e assujeitam os indivíduos, isto é, que os obrigam a se submeterem a eles, restringindo sua capacidade de atuação crítica e política sobre si mesmos, sobre os demais sujeitos e contexto cultural onde estão inseridos. Resistir envolve o sujeito exercer a autonomia e liberdade para usar o seu poder nas relações que estabelece, sobretudo com as inúmeras regras e regimes de regulação de sua conduta, para não se tornar um sujeito totalmente governado por elas.

Referências

BARROS, R.; PASSOS, E. Verbete: TRANSVERSALIZAR. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M. MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FONSECA, T.; NASCIMENTO, M. MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: ESCOBAR, C. Henrique. **O Dossier**: últimas entrevistas. Rio de janeiro: Taurus Editora, 1984, p. 129-138.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Apêndice, p. 229-250.

_____. **História da Sexualidade II** – o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1894.

_____. **História da Sexualidade III** – o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1895.

_____. **A ordem do discurso**. Coleção Literaturas Filosóficas. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCIA, Regina L. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, Vera. M. (Org.). **Ensinar**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A: 2002, p. 155-131.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/ 71361. Acesso em 02/04/2019.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes: 2000, p. 103-133.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes: 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lorenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: . SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos CulturaisPetrópolis: Vozes: 2000, p. 07-72.

Parte 1

Sujeitos múltiplos

1

Mulheres estudantes da EJA e o retorno aos estudos: uma história de maus-tratos emocionais

Cristiano Eduardo da Rosa [1]
Jane Felipe [2]

A visibilidade das lutas feministas das últimas décadas tem colocado em discussão o acesso à igualdade de oportunidades para as mulheres, que historicamente foram discriminadas e excluídas, sendo vistas como inferiores e incompetentes para o exercício de determinadas tarefas, por exemplo.

No Brasil, o acesso das mulheres à educação só se deu em 1827, com a Lei de Instrução Pública, cujo texto, citado por Guacira Lopes Louro (2004, p. 447), dizia que a educação feminina era justificada apenas em função de seu destino de mãe e não por ela mesma, ou seja, não como um direito dela, mas era concedida para favorecer os filhos:

> As mulheres carecem tanto mais de instrução, porque são elas que dão a primeira educação a seus filhos. São elas que nos fazem homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como os grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Foi somente no final do Século XIX e início do século XX que surgiram vários cursos destinados às jovens como as escolas técnicas femininas e escolas normais. No entanto, os currículos de tais cursos previam classes de economia doméstica e puericultura, com o intuito de para preparar uma "nova" mulher, ligada as funções de mãe e dona de casa, como é possível perceber por ocasião da inauguração das aulas para

---

[1] Professor licenciado em Letras e em Pedagogia, mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Integrante do GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero. E-mail: cristiano1105@hotmail.com

[2] Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero e coordenadora do GEIN - Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias. E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

o sexo feminino do *Imperial Lycêo de Artes e Officios*. As palavras de Antonio Manoel dos Reis (1881, p. 20) expressam bem essa ideia:

> Filha, esposa e mãe, és as pérolas mais preciosas de sua coroa neste mundo. Porém, para que a filha seja obediente, a esposa fiel e a mãe exemplar, - cumpre desenvolver a sua inteligência pela instrução, e formar o seu espírito pela educação [...] Instrução é a base sobre a qual deve a mulher erguer o edifício de sua felicidade; a educação é o complemento e o arremate desse edifício.

O acesso das mulheres à universidade foi possível somente em 1879, mas obviamente tais oportunidades foram possíveis apenas para as mulheres oriundas de famílias burguesas. Com a universalização da educação ocorrida em meados do século XX, as mulheres foram aos poucos, a partir das lutas feministas, conquistando o acesso e a permanência em todos os níveis de ensino, de modo que atualmente elas são maioria em número de matrículas em todos os níveis de escolarização, segundo dados do INEP.

Rosemberg, Pinto e Negrão (1982) já destacaram como fato relevante o aumento do grau da escolarização da mulher no Brasil, entretanto pouco ou quase nada se sabia sobre os efeitos dessa escolarização e nem da utilização que as mulheres faziam dela em suas vidas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), sobre a Educação 2017 (2018, p. 8):

> Em 2017, 853 mil pessoas frequentavam o EJA do ensino fundamental e 811 mil pessoas o EJA do ensino médio. Em relação a 2016, o número de pessoas na etapa do fundamental cresceu 3,4% e na etapa do ensino médio, 10,6%. [...] Entre aquelas que frequentavam cursos presenciais do ensino fundamental, 85,2% frequentavam o turno noturno, mesmo turno frequentado por 86,4% das pessoas em cursos presenciais do EJA do ensino médio. Essa concentração do estudo noturno se diferencia muito do ensino regular, que é majoritariamente diurno.

Dados apresentados pelo documento "Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil", publicado pelo IGBE e atualizado em junho de 2018, “o lento processo de mudança dos padrões culturais de gênero [...] elevou continuamente os níveis de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas” (IBGE, 2018, p. 5). O material

também destaca que o percentual de mulheres acima dos 18 anos na escola é superior ao dos homens em 2,5 pontos percentuais.

Tais ocorrências foram fundamentais para o acesso a melhores empregos. No entanto, apesar de todos esses avanços, ainda somos um país de profundas desigualdades sociais e econômicas, atingindo em especial as mulheres. Tais desigualdades afetam diretamente as chances de pessoas permanecerem nos bancos escolares, uma vez que muitas delas precisam prover o sustento da família, fazendo com que desistam da escola para ingressar no mercado de trabalho.

Pensando na situação de várias mulheres que voltam aos estudos depois de adultas e suas principais dificuldades enfrentadas por essa decisão, esta pesquisa procura identificar um perfil da mulher que cursa a Educação de Jovens e Adultos e problematizar a atual perspectiva que se tem nessa área da Educação, produzindo debates acerca dos maus-tratos emocionais sofridos pelas alunas a partir dessa perspectiva.

A temática da violência contra a mulher está estampada quase que diariamente nos noticiários de jornais impressos, online e televisivos. É um tema presente no cinema, em filmes e documentários[3], na literatura, na música, nas novelas, nos programas de TV, nas séries e nos teatros. Porém, ainda pouco debatida em casa, na escola, na igreja e em outras instâncias culturais.

O conceito de maus-tratos emocionais está relacionado à essa violência, muitas vezes difusa e imperceptível, que interfere no psicológico do sujeito. O Ministério da Saúde (2002, p. 13) traz uma definição dirigida à criança e ao adolescente, mas cabe também aos adultos:

> Constitui toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas dos adultos. Todas essas formas de maus-tratos psicológicos causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança ou do adolescente, podendo provocar efeitos muito deletérios na formação de sua personalidade e na sua forma de encarar a vida. Pela falta de materialidade do ato que atinge, sobretudo, o campo emocional e espiritual da vítima e pela falta de evidências imediatas de maus tratos, esse tipo de violência é dos mais difíceis de serem identificados.

[3] Destacamos o documentário "Sozinhas", sobre a violência contra mulheres que vivem no campo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XEuJ9XT2yX8>. Acesso em: 26 nov. 2018.

São vários os casos de maridos que vigiam as esposas na escola, que criticam suas saídas à noite para estudar deixando-os em casa com os filhos, ou ainda que não permitem que elas saiam quando recebem alguma visita pouco antes do horário da aula. Muitos deles desconfiam quando elas saem mais cedo ou chegam mais tarde em dia de reuniões de estudos com os demais colegas, idas à biblioteca da escola, dentre tantas outras situações pertinentes a quem estuda.

As inúmeras manifestações de maus-tratos emocionais contra as mulheres alunas de EJA variam consideravelmente, de acordo com os tipos de violências existentes, ora mais simbólicas e verbais, ora mais físicas e patrimoniais. Porém, a que mais marca as estudantes é a violência psicológica, que não deixa registro aparente aos outros, mas afeta diretamente nas próprias condições de estudar.

Para pensar nessa questão sob a percepção da EJA, destaca-se o que se diz sobre a modalidade de ensino no Parecer n. 11/00 do CNE (2000):

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Tal função reparadora da EJA proporciona ao adulto a possibilidade de igualdade perante a sociedade que, por muitas vezes e em variadas situações, marginaliza e exclui aqueles que não concluíram os estudos; porém, a ausência do domínio de conhecimentos específicos em diploma não representa falta de cultura e outros saberes não acadêmicos que são fundamentais para a vida.

Mulheres e EJA: os maus-tratos emocionais nessa relação

No curso de EJA de uma instituição da cidade de Igrejinha, no Vale do Paranhana, microrregião do estado do Rio Grande do Sul, cuja modalidade é gratuita e destinada a quem trabalha na indústria e/ou seus dependentes, havia um total de 330 estudantes matriculados/as, sendo que 182 são mulheres, compondo 55% das matrículas no segundo semestre de 2018.

Dessas mulheres matriculadas no semestre que iniciou em 30 de julho, com faixa etária entre 18 e 60 anos de idade, 20% eram do Ensino Fundamental e 80% do Ensino Médio. Em novembro, 8% das mulheres matriculadas já haviam parado com o curso – 5 alunas por cancelamento e 23 por evasão.

Para a realização desta pesquisa, conversamos com uma turma de 30 mulheres da escola, na primeira semana de novembro de 2018, num período de duas horas. Na ocasião, antes de realizar uma roda de conversa sobre a temática, trabalhou-se com o documentário "A Violência Contra a Mulher é uma História Real", que conta a história de mulheres vítimas de violência doméstica, e de jovens e adolescentes que promovem palestras em cidade do interior de Santa Catarina e Paraná, por meio do projeto "Dia Laranja".[4]

A maioria das estudantes desta escola são moradores de Igrejinha e de Três Coroas, cidade vizinha, e trabalham em variadas profissões, sendo as mais citadas: calçadistas, industriárias, costureiras, serviços gerais e vendedoras. Quanto ao estado civil, mais da metade mantêm relacionamento sério com namorado ou marido; em relação à maternidade, pouco mais da metade são mães e, dessas, quase metade possui um ou dois filhos.

De acordo com Gomes (2005, p. 89):

> Podemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte.

Sobre a razão pela qual pararam com os estudos, metade das alunas afirma que foi por motivo de terem de trabalhar quando adolescentes, e o fato de casarem e/ou terem filhos ficou em segundo lugar, seguido de desmotivação e desinteresse. Por muitas vezes e até mesmo nos dias de hoje, muitas meninas deixam de estudar e revisar os conteúdos da escola em casa por terem de dar conta das atividades domésticas e também cuidar dos irmãos menores, o que já as diferem dos meninos desde cedo,

[4] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=R8amBClVDH8>. Acesso em: 10 nov. 2018.

pois estes que não possuem tais obrigações, como já nos mostrou a pesquisa "Por ser menina no Brasil"[5].

Em pesquisa sobre o que as mulheres da EJA buscam, Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010, p. 16) apontam:

> A possibilidade de qualificação para a inserção ou competição no mercado de trabalho, a fim de melhorar as condições que a põe em situação de subalternidade, já que a maioria das mulheres são de baixa renda e atuam em profissões que não são reconhecidas financeiramente para reverter esta condição.

A principal razão que fizeram as alunas voltarem a estudar foi, em primeiro lugar, a oportunidade de conseguir um emprego melhor, seguido de conseguir ingressar em uma faculdade, obter o certificado de conclusão do Ensino Médio e incentivar e dar exemplo aos seus filhos. Para Arroyo (2005), valorizar saberes, conhecimentos, interrogativas e interesses da vida dos jovens e adultos é o grande ponto de partida para uma educação significativa que se complemente com os saberes escolares e sociais.

Como destaca Louro (2004, p. 446), durante muito tempo havia um discurso muito recorrente que afirmava que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas:

> Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

De certa forma, parece-nos que a volta aos estudos da esposa atinge em cheio em uma noção de perda de estabilidade do homem perante a família, em um medo de não ser mais o provedor do lar, em uma sensação de ser deixado de lado para conhecer como as coisas do mundo lá fora funcionam – como se dentro de casa, ou mesmo com o trabalho, ela não estivesse sentindo-se completamente satisfeita com a vida que leva.

---

[5] Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violência. Disponível em: <http://plan.org.br/por-ser-menina-no-brasil-crescendo-entre-direitos-e-viol%C3%AAncia>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010, p. 17) ainda apontam que:

> A mulher pretende concluir os estudos, também como uma forma de superação e realização pessoal e vê na busca de sua formação uma alternativa para a construção de sua autonomia e elevação da autoestima, pois estar na escola é inserir-se num espaço de socialização e ser valorizada enquanto sujeito.

Outro dado interessante foi perceber que por vezes, as mulheres são acompanhadas pelos maridos em sala de aula, incentivando-os a voltarem a estudar também. Por outro lado, quando este desiste do curso, a esposa/namorada se vê obrigada por ele a cancelar sua matrícula, evidenciando as relações de poder existentes entre o casal. Dentro do ideário de amor romântico, cabe à mulher fazer sacrifícios, deixando de lado seus projetos individuais em prol de uma renúncia para favorecer o outro (FELIPE, 2007). Isso deixa clara a relação de poder que o esposo exerce sobre a mulher quando o assunto é Educação.

De acordo com Rosenberg (1994), faz-se necessária uma reflexão acerca dos limites sociais que são impostos à mulher, inviabilizando tanto a sua inserção quanto sua permanência no ambiente escolar, e a falta de atenção dos poderes públicos em relação às necessidades específicas das mulheres adultas que procuram escolarização.

Nesse sentido, Brunel (2004, p. 76) destaca:

> As reprovações, os traumas, os problemas socioeconômicos e familiares atravessaram a trajetória destes jovens e fizeram com que muitos interrompessem seus estudos e, na ânsia de recuperar o tempo perdido, para eles a EJA foi a melhor escolha. Entretanto, o interessante de todo este fenômeno, é que a escola continua ocupando um espaço importante na vida deles e continua sendo uma referência positiva e fazendo parte dos seus projetos.

A maioria das alunas que participaram da roda de conversa afirmou que tiveram total apoio da família, amigos e colegas de trabalho na sua volta aos estudos, e das que não tiveram algum tipo de suporte, este veio, em maior parte, de alguém da própria família, seguido de colegas de trabalho e amigos.

Conforme Felipe (2012, p. 195) observa, o crescimento na área profissional, que é tão necessário a qualquer profissão, não pode estar atrelado aos caprichos do outro, mesmo que seja marido/esposa,

namorado/a ou assemelhados. “O aprimoramento intelectual e profissional faz parte do crescimento pessoal, sendo um elemento muito importante para a construção de nossa autoestima”, completa.

Sabe-se que, principalmente depois de adulto, é necessário um conjunto envolvendo interesse, motivação e necessidade para se alcançar uma meta. De acordo com o que afirma Freire (1987), é a conscientização que possibilita inserir o sujeito no processo histórico em busca da sua afirmação, e é essa afirmação que proporciona escolhas de caminhos melhores, com perspectivas melhores para a integridade intelectual, moral e psicológica da mulher.

Destaca-se aqui o fato de que as mulheres, em sua trajetória educacional, por muito tempo foram instruídas apenas para serem esposas e mães dedicadas somente às atividades domésticas. Antigamente, como comenta Perrot (2007), estes “saberes” atribuídos ao papel da mulher faziam parte dos currículos escolares.

Acerca dessas funções convencionadas femininas, Rosa e Felipe (2018) destacam uma oitava jornada de trabalho realizada pela maioria das mulheres nos dias atuais:

> Mas por que falamos em uma oitava jornada de trabalho? Grande parte das mulheres passa ou passará por todas elas, a saber: o cuidado de si, que se aprende desde a mais tenra infância, afinal, meninas/mulheres precisam estar sempre belas, cuidar da aparência, para serem consideradas bem apresentáveis/apreciáveis (FRIEDERCHS, 2015); também se exige das mulheres o cuidado doméstico, caso contrário serão vistas como desleixadas, preguiçosas, desorganizadas, atributos inaceitáveis para o sexo feminino, ao contrário do masculino, quando tais designações são tidas como naturais e até esperadas. Para mulheres com parceria afetiva-sexual, são exigidos atributos de atenção e cuidado com a relação, situação que se agrava quando se tem filhos, pois é inaceitável que as mulheres sejam displicentes no exercício da maternidade, sendo taxadas de “mães desnaturadas” quando não correspondem a tais *scripts* (BURMAN, 1999). Dedicação e cuidado são atributos que perpassam, portanto, todas as áreas de atuação das mulheres, seja na família, no trabalho ou nos estudos. Muitas mulheres, ao chegarem na maturidade, ainda se veem na responsabilidade de cuidarem dos idosos da família e também dos netos, como mostram as estatísticas de gênero no Brasil (IBGE, 2018).

Para falar sobre a importância da motivação na volta e manutenção dos estudos, foi perguntado se alguma vez elas pensaram em parar de

estudar devido a algum comentário desmotivador da família, de amigos ou de colegas de trabalho, e a maioria afirmou que nunca pensou em interromper os estudos, enquanto que as que responderam sim a essa questão, disseram que os comentários desestimulantes partiram a maior parte de alguém da família, seguido de amigos e colegas de trabalho.

Quando indagadas se já foram criticadas, humilhadas ou insultadas por deixarem suas casas/famílias à noite para irem estudar, poucas responderam que sim, sendo que esse retorno negativo surgiu da própria família em primeiro lugar, seguido de colegas de trabalho e amigos. Pensando no ambiente escolar, foi questionado se alguma vez já se sentiram desconfortáveis por estarem de volta depois de alguns anos sem estudar, e pouco mais da metade disseram que não.

Em uma sondagem sobre se já se sentiram constrangidas ou ofendidas por algum comentário machista dentro na escola, poucas disseram que sim, e que essas falas vieram, em sua maior parte, de colegas de aula. Acerca de assédio moral no ambiente escolar, somente poucas também mencionam que já se sentiram assediadas, afirmando, novamente, que partiu de colegas essa forma de assédio.

Ao serem indagadas se conhecem alguma mulher – da família, ciclo de amizades ou trabalho – que não concluiu o Ensino Fundamental ou o Médio e gostaria de voltar a estudar, mas não o faz por motivo de que o marido ou a família não aprova ou permite, mais da metade das estudantes afirmaram que sim.

É interessante abordar que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1998, criou o GT 18 (Grupo de Trabalho) sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Algumas produções do grupo foram abordadas em estudo de Vieira e Cruz (2017, p. 45), que mostra a sala de aula como “espaço de perpetuação das desigualdades educacionais de gênero, destacando as trajetórias, bem como dificuldades de acesso e permanência das mulheres na alfabetização e educação de jovens e adultos”.

Em 2015, o tema da redação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio foi "A persistência da violência contra a mulher", e em 2018 a temática esteve presente em duas questões. Em uma, a questão comentava sobre o concurso de miss Peru 2018, cujas candidatas se manifestaram contra a violência envolvendo mulheres; e na outra a questão mostrava

um cartaz de uma campanha de 2017, feita em Porto Alegre, para divulgar um número de denúncia de violência contra a mulher.

Sobre violências cometidas por um homem, a maioria das alunas afirmou que já sofreu algum tipo – seja física, moral, patrimonial, psicológica, sexual ou verbal. Ao serem questionadas sobre a confiança nas leis que protegem as mulheres da violência, pouco mais da metade afirmou não confiar e, se fossem agredidas, física ou verbalmente, quase todas denunciariam; e das que não denunciariam, metade delas justificou que não acredita em uma mudança efetiva, alegando que nada mudaria, seguido de algumas que têm medo de sofrer novas agressões e outras por variadas razões.

Quando o estudo afeta o casamento e vice-versa

No decorrer da roda de conversa, algumas alunas foram narrando experiências pessoais com a temática. Tais relatos foram gravados e transcritos, sob autorização das mulheres participantes. A seguir, apresentamos cinco depoimentos compartilhados pelas estudantes a fim de discutirmos as representações dos maus-tratos emocionais:[6]

"*Quando voltei a estudar meu marido apoiou e me trazia para a aula. Ele ficava no carro me esperando e gostava que eu fosse lá no estacionamento no intervalo ficar com ele. Eu falava que ficava na sala com as colegas, mas ele dizia que ficava entediado sozinho no carro. Às vezes eu ia. Uma noite ele veio atrás de mim porque disse que passou do outro lado da sala e não tinha me visto, mas a minha sala naquele dia não era a que ele achava. Demorou algumas semanas para passar essa desconfiança dele.*"
Lya, 39 anos.

Muitas vezes a superproteção é encarada como prova de afeto e de carinho, porém ela representa, em variados casos, um sentimento de controle e posse. O depoimento relato acima é um exemplo típico de violência benévola, que consiste em um tipo de violência sutil, disfarçada de proteção. Com a esposa estudando, muitos maridos ainda sentem que precisam estar por perto para saber o que acontece na escola, parecendo que em casa a mulher não tem contato com outras pessoas, estando

[6] Por critério metodológico, a fim de não expor os nomes das alunas, adotamos nesta pesquisa o primeiro nome de escritoras gaúchas para representá-las.

isolada e, assim, o esposo poderia ficar mais tranquilo (FELIPE; GALET, 2016).

"*Nunca apanhei, acho que se ele me batesse eu sairia de casa com nossos filhos. Já aguentei muito, mas hoje estou quase me formando e sei que posso ter a minha própria independência para ter um trabalho melhor e meu próprio dinheiro para fazer o que eu quiser sem ter que pedir pra ele. Ele é um bom pai, dá atenção e carinho, principalmente pras crianças, mas comigo parece que não quer que eu conheça o mundo e saiba mais do que ele sobre as coisas.*"
Martha, 35 anos.

A questão dos filhos sempre acaba interferindo no modo de sentir a violência e, até mesmo, um ponto importante quando se pensa em uma separação do casal. Crianças influenciam ainda mais nesse caso, pois a mãe costuma pensar mais nelas do que em si própria, e quando não se tem autonomia suficiente ainda, percebe-se incapaz de tomar a decisão de sair de casa, ou mesmo de pedir para o esposo se ausentar.

"*Ele trabalha no turno da noite, por isso não tem problema eu estudar. Nossa filha já tem 14 anos e fica sozinha em casa. Eu sempre deixo algumas tarefas para ela fazer até eu chegar perto das dez e meia. De dia ele dorme metade de tempo e na outra parte ele fica ao redor de mim querendo saber o que eu fiz enquanto ele trabalhava e dormia. Ele presta bastante atenção nos detalhes em casa. Como eu não trabalho, ele que mantém a casa, e eu sempre me sinto em dívida com ele. Anos atrás ele já me bateu, mas eu entendi que eu não reconhecia seu valor, e foi para me mostrar como devo ser uma boa esposa, pois ele tem sido um bom marido também*".
Lygia, 46 anos.

Muitas mulheres se colocam numa posição de subalternidade diante do marido pelo fato de não trabalhar e ser ele a comprar ou dar o dinheiro para adquirir as coisas da casa e da família. Pensamos que não seja culpa da mulher, pois há toda uma cultura que coloca o gênero feminino como inferior ao homem e desde pequenas as meninas são criadas com este pensamento de esperar o príncipe encantado e depois servir a ele com amor e zelo. Ao elencar algumas situações, expressões e frases machistas, Felipe (2009, p. 51) afirma o seguinte:

> Achar que só as mulheres têm obrigação de cozinhar, lavar, passar, arrumar a casa, cuidar dos filhos, não dividindo com elas a responsabilidade dos afazeres domésticos. Desta forma, reforça-se a ideia

> preconceituosa de que as mulheres devem estar apenas no âmbito doméstico, do mundo privado e não no mundo público.

É interessante observar no depoimento acima, que mesmo a mulher trabalhando dentro de casa, ainda assim ela se sente em dívida com o marido, evidenciando assim o quanto o trabalho doméstico é desvalorizado, não sendo visto como um trabalho de fato, mas como uma mera obrigação feminina.

"*Depois que perdi nosso primeiro filho, ele não confiou mais em mim, ainda me culpa dizendo que eu que não me cuidei enquanto estava grávida. Hoje só estou estudando aqui porque o convenci de que faria bem para eu melhorar da depressão. Ele me traz e me busca na escola, mas também diz que não preciso trabalhar. Às vezes discutimos e ele me ofende, eu só choro. Temos uma bebê de oito meses agora e as coisas não melhoraram, pois ele sempre está cansado do trabalho e sou sempre eu quem tenho que atender a bebê. Criança pequena chora, sente fome, grita, e ele não tem paciência. Às vezes as palavras dele doem mais do que um tapa na cara. Mas fico tudo pra mim, meu pai batia na minha mãe quando chegava em casa bêbado e eles nunca se separaram. Vou aguentando enquanto eu posso e ele não me bater*".
Clarice, 27 anos.

Além do cuidado com a casa, muitos maridos delegam às esposas a responsabilidade pela criação dos filhos, não assumindo uma paternidade presente fundada no fato de a mulher não trabalhar fora e ele sim, como se o trabalho doméstico e o cuidado com a prole fossem tarefas muito simples. Apesar de todas as discussões sobre equidade de gênero na contemporaneidade, ainda assim, em muitas famílias e localidades ainda persistem visões de mundo discriminatórias em relação às mulheres. Tal quadro só reforça a importância de discutirmos esses temas nas escolas, na mídia e nos demais espaços educativos, de modo que todos/as percebam que uma família deve ter as tarefas divididas, e que cada membro tem a sua importância e o seu papel no bem-estar de todos.

"*Eu casei cedo porque engravidei e com o nascimento do meu filho eu tive que parar de estudar quando estava no último ano do Médio. Este ano resolvi voltar para concluir os estudos, mas meu marido não me apoiou quando me matriculei e nem quando as aulas começaram aqui. Deixo o pequeno com minha irmã que mora ao lado da nossa casa, mas ele não gosta. Teve uma vez que ele chegou a me perguntar se era mais importante a nossa família ou a escola*".
Letícia, 21 anos.

Tanto o fato da gravidez precoce como o de o marido não apoiar a esposa nos estudos, como se fosse algo que ela não precisasse por estar em casa, apresenta-nos um cenário propício para a ocorrência de maus-tratos emocionais e exemplos de relações de poder no âmbito doméstico. No Brasil, a taxa de adolescentes que engravidam está acima da média latino-americana, apontando para a cada mil jovens brasileiras entre 15 e 19 anos, 68,4 ficaram grávidas e tiveram seus bebês entre 2010 e 2015, de acordo com relatório da Organização Mundial da Saúde. No mundo, a média é de 46 nascimentos a cada mil.[7]

Cabe aqui destacar que não podemos compreender de mesma forma as relações de poder e as relações de violência, pois elas se configuram de forma diferenciada (FOUCAULT, 1995, p. 243). Uma relação de poder "é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação"; enquanto a relação de violência "age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade".

No encerramento do encontro com as estudantes, deixou-se explícito que se podem denunciar as violências contra a mulher em qualquer delegacia, mas se perguntou se elas sabem onde fica a Delegacia da Mulher mais próxima de onde moram, e apenas 22% têm conhecimento do local. Na região das cidades onde as estudantes residem não há Delegacias da Mulher, sendo as mais próximas em Gravataí e Novo Hamburgo, ambas a mais de 50 km.

Percebemos, assim, que os debates acerca das relações de gênero precisam ser inseridos nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, conscientizando os/as estudantes acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres produzidas e evidenciadas a partir das relações de dominação e subordinação em que as mulheres são submetidas. Com esse trabalho, acreditamos que seria possível provocar a sua superação e, em consequência, transformar as relações desiguais de poder em uma perspectiva da equidade de gênero.

---

[7] Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in Latin America and the Caribbean. Disponível em: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34493/9789275119761-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1>. Acesso em: 27/11/2018.

Com essa pesquisa, observamos que as mulheres que cursam a Educação de Jovens e Adultos de Igrejinha são pessoas que possuem e trazem consigo crenças e valores enraizados e muitas vezes não enxergam a escola como um meio para alterar um cotidiano de opressão. Pode-se verificar também que, por meio das respostas às perguntas específicas do questionário, houve certa dificuldade de se identificar os maus-tratos emocionais, uma vez que esse tipo de violência, por vezes, não é perceptível pelas próprias vítimas.

A sociedade acaba fazendo com que situações de abalo emocional, ameaças, humilhação, insultos, isolamento e perseguição, sofridas pelas mulheres sejam encaradas com certa naturalidade, afinal, homens são assim mesmo, costumam ser mais agressivos, impacientes, possessivos, como muitos pensam até hoje. No entanto, é preciso entender que tais posturas não são naturais, mas são apreendidas e incentivadas na construção de um determinado tipo de masculinidade que se pretende hegemônico, pautado pela agressividade e sentimento de posse em relação às mulheres.

Tais comportamentos acabam por promover relacionamentos tóxicos e abusivos, que danificam a autoestima das mulheres – no caso de relações heterossexuais –, embora possamos ver relacionamentos abusivos também entre casais homossexuais, causando danos psicológicos que interferem diretamente na vida dos sujeitos. As questões aqui levantadas mostram o quanto de conhecimento essas mulheres possuem sobre o referido tema e a necessidade de falarmos sobre isso, pois o poder da informação é deveras importante para o combate aos maus-tratos emocionais em qualquer âmbito.

Nesse sentido, Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p. 102) destacam que:

> Com o avanço tecnológico da era moderna e com as conquistas das mulheres de espaços antes reservados aos homens, conquistas estas tributárias das lutas das feministas, os discursos ideológicos de inferioridade intelectual, de passividade e de desejo de servidão das mulheres não encontram mais justificação, devendo ser historicizados e revisados em seus postulados.

Elencado a isso e com base ainda no resultado da pesquisa, considera-se fundamental um trabalho especial de valorização das mulheres estudantes da EJA, pois estas conciliam os estudos com o

trabalho e, ainda, com a responsabilidade de cuidar da casa e da família. A questão da evasão também merece uma atenção especial, com um resgate das alunas desistentes e realização de intervenções que as tragam de volta ao ambiente escolar e elevem sua autoestima perante a sociedade, pois, dos principais motivos pelo qual pararam de estudar quando adolescentes, a desmotivação e o desinteresse são as questões mais atuantes agora na fase adulta.

Considerações sobre uma disputa de poder-saber

Uma vez que o ambiente escolar é, para muitas, um local onde não há somente aprendizagens de conteúdos, mas também aconselhamento, obtenção de informações, superação de dificuldades e troca de experiências, faz-se necessário conhecer a realidade de cada aluna para um trabalho mais específico. Martinez (2006, p. 67) afirma que:

> O conhecimento aprofundado da vida dos jovens pode oferecer pistas para pensar sobre as condições de possibilidade de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens.

Na Educação de Jovens e Adultos, o/a aluno/a precisa adquirir, além de conhecimentos em áreas acadêmicas específicas, competências e habilidades indispensáveis para seu desenvolvimento pessoal e profissional, exercendo sua cidadania em condições de corresponder aos novos modelos de produção e responder às demandas do mercado cada vez mais competitivo e exigente.

Neste estudo, abordamos a violência contra a mulher a partir de um lugar muito específico: estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos. A decisão de voltar aos estudos depois de adultas faz com que diversas mulheres sofram maus-tratos, contribuindo tanto para a desistência do curso quanto, em alguns casos, para uma motivação a fim de concluir os estudos e ser independente financeira e intelectualmente.

Portanto, urge que se aprofundem os estudos sobre relações de gênero na EJA, a fim de que essa modalidade de ensino possibilite uma formação integral do indivíduo, oportunizando o direito de compreender e praticar a cidadania na sociedade a qual está inserido. Essa prática o

torna mais crítico e sensível para com as questões relacionadas ao tema, e para além somente dos maus-tratos emocionais, mas também com gênero, micromachismos, violência "benévola", cultura do estupro, linguagem heteronormativa e ciberfeminismos.

Freire (1979) afirma que esta é uma das funções da educação dirigida a jovens e adultos, ela humaniza o homem. E cabe a esta citação acrescentar também a mulher, cujo papel na literatura educacional, por algumas vezes, também não escapa de olhares machistas; por isso a importância de um repensar a sua trajetória na educação e os modelos patriarcais que ainda operam nas instituições de ensino, tanto no viés discente quanto no docente.

Por fim, registramos aqui um baixo número de produções acadêmicas que tratam tanto das questões da Educação da mulher quanto das diferenças de gênero na Educação de Jovens e Adultos – principalmente o segundo, pois são raras as referências bibliográficas em relação a essa temática. Assim, acreditamos contribuir para com essa discussão e incentivar que novas sejam realizadas, principalmente no ambiente escolar, a fim de investigar a ocorrência de maus-tratos e orientar as alunas mulheres sobre o que podem fazer para que isso cesse.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde**: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a**

equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 47-55.

_____. Violência contra as mulheres. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 189-199.

FELIPE, Jane; GALET, Carmen. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: CASAGRANDE, Lindamir; LUZ, Nancy (Org.). **Entrelaçando Gênero e Diversidade:** violência em debate. Curitiba: UTFPR, 2016. p. 85-100.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, Dreyfus L; RABINOW Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTi, Maria Améia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19/11/2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 38. 2018. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 27/11/2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2017**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 10/11/2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MARTINEZ, Maria Elena. **De volta à escola**: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares. 2006. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, 2006.

NARVAZ, Martha Giudice, SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh Tesseler. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

ORO, Amina Ciandra; WESCHENFELDER, Rosa Cristiana S.; STECANELA, Nilda. **Mulheres e EJA**: o que elas buscam? Universidade de Caxias do Sul. 2010. Disponível em: <https://www.upplay.com.br/restrito/neps02010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%200%20que%20elas%20buscam.pdf>. Acesso em: 9/11/2018.

PERROT. Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

REIS, Antonio Manoel. Poyanthéa Commemorativa. **Inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lycêo de Artes e Officios**. Rio de Janeiro: Sociedade Propagadora das Belas Artes, 1881.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma diva dentro de mim: descobertas femininas sobre *scripts* de gênero no processo de montação *drag queen*. In: RIBEIRO, Joyce. (Org.) **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba: CRV Editora, 2018. (No prelo)

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017.

2

Feminismo no Facebook: apontamentos sobre imagens, clichês e produção de subjetividade em redes sociais

Ana Paula Freitas Margarites [1]
Carla Gonçalves Rodrigues [2]

Introdução

A presença das imagens no universo cultural contemporâneo intensifica-se hoje a ponto de sermos constantemente interpelados por elas. Propagadas pela publicidade, pelo entretenimento e pelo jornalismo, as imagens circulam em múltiplos meios de comunicação em um cenário que hoje inclui também a internet. Das cenas em movimento nas telas do cinema e da televisão aos *memes*[3] e *selfies* nas redes sociais, consumimos cotidianamente uma quantidade incalculável destas imagens.

Neste contexto, as imagens adquirem potência pedagógica e produtora de modos de vida. Consideramos, com Fischer (1996), que funções sociais básicas que antes estavam atreladas a espaços institucionais (como a escola, a universidade, a família e os partidos políticos) passam a ser exercidas contemporaneamente também através dos meios de comunicação. A partir de Foucault (2017), a autora vê que discursos que circulam na TV, no cinema, nas revistas e na publicidade constituem os sujeitos a respeito dos quais falam.

A internet e os sites de redes sociais (SRS) complexificam este cenário. A rede desestabiliza os modelos de comunicação mais tradicionais; na televisão, por exemplo, existe uma relação entre os

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel. E-mail: anamargarites@gmail.com

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel. E-mail: cgrm@ufpel.edu.br

[3] Refere-se ao fenômeno de viralização de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc. que se espalhe entre muitos usuários rapidamente, alcançando grande popularidade em um curto espaço de tempo.

emissores – agentes ativos que produzem e veiculam a informação – e os receptores, submetidos ao que dizem os primeiros. Por seu modo de constituição aparentemente descentralizado, a internet favorece a emergência de uma multiplicidade de vozes que são ao mesmo tempo emissoras e receptoras. Paradoxalmente, estas vozes circulam em espaços criados e mantidos, muitas vezes, por grandes instituições – como o Facebook, o Instagram e o Whatsapp, todos geridos pela mesma corporação.

Entre tantos outros usos, as ferramentas para publicação de diferentes formatos de conteúdo – como textos, vídeos e imagens – na internet tornam este um espaço disponível para a articulação de diferentes grupos minoritários (CASTELLS, 2013). No Brasil, é possível perceber o crescente uso dos sites de redes sociais por grupos feministas que utilizam estes espaços para debates, denúncias e mobilizações (MINOZZO, 2017), de modo que as discussões do feminismo contemporâneo pareçam hoje indissociáveis da própria internet.

Considerando este cenário, o presente texto trata de como as variadas imagens relacionadas ao feminismo publicadas no Facebook estão engendradas nos processos de produção de subjetividade das mulheres feministas brasileiras na contemporaneidade. Consideramos, com Guattari (1999) que os conteúdos da subjetividade dependerão cada vez mais de uma infinidade de sistemas maquínicos, pensando a produção de modos de vida como um processo transversal no qual atravessam-se componentes múltiplos e heterogêneos.

Inspirando-nos na cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011), pensamos nestas imagens considerando seu contexto dinâmico e multimidiático, atravessado por uma rede que envolve a apropriação e remixagem de diferentes conteúdos, bem como seu compartilhamento instantâneo em espaços de circulação criados e mantidos por grandes corporações. Pensamos no feminismo a partir das reflexões de Scott (2002) a respeito da história do movimento, pois "a fim de protestar contra as várias formas de segregação que lhes eram impostas, as mulheres tinham de agir em seu próprio nome, invocando, dessa forma, a mesma diferença [sexual] que procuravam negar" (p. 18).

Alinhamo-nos com Butler (2000) quando a autora afirma um entendimento da diferença sexual não apenas como uma questão de distinções materiais, sendo marcada e formada simultaneamente por

práticas discursivas. Encontramos nas Filosofias da diferença, no trabalho de autores como Deleuze e Guattari (2011), Rolnik (2006) e Kastrup (2007), pistas metodológicas e conceituais através das quais nos movimentamos neste estudo.

Polifonia feminista nos Sites de Redes Sociais

A rede se configura como a tecnologia contemporânea que mais transita entre os diversos âmbitos da realidade social, de forma que "nenhum campo de opinião, de pensamento, de imagem, de afectos pode, daqui para a frente, ter a pretensão de escapar à influência invasiva da assistência por computador" (GUATTARI, 1999, p. 177). O pressuposto de um indivíduo que é origem e centro do pensamento, senhor de suas reflexões e ações, é desconstruído pela noção de uma subjetividade nunca dada, mas sim em constante processo, constituída no entrelaçamento de poderes, saberes e vozes de auto referência (GUATTARI, 1999) que se articulam hoje em um processo de máquino-dependência.

Entre tantos SRS que poderiam compor o escopo deste estudo, a escolha pelo Facebook se dá por diferentes razões. Em primeiro lugar, um critério determinante é sua abrangência: o Facebook é o SRS mais acessado no Brasil e no mundo, tendo sido acessado diariamente por aproximadamente 1.4 bilhão de pessoas ao redor do mundo em junho de 2018 (FACEBOOK, 2018). De acordo com estatísticas levantadas pela ITU (2017)[4], 3.1 bilhões de pessoas – quase metade da população mundial – tem algum tipo de acesso à Internet.

No Brasil, os dados da Pesquisa de Mídia 2016 (SECOM, 2017) mostram que 65% dos jovens com até 25 anos entrevistados acessam a internet todos os dias no país. Entre os serviços mais acessados, destaca-se o fato de que o Facebook é o SRS mais popular no Brasil, tendo 99 milhões de usuários ativos no país, atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia (CANALTECH, 2017). Observa-se também que os brasileiros são os usuários que mais tempo passam acessando redes sociais, permanecendo em média 650 horas conectados a tais sites por mês (COMSCORE, 2017).

Considerando o grande alcance que o conteúdo publicado em sites de redes sociais pode atingir, entende-se que a internet se torne de grande

[4] *International Telecomms Union* - União Internacional das Empresas de Telecomunicação

utilidade para movimentos sociais. As páginas feministas no Facebook são um reflexo disso: constituem-se como um espaço de publicação alternativa que, em comparação com os materiais impressos que caracterizaram a mobilização feminista até o fim do Século XX, possibilitam uma difusão mais ampliada das demandas do movimento (LOZA, 2014). Algumas páginas feministas brasileiras hospedadas neste site ultrapassam 1 milhão de seguidoras, constituindo assim um espaço privilegiado para discussões sobre o tema hoje.

De acordo com Braidotti (2002), o ciberespaço é uma das zonas onde a disputa pelo controle sobre a imagem contemporânea é mais visível hoje. Para a autora, o feminismo vem tomando parte nesta batalha, lutando por uma re-significação positiva de suas demandas. Às lutas feministas do Século XX pelo fim da violência de gênero e pelo acesso aos direitos reprodutivos para todas as mulheres, a autora soma as discussões sobre classe, raça, etnia e idade que, na internet, tornam visíveis uma multiplicidade de feminismos.

Esta polifonia feminista visível nos SRS é também efeito das críticas às tentativas de construção de um sujeito político feminista universal. Buscando partir de uma experiência comum entre as mulheres, as visões mais tradicionais do feminismo foram duramente criticadas pelas mulheres lésbicas, negras, latino-americanas e das ex-colônias. Assim, os feminismos contemporâneos têm buscado colocar em destaque as experiências de vida das mulheres, procurando demonstrar os vícios nos quais incorrem as noções mais tradicionais de sujeito.

Estas críticas ao feminismo branco acabam por colocar em questão a própria noção de uma categoria “mulher”, e denunciam que a unidade também opera através do silenciamento e invisibilidade de parte delas. Para Butler (2017), o feminismo teve mais facilidade em superar a noção de um patriarcado universal, do que teve na tentativa superar uma “concepção genericamente compartilhada das ‘mulheres’” (p. 22).

A autora também defende que a problematização da categoria “mulher" não implica na inexistência das mulheres; desconstruir o sujeito não é equivalente a decretar o seu fim, mas a compreender sua precariedade e historicidade (BUTLER, 2017). Assim, a ideia de identidade de gênero tem sempre um caráter normatizador que implica na construção de uma espécie de univocidade, e a busca desta mesma unidade é em si excludente e normatizadora. A autora propõe uma espécie de

coalizão aberta, em que as mulheres se reúnam para definir as ações do movimento sem nenhuma pauta anterior à discussão entre elas (que criaria divergências baseadas em questões de classe, raça, orientação sexual, nacionalidade, religião, etc.).

Assim, o feminismo contemporâneo, deixa de ser apenas um e passa a operar em diferentes interseccionalidades: feminismos lésbicos, negros, decoloniais, *queer*; mais ou menos radicais, mais ou menos liberais; divergentes em algumas interpretações e pautas, convergentes em outros. Daí decorrem múltiplas tentativas de recusar a ideia estável de uma categoria "mulher".

Percursos de investigação

O desenho de um método implica na tomada de uma posição de quem pesquisa frente/junto ao seu objeto de estudo e na construção de um determinado modo de olhar (e estar) (n)o campo a ser estudado. Não se parte de uma posição de neutralidade; quem pesquisa é mais um ponto que se liga e participa da rede que vai se formando quando o estudo se inicia.

Assim, este trabalho busca inspiração na cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011) na intenção de criar um mapa dos processos de produção de subjetividade a partir de imagens veiculadas por páginas feministas no Facebook em formato de gráficos, fotos, montagens, memes e gifs animados. De acordo com Kastrup (2007, p.2), o método cartográfico "visa acompanhar um processo e não representar um objeto". Para Rolnik (2006), a cartógrafa é alguém com um tipo de sensibilidade que permita perceber as co-existências entre as macro e micropolíticas, complementares e indissociáveis na produção da realidade social.

Desta forma, o primeiro procedimento realizado nesta pesquisa envolveu o encontro com páginas em língua portuguesa de conteúdo relacionado ao feminismo com alto número de seguidores no Facebook. Tratamos das seguintes páginas: "Não Me Kahlo", criada em 2014, com 1.236.100 seguidores; "Empodere Duas Mulheres", criada em 2015, com 1.084.887 seguidores; e "Feminismo Sem Demagogia – Original" com 1.058.896 seguidores[5].

[5] Dados coletados em setembro de 2018.

Uma vez definidas as páginas, seus álbuns de Fotos da Linha do Tempo foram abertos. Procuramos olhar para estas imagens individualmente e como um todo, buscando os movimentos que vão transfigurando o feminismo nestas páginas no Facebook. A intenção é que, à maneira da cartógrafa que "não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo" (ROLNIK, 2006, p. 65), o olhar esteja atento aos agenciamentos que se fazem visíveis, servindo-se das matérias mais diversas; fontes teóricas, mas também música, filmes, programas de tv, literatura, arte, imagens publicitárias e a própria internet. "Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas" (ROLNIK, 2006, p. 65).

Na composição deste mapa, as imagens escolhidas nesse momento da pesquisa correspondem àquilo imediatamente perceptível num primeiro contato com o material. Falamos dos temas e dos motivos que se repetem, que estão presentes frequentemente; entendemos que aí encontramos pistas sobre os processos de produção de subjetividade engendrados nas páginas aqui discutidas.

Sempre que possível, a cartógrafa-pesquisadora deve estar atenta às surpresas e aos descaminhos, pois é do inesperado que podem emergir as questões instigantes, as singularidades mais desafiadoras. Neste sentido, Rolnik (2006, p.66) diz que o trabalho da cartógrafa é o de "dar língua para afetos que pedem passagem". A intenção é que o olhar sobre essas imagens esteja atento aos agenciamentos que se fazem visíveis, servindo-se das fontes mais diversas; fontes teóricas, mas também música, filmes, programas de tv, literatura, arte, imagens publicitárias e a própria internet. A cartógrafa está sempre em busca de quaisquer elementos que possam vir a compor seus mapas.

Em termos conceituais, operamos com a noção de produção de subjetividade (GUATTARI, 2006) a partir de instâncias humanas, interações institucionais, dispositivos maquínicos e universos de referência incorporais. Utilizamos ainda o conceito de imagem a partir de Deleuze (2001, 2006, 1985, 2007), que nos auxilia a pensar nos clichês e nas imagens não representativas.

Imagens e Clichês no Facebook

A noção de imagem atravessa uma grande extensão da obra do francês Gilles Deleuze. Em um primeiro momento, o conceito aparece compondo a ideia de uma imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2001, 2010), que corresponderia a uma compreensão estanque do que seria o ato de pensar. Nesta perspectiva o autor irá reivindicar, mais tarde, a necessidade de um pensamento sem imagem (DELEUZE, 2006), ou seja, um pensamento sem pressupostos.

Partindo deste combate à representação e passando a propor imagens que valham por si mesmas, Deleuze (2009) fala em imagem pictorial a partir da obra do pintor irlandês Francis Bacon, acrescentando as noções de imagem-tempo e imagem-movimento a partir dos seus estudos sobre o cinema moderno (DELEUZE, 1985, 2007). Desta maneira, aparece, no trabalho do autor, uma distinção entre imagens e clichês.

> Civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem (DELEUZE, 2007, p. 52).

Estas questões são por fim retomadas no livro *O que é a Filosofia?,* em que Deleuze e Guattari (1992) propõem a noção de uma imagem não-representativa, que escape dos clichês já estabelecidos. Tais imagens operariam como linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012), portadoras de uma ética da desterritorialização.

Alinhada com estes autores, Braidotti (2002, p. 09) considera que é preciso renunciar "aos hábitos de pensamento historicamente estabelecidos que, até agora, têm fornecido a visão 'padrão' da subjetividade humana" em favor de um nomadismo que opere como desestabilizador de imagens cristalizadas e estereotipadas sobre feminilidade e feminismo.

Um dos estereótipos mais exaustivamente repetidos a respeito do feminino está ligado a uma relação entre a mulher e uma imagem romantizada da natureza. Este clichê, que ao longo da história da arte tem reclinado corpos femininos nus em paisagens bucólicas, estabelece uma associação entre as mulheres e as flores, os campos e os animais, aproximando a feminilidade da corporeidade e a afastando da

racionalidade, como se estas fossem dois extremos antagônicos. A mulher é ainda determinada pelo viés biológico, que define seu destino (BEAUVOIR, 1980) e é visível nos posts que remetem a flores, tintas transparentes de aquarela e letras desenhadas à mão na página Empodere Duas Mulheres (Figura 1).

Figura 1: Posts na página Empodere Duas Mulheres (2017). Fonte: Facebook

Entre as figuras de mulheres que se encontram nas páginas, destaca-se o uso de fotografias e ilustrações que representam personalidades célebres, presentes em cinco dos últimos dez posts da página Feminismo Sem Demagogia – Original (Figura 2). Rosa de Luxemburgo, economista e filósofa marxista, aparece emoldurada pelo símbolo do feminino na imagem de perfil da referida página portando um cartaz onde se lê "Feminismo Sem Demagogia". A ilustração a coloca como alguém que protesta; sua atitude nos remete a muitas outras mulheres em manifestações, das sufragistas que reivindicavam o direito ao voto na virada ao Século XX às feministas que, nos anos 60, lutavam pela garantia de direitos reprodutivos para as mulheres heterossexuais. A ilustração demanda por um "feminismo sem demagogia", e nos faz pensar que existe um feminismo com demagogia que ela combate. A figura de Rosa aqui remete à lógica binária das dicotomias (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Figura 2: Posts na página Feminismo sem Demagogia (2017). Fonte: Facebook

Outras mulheres apresentadas na mesma página são as teóricas e ativistas feministas Bell Hooks, Angela Davis e Alexandra Kollontai, que surgem em montagens que justapõem retratos seus com citações de seus textos. Já a personagem de histórias em quadrinhos Mafalda, célebre por seu espírito crítico, empresta sua figura para a exposição de um texto em homenagem às mães que não fora originalmente escrito por seu criador, o cartunista argentino Quino.

Esta prática de remixagem de uma imagem original é bastante comum nos sites de redes sociais e é facilmente identificável neste caso, já que o novo discurso de Mafalda precisou ser comprimido (especialmente no terceiro quadro) para que coubesse nos balões de fala desenhados por Quino. A baixa qualidade destes arquivos – seus pixels aparentes e sua baixa resolução – contrasta com as bem-acabadas imagens em alta qualidade que circulam em outras páginas. Sua precariedade sugere que foram capturados da própria rede, modificados e novamente publicados online; estes memes são imagens pobres (LORUSSO, 2015) que renunciam de seus atributos para que possam fácil e continuamente ser acessadas e distribuídas.

As mulheres que aparecem na página Feminismo Sem Demagogia têm sua figura apropriada por esta e outras páginas por que são vozes autorizadas para falar sobre o tema abordado; suas vidas e suas falas (mesmo quando não são suas) transformam-se em modelos de conduta para aquelas que as ouvem, leem e veem. Assim colocadas, estas mulheres se convertem em imagens dogmáticas e porta-vozes de uma univocidade (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que produz modos de ser.

Nenhuma destas figuras femininas, no entanto, se faz tão presente nas páginas aqui discutidas quanto a artista visual mexicana Frida Kahlo, visível em todos os posts da página Não me Kahlo (Figura 3) e em várias imagens das outras páginas mencionadas. O trocadilho “Mesmo SoFrida Jamais me Kahlo” circula em diversos formatos: fotografias de pichações, montagens com fotos da artista, ilustrações, memes e gifs animados. O rosto de Frida aparece em retratos pintados pela própria artista, em fotografias e em desenhos; sua sobrancelha e seu penteado estão na imagem de perfil e na assinatura de todos os posts da página. Parece que a vida conturbada e a produção artística de Frida a transformam em uma espécie de ídolo para o feminismo contemporâneo.

Figura 3: Posts na página Não Me Kahlo (2017). Fonte: Facebook

Cabe pensar que estas páginas capturam o "sujeito carente de planos de consistência para seus afetos desterritorializados" (ROLNIK, 2006, p. 155), trazendo alívio para estas crises. Desta forma, as imagens que circulam nestas páginas correm o risco de passar de porta-vozes de minorias que atuam no campo micropolítico para a cristalização em formas já estagnadas de identidade.

Considerações Finais

Mergulhamos neste estudo pensando, com Guattari (2006), que os conteúdos produtores de processos de subjetivação dependem de uma série de sistemas maquínicos em que o sujeito se produz a partir de relações entre instâncias individuais e/ou coletivas. Desta maneira, consideramos que as imagens nas quais nos detivemos nesta pesquisa em páginas brasileiras sobre feminismo no Facebook não só dizem das demandas de grupos ativistas, mas produzem continuamente modos de ser mulher e feminista.

No entanto, pensamos que ao invés de favorecer o aparecimento de subjetividades nômades que desconstruam padrões cristalizados, as imagens até aqui vistas muitas vezes servem como clichês que reforçam estereótipos de gênero ou que estabelecem outros padrões identitários fixos. O que se coloca nestas imagens-clichê é um entendimento do feminismo e da subjetividade enraizados em noções pré-concebidas, baseadas em modelos de conduta e em visões estereotipadas do gênero feminino.

A partir das imagens que circulam nos SRS, nossa investida se constitui em uma busca por um feminismo pós-identitário, que escape aos roteiros pré-determinados pelas políticas identitárias. Encontramos pistas nos relatos de Guattari (2006) sobre sua experiência na Clínica La Borde, onde trabalhou por muitos anos buscando favorecer uma produção subjetiva dos pacientes que passasse pela criação de "instâncias locais de subjetivação coletiva" (p. 16). Naquela ocasião, o autor não intencionava remodelar ou resgatar os pacientes para seu estado anterior à crise psicótica; a ideia era oferecer às pessoas possibilidades diversas de comporem para si um novo território existencial. Esta criação, para Guattari, constitui-se na alçada de um paradigma estético. "Criam-se novas modalidades de subjetivação do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que dispõe" (p. 17).

Esta criação de formas subjetivas aparece relacionada às vozes de auto-referência, que compõem a paisagem subjetiva juntamente com vozes de saber e de poder. Esta voz aparece como a mais rica em linhas de processualidade, sendo assim a mais singular e contingente na constituição de territórios existenciais. A aposta do autor é que a auto-referência possa ser favorecidas pelas novidades trazidas pela era da informática:

> O que irá permitir que estas potencialidades desemboquem enfim em numa era pós-mídia, que as livre dos valores capitalísticos segregativos e crie condições para o pleno desabrochar esboços atuais de revolução da inteligência, da sensibilidade e da criação? (GUATTARI, 1999, p. 187).

Nossa investida passa justamente pela intenção de pensar as vozes de auto-referência como possibilidade para que os movimentos feministas contemporâneos possam assumir plenamente suas potencialidades processuais, escapando de identidades cristalizadas em favor da potência

criadora favorecidas pelas possibilidades de invenção disponibilizadas pelo caráter descentralizado dos SRS.

Juntamente com Braidotti (2002) e Deleuze e Guattari (1992, 2011, 2012), pensamos na necessidade de um entendimento descentralizado e multi-dimensionado dos modos de existir como dinâmicos e mutantes, situados em um contexto e passando por transformações constantes. Procuramos por modos de criação para uma existência que constitua para si uma linha nômade, levando o pensamento à invenção. Indagamo-nos e vamos em busca de outras possibilidades, ainda não cristalizadas, de ser mulher e feminista na contemporaneidade.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, v. I, II.** Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRAIDOTTI, Rosi. **Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory**. New York: Columbia University Press, 1994.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. **Labrys**, estudos feministas. Brasília, n. 1-2, jul. /dez. 2002. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys1_2/>. Acesso em: 20/09/2017.

CANALTECH. **Brasil é o país que mais acessa redes sociais na América Latina.** Disponível em: <https://canaltech.com.br/noticia/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/>. Acesso em: 17/04/2017.

COMSCORE. **Brazil Digital Future in Focus**. 2015. Disponível em: <https://www.comscore.com/por/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2015/2015-Brazil-Digital-Future-in-Focus>. Acesso em: 17/04/2017.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento.** Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia.** Trad. Antônio M. Magalhães. Porto/Portugal: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo.** Trad. Eloísa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1.** Trad. Ana Lúcia Oliveira et alii. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3.** Trad. Aurélio Guerra Neto et alii. São Paulo: Ed. 34, 2012.

FACEBOOK. **Company Info.** Disponível em: <https://newsroom.fb.com/company-info/>. Acesso em 29/07/2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso:** mídia e produção de subjetividade. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUATTARI, Félix. Da Produção de Subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.) **Imagem-máquina.** A Era das Tecnologias do Virtual. Trad. Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: 34, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3:** o cuidado de Si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ITU**. ICT Facts and Figures 2016.** Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>. Acesso em 17/04/2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 19, p.15-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003>. Acesso em: 20/09/2017.

LARUSSO, Silvio. In Defense of Poor Media. **Printed Web**, v.3, p. 35-90, 2015. Disponível em: <https://ia600508.us.archive.org/22/items/Printed_Web_3/Printed_Web_3.pdf >. Acesso em: 20/09/2018.

LOZA, Susana. Hashtag Feminism, #SolidarityIsForWhiteWomen, and the Other #FemFuture. **Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology**, v.05, 2014. Disponível em: < http://adanewmedia.org/2014/07/issue5-loza/>. Acesso em: 22/10/2018.

MINOZZO, Paula. As tendências que pluralizaram o movimento feminista no Brasil. **Gaúcha ZH - Comportamento.** Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/03/as-tendencias-que-pluralizaram-o-movimento-feminista-no-brasil-9743163.html>. Acesso em: 20/09/2018.

Pesquisa Brasileira de Mídia 2016. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf>. Acesso em: 17/04/2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

3

"Corpobeleza[1]": estratégias que criam novas relações com o corpo

Isabel Cristina Baia da Silva [2]
Maria Antonia Paixão Feitosa [3]
Vilma Nonato de Brício [4]

Introdução

O controle dos corpos se dá a partir do desejo em instituir ao corpo "padrões de beleza" veiculados nos meios de comunicação em massa – mídia – seja televisiva, impressa em revistas, jornais, painéis ou sonorizada, cujo ecoar das vozes despertam em seus "consumidores" a necessidade de se "adequar" aos números e normas estabelecidas por estes padrões.

Com o intuito de compreender como, na atualidade, somos cada vez mais subjetivados por discursos veiculados na mídia, que constituem e direcionam nossos desejos, é que nos lançamos a problematizar suas proliferações em busca da constituição de um "corpo perfeito" para os padrões da moda e da estética, cujo modo prolixo de apresentação dos enunciados, as técnicas de endereçamento, as falas de especialistas, a exposição de celebridades e a sutileza, criam a ideia de que o sujeito é o

---

[1]"O mundo contemporâneo é fascinado pela estética, de maneira que os sujeitos têm cada vez mais tendência a investir em seu corpo, a fim de torná-lo conforme os atuais ideais de beleza. Consequentemente, a estética corporal torna-se um dos maiores mercados da sociedade de consumo. O corpo-beleza suscita ideias e práticas muito diversas" (CARRETEIRO, 2005, p. 71).

[2]Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e identidades (PPGCIT, UFPA), sob orientação da Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício. Integrante do Grupo Experimentações - Grupo de estudos e pesquisa em currículo, subjetividade e sexualidade na educação básica. E-mail: isabelbaia@yahoo.com.br

[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e identidades (PPGCITI, UFPA), sob orientação da Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício. Integrante do Grupo Experimentações - Grupo de estudos e pesquisa em currículo, subjetividade e sexualidade na Educação Básica. Email: antoniapfeitosa@gmail.com

[4] Docente do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e identidades (PPGCITI) – UFPA, Líder do Experimentações - Grupo de estudos e pesquisas em currículo, subjetividade e sexualidade na Educação Básica. E-mail: briciovn@gmail.com

responsável por seu corpo, como se os dispositivos de controle estivessem sido dissolvidos nas sociedades contemporâneas.

Para melhor compreendermos como esses dispositivos constituem o desejo tal qual Foucault nos apresenta enquanto contraponto ou como a descontinuidade da história Cristã que tinha o desejo como uma forma de experiência da sexualidade, o autor afirma que a genealogia do desejo nos apresenta o desejo capilarizado pelos jogos de verdade.

> Com isso, não me refiro a fazer uma história das concepções sucessivas do desejo, da concupiscência ou da libido, mas analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade do seu ser, seja ele natural ou decaído [...]. Em resumo, para compreender de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma 'sexualidade', seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito de desejo (FOUCAULT, 1984, p. 10 e 11)

Esse estatuto do homem de desejo está implicado como sujeito de verdade cujas práticas se reverberam na vontade de verdade, na vontade de constituir este sujeito como pela vontade de desejo, neste sentido, faremos análise teórico-metodológica, utilizando Análise do Discurso (AD), pois o discurso enquanto dispositivo está entrelaçado por um principio de desejo com aquilo que se materializa no corpo padrão, uma vez que o discurso está

> [...] pautado na noção de rede, de relações estratégicas, considerando que teórica e metodologicamente auxilia-nos a reunir a dispersão dos discursos e acompanhar as práticas discursivas que de forma ramificada, produzem, em um ruído silencioso e contínuo, as transformações dos discursos que circulam na sociedade (SARGENTINI, 2015, p. 26).

A AD norteou nossas reflexões a partir da perspectiva teórico-metodológica, assim, analisamos como os discursos veiculados nas mídias subjetivam os corpos estabelecendo um padrão ideal de beleza e ainda como estes corpos são gerenciados na perspectiva da cultura do risco. Neste viés de pensar o discurso imerso nestas relações estratégicas, instituídas pelas linguagens que subjetivam o desejo do estar belo, é que

problematizamos como os discursos sobre os padrões de beleza se articulam com a sociedade do consumo, onde podemos comprar e gerenciar o corpo perfeito.

Contudo, entre a constituição de um "corpo ideal" e as adversidades que muitas vezes resultam em verdadeiras monstruosidades e até mesmo óbitos resultantes de técnicas e procedimentos, despontando em sua maioria as intervenções cirúrgicas e/ou com produtos agressivo realizados em lugares inadequados ou por profissionais não habilitados para exercerem e aplicarem tais procedimentos é que "novas relações com o corpo que incluem práticas cujo objetivo é reformá-lo e aperfeiçoá-lo" (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 64), são inseridas no contexto histórico desta sociedade uma vez que o sujeito, ou melhor, o corpo não se esconde mais na sua interioridade e identidade, pois esta é o próprio corpo.

Pra substanciar nossas discussões apresentamos dois casos que foram bastante veiculados na mídia que nos mostram como a beleza está sendo comercializada em "qualquer esquina". Neste sentido, Suely Rolnik (1997) nos apresenta uma reflexão acerca dos diversos modos/tipos de sermos "viciados em drogas de identidade", drogas que a maioria inserem nosso cotidiano nossas vidas através das mídias, dos modismos, numa busca do corpo perfeito que forma estereótipos e enriquecem cada vez mais o mundo do consumo desenfreado, por produtos e artefatos de "beleza" que se proliferam nos discursos instituídos como produção de verdade.

Essa produção de verdade constitui o discurso, que prolifera

> [...] o desarraigamento social e a ausência de vínculos simbólicos e rituais coletivos [que] conduzem o indivíduo a se retrair sobre si e fazer do seu corpo um universo em miniatura, uma verdade sobre si e um sentimento de realidade, que a sociedade não consegue mais lhe fornecer [...] Buscamos no corpo uma confirmação de uma verdade sobre nós mesmos que a sociedade não nos oferece (ORTEGA, 2008, p. 61-62).

Na perspectiva de Ortega a sociedade não oferece mais as verdades discursivas sobre o corpo, pois estas verdades somos nós que as produzimos, como efeito, a cultura do risco se torna mais visível, pois este corpo-universo se constitui nos discursos da moda, da beleza, do corpo ideal. Esses discursos implicados em práticas de controle atuam não mais sobre o sujeito, mas sobre a população como um todo, em contexto das

descontinuidades dos processos históricos, complementando, articulando o poder disciplinar com a biopolítica. Para realizarmos a discussão proposta, estruturamos o texto da seguinte forma: iniciamos trazendo reflexões sobre discurso e a constituição do sujeito no processo histórico; em seguida abordamos questões em torno do gerenciamento e investimento dos corpos e, finalizamos com análises relacionadas às mulheres e a transformação dos corpos.

Discurso e a constituição do sujeito no processo histórico

"Como linguagem, arte é discurso. E, como conhecimento, o olhar que lança sobre o mundo está carregado sobre reflexões de si mesmo" (SARMENTO-PANTOJA; RIBEIRO, 2010, p. 9). O discurso está inserido na sociedade, pois este é a linguagem que o constitui, singulariza, mas também desconstitui e se investe em uma proliferação de enunciados que tem no olhar a sua maior incidência sobre os corpos tomados por uma multiplicidade de discursos acerca do que é belo. Neste sentido,

> A Análise do Discurso, tendo o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação direta com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos (FERNANDES, 2012, p. 16).

Essa relação entre o sujeito e a história está enraizada nos discursos enunciados por cada época ou geração e que têm na linguagem as formas mais prolixas e sutis de conduta e de controle. Desta forma, percebemos que em cada sociedade é constituído um modelo de corpo a partir do campo histórico, social, político, econômico e cultural. Pois o corpo é um *lócus* privilegiado onde são investidos diversos mecanismos discursivos que tentam produzir sua modelação, bem como, a subjetivação do mesmo.

O corpo como alvo de controle se encontra no centro do domínio biopolítico, pois

> Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da "população", como problema econômico e político [...] com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbilidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidências das doenças, forma de alimentação e de *habitat*. Todas essas variáveis

> situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições (FOUCAULT, 2006, p. 31).

Poder e vida são articulados por meio de mecanismos de controle do corpo social, da população o investimento no corpo vivo. A população em seu contexto histórico, atual, vivencia esse investimento que está para além do "fazer viver deixar morrer", pois os padrões da beleza constituem os discursos tal como táticas no campo das correlações de forças, que se reverberam na normalização que constitui e controla o discurso, este discurso supõe uma sociedade controlada como enfatiza Foucault, "suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos" (FOUCALT, 2004, pp. 8-9). Esta regulação da sociedade, através do discurso, potencializa cada vez mais os mecanismos discursivos, onde ele é o campo de exercício de temíveis poderes cujas forças são alicerçadas no desejo de controlar as condutas para constituição e efeitos de um corpo belo.

As instituições que produzem efeitos sobre o corpo estão disseminadas como e através de mecanismos midiatizados que utilizam padrões de beleza que colonizam[5] o corpo e, por conseguinte nossos desejos, em busca do corpo perfeito. Neste sentido, Paixão (2015) afirma, que

> O corpo não é algo inerte, parado, um elemento que desde tempos imemoriais, continua a respirar, falar, digerir, movimentar e ter suas configurações eternamente iguais. O corpo é um produto, um lócus privilegiado sobre o qual se investe um arsenal de tecnologias políticas cuja finalidade maior é obter, de um lado a sua modelação, e de outro lado produzir subjetividades (PAIXÃO, 2015, p. 120).

Enquanto objeto historicizado, o corpo se constitui no campo do discurso e das práticas desse discurso, como esse *lócus* privilegiado imerso em uma multiplicidade de procedimentos tecnológicos que atuam sobre ele, a fim de subjetivá-lo e controlá-lo, seja individualmente ou

[5] Com base nos estudos de Munsberg e Silva (2018) sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, utilizamos o conceito de colonização para destacar os regimes que produzem os corpos tendo como base o pensamento colonial que atravessa séculos e, apenas vai modificando as técnicas de controle dos corpos e das mentes. "O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada" (COLAÇO, 2012, p.08).

coletivamente. Tais procedimentos produzem "os efeitos de poder, uns sobre os outros, num processo interminável de controle sobre a própria produção de controle" (ALBUQUERQUE JÚNIOR et al, 2011, p. 29) configurados pela normalização dos mecanismos na dinâmica do poder com ênfase na sociedade.

> Agora não mais no registro da extensão e do controle da população por dispositivos de adestramento, mas antes no registro da virtualização do controle e na simulação como dispositivos de transformação do indivíduo em sujeito pelos diferentes modos de subjetivação (MENEZES, 2011, p. 34).

Desta forma, podemos então dizer que a subjetivação dos corpos está inserida em "sistemas de exclusão [que] concernem sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo" (FOUCAULT, 2004, p. 21). Se o poder está inserido na lógica do desejo, então, o investimento e gerenciamento dos corpos passam a constituir as relações do sujeito com o meio. Este meio, que tratamos neste trabalho está evidenciado pelas mídias utilizadas como mecanismos de "apropriação social do discurso" (FOUCAULT, 2004, p. 41), tal como um mecanismo de subjetivação para cooptação de corpos perfeitos.

Continuando com o pensamento de Foucault, estes corpos estão inseridos em volta ao desejo, um campo discursivo que se constitui enquanto efeito que o discurso produz na sociedade, e que institui o desejo como verdade discursiva, assim, diz Foucault, "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso" (FOUCAULT, 2004, p. 7), JÁ QUE para o filósofo, os discursos se constituem como práticas de verdade nos interstícios da sociedade. Pois, "o discurso está nas ordens das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que; se lhe ocorre ter algum poder, é de nós que ele lhe advém" (Idem, p. 7). Estas práticas de verdades, estão nos capilares das relações sociais, ou relações de poder, e se "lá onde há poder, há resistência" (FOUCAULT, 2006, p. 105), na história das descontinuidades o desejo se apresenta como constituição de uma verdade, da ordem daquilo que o discurso diz "onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura" (FOUCAULT, 2004, p. 20) e por que não uma verdade cuja transformação exígua o próprio corpo, subjetivado nas relações de poder.

As relações de poder estão instituídas pelo desejo, onde "[...] o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder. Na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder?" (FOUCAULT, 2004, p. 20). Este jogo cuja regras, são (re)definidas a partir daquilo que é perceptível aos olhos e que refletem a "beleza" que tal como um produto perecível, se instala em um corpo biológico e que tem dias contados. Pois são tempos "permeados de prazos de validade curtíssimos, dentro dos quais o risco do descarte e da obsolescência são bem reais, entre a reflexão problematizadora do mundo e o reflexo imediato, que não se depara com nenhuma dúvida, opta-se várias vezes pelo reflexo" (SANT'ANA, 2011, p. 87).

Haja vista, que os procedimentos discursivos reforçam e propagam o controle de tudo que é produzido pela linguagem, esse reflexo, constitui o que chamamos de "corpobeleza", já que, nos tempos contemporâneos, nada é mais gerenciado e exacerbado de investimentos do que o corpo.

Gerenciamento e investimento dos corpos

Os processos de gerenciamento dos corpos mudaram e com eles novas relações do sujeito com seu corpo são constituídas, pois,

> Nesses tempos (pós-modernos?), o corpo tem sido investigado, analisado, invadido, falado e ressignificado. Há uma infinidade de instâncias a nos dizer o que é o corpo. O olhar dessas diversas instâncias perscruta da pele às vísceras, do físico ao psíquico; fragmenta esse corpo em pequenas partes para entendê-lo nos seus mínimos e mais íntimos detalhes. A mídia, a publicidade, a indústria (cosmetológica, da moda, do fitness,...) tornaram o corpo um artefato do mercado econômico/social/cultural (ANDRADE, 2003, p.3).

Os investimentos que fazemos nos corpos, no sentido estético, são alicerçados nos padrões estabelecidos como "ideal" que interferem no nosso modo de vestir, na alimentação, na escolha de produtos que retardem o envelhecimento, dessa forma os regimes de verdade vão se estabelecendo e se materializando.

Diversas instâncias que de acordo com a cultura e relações de poder produzem por meio da linguagem oral e visual padrões referentes aos corpos, onde novas relações entre beleza e saúde se estabelecem. O

controle é permanente no sentido de disciplinamento dos corpos, o que Michel Foucault denominou de Biopoder[6].

Para o filosofo francês, este disciplinamento não mais do sujeito individual, e sim da população se dá a partir de práticas de conduta e controle dos corpos, por meio, por exemplo, dos padrões de beleza construídos pelas indústrias médicas, farmacológicas, de cosméticos, de alimentação, da moda etc. vivemos em uma era onde a beleza "padrão" desponta como normativa para constituição das identidades no qual o corpo se torna o *lócus* de práticas de intervenções estéticas (cirurgias, atividades físicas, roupas da moda...), resultantes de uma acirrada corrida contra o tempo em busca da beleza "padrão".

Para tanto, precisamos compreender que a inscrição dada aos corpos está situada em um contexto histórico, social e cultural e é por via dessa dinâmica que melhor podemos analisá-los, já que, os corpos que não se inserem nessa lógica são vistos como desviantes e é cada vez mais visível a relação entre os esforços para garantir o corpo "ideal" e os problemas de várias ordens decorrentes da frustação por não fazer parte do padrão hegemônico de beleza de nosso tempo.

Um tempo em que a magreza e os corpos "sarados" estão impondo a norma. Assim, emergem as crises dos sujeitos referente à aceitação de seu próprio corpo dada as técnicas sutis que os levam a sentirem a necessidade de se adequarem ao padrão. De acordo Kehl (2006), os corpos pós-modernos devem demonstrar que estão vivos, saudáveis e gozantes. Os sujeitos estão liberados para usufruir todas as sensações corporais, mas para isso o corpo deve trabalhar como um escravo, brigando contra as tendências naturais do seu corpo.

Para Goldenberg;

> Quanto mais se impõe o ideal de autonomia individual, mais aumenta a exigência de conformidade aos modelos sociais do corpo. Se é bem verdade que o corpo se emancipou de muitas de suas antigas prisões sexuais, procriadoras ou indumentárias, atualmente encontra-se submetido a coerções estéticas mais imperativas e geradoras de ansiedade do que antigamente (GOLDENBERG, 2002, p. 9).

---

[6] "As origens da problemática do biopoder em Foucault remontam, contudo, às conferências proferidas pelo filósofo no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado da Guanabara, atual UERJ, em 1974. No contexto dessas comunicações, Foucault (1979/2010b), utilizando-se do neologismo 'biopolítica', defende a hipótese segundo a qual com o capitalismo assistimos não à privatização da prática médica, mas à crescente presença da medicina nos espaços públicos" (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 3).

A questão do autocontrole e da vigilância são requisitos que precisam ser desenvolvidos pelo próprio sujeito, segundo seus objetivos individuais, no sentido de "só depende de você". A relação do sujeito com seu corpo é alterada e os produtos da indústria de alimentos e estética nos enlaçam em suas práticas disciplinadoras e educativas. Tais interpelações estão voltadas para o que Carreteiro (2005) chama de "corpobeleza", visto que cada vez mais somos chamados a moldar nossos corpos segundo ideais de beleza constituídos como legítimos. Para o autor, o corpo está na lógica do mercado, principalmente estético e a mídia funciona bem, no sentido de despertar e aumentar nossos desejos, pois o corpo foi percebido como um consumidor em potencial, cuja coletividade se torna território de investimentos da biopolítica.

A propagação dos discursos do "corpobeleza" ajuda a manter a lógica de consumo atual, assim, os sujeitos são subjetivados a consumir cada vez mais e em maior escala para conquistarem o "corpo dos sonhos" que são mostrados de forma prolixa nas telas da televisão, nos *outdoores*, nas revistas. Segundo Ortega (2003) vivemos uma época de biossociabilidade[7], na qual, os grupos se constituem a partir do consumo de certos produtos e serviços voltados para saúde e corpo que os identifica, a partir destes, surgem outras formas de sociabilidade diferente daquelas orientadas pela questão de raça, gênero, classe, entre outras.

A inscrição dos novos padrões aos corpos é também um campo marcado por disputas, lutas por significação e construção de verdades. Mas o corpo está em constante metamorfose, se constrói e reconstrói nesses processos de busca pela "perfeição", isso porque os próprios marcadores de beleza não são fixos, eles se alteram. De acordo com (ROSÁRIO, 2006), com efeito, o corpo que começa a delinear pode ser apenas uma leitura sobre o corpo de outrora, mas pode ser também uma nova construção do presente. Com base nas reflexões da autora, podemos dizer que, temos corpos fragmentados que buscam constituir verdades sobre si mesmos, corpos marcados pela cultura e pela história, corpos sempre inconclusos. Uma vez que;

---

[7] Diferente do biopoder clássico descrito por Foucault que enfatizava o disciplinamento do corpo por estratégias políticas ou biopolítica, estratégias de controle da população, na biossociabilidade criam-se novos critérios de méritos e reconhecimentos, novos valores para a criação de sujeitos ideais de acordo com o desempenho e aparência física (ORTEGA, 2008).

> Na contemporaneidade, o corpo tem sido alvo de inúmeros investimentos, tornando-se passível de intervenções, ou seja, modificações que o transformam, marcam, diferenciam. Existe uma verdadeira indústria em torno da produção dos corpos e desejos sobre os corpos (MOMO; CAMAZZATO, 2009, p. 38).

Os avanços tecnológicos fazem parte dessa lógica que coloca os corpos em constante mudança, assim se estabelecem novos mapas dos corpos que os tornam ainda mais efêmeros. Assistimos a uma compulsão pelo consumo de produtos e serviços que garantam o corpo belo, mesmo que isso muitas vezes resulte em riscos a vida e a saúde, no caso das mulheres o bombardeio de discursos é ainda mais evidente. Como veremos a seguir.

Mulheres e a transformação dos corpos

A aspiração pelo corpo perfeito entre as mulheres é mais visível quando falamos de intervenções que demandam procedimentos médicos que levam tantas pessoas a realizarem modificações em seus corpos que estão diretamente vinculados a visão corporal que temos sobre nós mesmos e ao modo como somos subjetivados pelos enunciados que instituem verdades sobre o corpo padrão. Dados da pesquisa do Gazeta Esportiva/Vida Saudável publicada em fevereiro de 2017 apontam que as mulheres têm utilizado com mais frequência os procedimentos para ter um corpo "belo" destacando que ao todo no Brasil, foram feitos mais de 430 mil procedimentos na face e 358 mil cirurgias de mama, e as mulheres continuam na liderança, representando uma fatia de 85,6% do mercado.

Um discurso que coloniza nossos desejos, buscando incessantemente homogeneizar os gostos e aspirações. "Na utopia contemporânea da saúde perfeita, desenvolveu-se uma equivalência entre a essência e a aparência, já que os atributos corporais não são mais guardiões de uma identidade interior. Eles são a própria identidade a exibir o que somos" (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p.76).

É por intermédio das práticas culturais que aprendemos a lidar com o corpo e lhe atribuímos significados. A imagem corporal na sociedade do

espetáculo[8] nos faz acreditar que são os atributos corporais que definem nossa identidade, ao mesmo tempo que nos possibilita o encontro com nossos "semelhantes", principalmente por meio das redes sociais. Nossa subjetividade é constituída nas relações que estabelecemos com os outros e a busca pela estética corporal nunca foi tão acionada como nos dias atuais onde os avanços das técnicas e conhecimentos científicos não param de oferecer seus serviços.

Para Maroun; Vieira (2008),

> Quando o *real* do próprio corpo se faz visível, este parece ser desconsiderado, precisando ser transformado pela plástica, lipoaspiração, tatuagem, *piercing*, exercícios físicos vigorosos, remédios e anabolizantes, para que o indivíduo forje uma relação de reapropriação de si e de seu corpo, ainda que o faça segundo o modelo da propriedade de bens, modelo tragicamente incompatível com qualquer intimidade. Temos, então, a clássica anedota: "'Este seio é mesmo seu?' 'Claro que sim, eu o comprei'" (MAROUN; VIEIRA, 2008, p. 3-4).

A compra de um determinado artefato, silicone para seios, por exemplo, coloca em evidência essa busca incessante por padrões de beleza estabelecidos pelo mercado da "moda". E que robotizam os corpos, pois, "onde termina o humano e onde começa a máquina? [...]: quem somos nós?" (TADEU, 2009, p. 10-11) Porque buscamos a mecanização do corpo?

No caso das mulheres, a visibilidade dada na mídia que expõe corpos "belos e perfeitos" torna-se objeto de desejo, (re)criando corpos cada vez mais transformados por procedimentos estéticos variados, que vão dos processos simples aos mais complexos. Diversos estudos têm sido produzidos no sentido de falar sobre os corpos, que alguns autores chamam de "ciborgues"[9], visto que nunca se buscou tanto a estética dos corpos, estabelecendo assim

---

[8]"Guy Debord é responsável pela difusão da teoria crítica acerca da sociedade do espetáculo. Obviamente, a designação da sociedade do século XX como 'espetacular' não foi privilégio ou invenção do autor francês. Considerar a sociedade espetacular tornou-se comum após o advento e a popularização das máquinas que captavam e, posteriormente, projetavam imagens. Primeiro, a câmera fotográfica, no século XIX, depois a propagação do cinema e da televisão, no século XX, proporcionaram uma inundação de imagens na sociedade. Portanto, falar de espetáculo nos dez anos posteriores à Segunda Guerra Mundial era algo comum. Fazer a crítica da proliferação de imagens, de sua banalização, da manipulação das pessoas por meio das imagens ou mesmo da vigilância era, nessa época, necessário. O que não se tornou comum foi a 'teoria crítica da sociedade do espetáculo', o que significa uma efetiva negação de todas as instâncias do espetáculo na sociedade" (GOBIRA; LIMA; CARRIERI, 2015, p. 3).

[9] "[...] para transformar a carcaça de um humano mutilado não apenas em um novo homem, mas em um tipo totalmente novo de homem. Uma nova raça. Um casamento da biônica (biologia aplicada à engenharia de sistemas eletrônicos) e cibernética. Um organismo cibernético. Chame-o de ciborgue" (CAIDIN apud KIM, 2004, p. 10 e 11).

outro tipo de controle sobre ele. Foucault (1979, p. 147) afirma: "Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!".

Neste sentido, criou-se uma imagem de libertação dos corpos, quando na verdade o modo de controle que vai se instituindo modificando de acordo com o contexto histórico, social e cultural imerso a uma "grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encandeiam-se uns aos outros" (FOUCAULT, 2006, p. 116-117) e no qual o corpo está inserido.

Se antes o controle era de ordem disciplinar no sentido de reprimir manifestações do corpo, na atualidade há uma liberação, contudo não é qualquer corpo que pode ser exposto. Os padrões são definidos por meio de relações de poder que definem o projeto de corpo ideal. Presenciamos uma construção discursiva cada vez mais voltada para estimulação dos corpos no sentido estético que controlam a conduta das pessoas.

> São modelos de valores, de beleza, de felicidade que nos vendem – e que podemos adquirir até em suaves prestações mensais, para comprar os produtos, procedimentos, tratamentos que nos prometem fazer chegar a esses 'ideais' diuturnamente destilados em imagens positivas, que nos assaltam a cada esquina, a cada revista, a cada programa e que, rapidamente, introjetamos como sendo o 'nosso' ideal. E que impacta, assim, na formação de nossa subjetividade, desde a tenra idade (MORENO, 2017, p. 32).

As interpelações para busca do corpo padrão impostas socialmente, decorrem de questões de ordem financeira. Os procedimentos são colocados à disposição desde que se possa pagar por eles, as facilidades na forma de pagamento e valores dos serviços existem, contudo, casos evidenciados na mídia demonstram o quanto mulheres têm colocado suas vidas em risco ao realizarem intervenções em seus corpos em locais inadequados e com pessoas não especializadas. O desejo parece está acima do medo dos riscos.

Vejamos dois objetos de análise que embasam nossas reflexões. O caso da bancária Lilian Calixto, de 46 anos, que morreu após um procedimento estético para colocar um implante nos glúteos, realizado por Denis Cesar Barros Furtado, conhecido como "Dr. Bumbum" com sua mãe

Maria de Fátima, no dia 14 de julho que repercutiu na mídia e levou a investigação de outros casos similares. Outro caso que ganhou destaque foi de Adriana Ferreira Pinto, 41 anos. Ela fez uma lipoescultura em um consultório de Niterói, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no dia 16 de julho. Segundo o depoimento do marido da vítima, ele contou que seis dias depois da intervenção Adriana começou a se queixar de falta de ar, desmaiou e morreu em seguida. O procedimento foi feito no consultório da médica Geiza Leal Correia que se apresenta como especialista em medicina estética (G1, 2018).

Com a exposição do caso da bancária uma série de discussões relacionadas a procedimentos estéticos foram realizadas nas mídias de modo geral, mostrando os cuidados e, destacando, os ricos a que muitas mulheres se submetem para alcançar o corpo desejado. É relevante notarmos que os casos que ganharam visibilidade falam de mulheres de classe média, que mesmo tendo poder aquisitivo e talvez certo grau de instrução acadêmica foram vítimas dessa prática. Agora, vamos pensar quantas mulheres de classe baixa, que em sua maioria pouco conhecimento tem dos procedimentos, desejam os corpos belos e se expõem a riscos para terem corpos segundo os padrões a que somos constantemente subjetivados.

> Talvez uma das características mais importantes e presentes nos programas televisivos seja exatamente esta: fazer da vida um espetáculo. Mas não qualquer espetáculo. Nele há de haver corpos jovens, limpos, belos [...]. Há que haver o governo das nossas vontades e desejos mais íntimos, mais privados (FISCHER, 2012, p. 126).

Nossos desejos não são mais nossos, eles se confundem e se transformam em uma velocidade nunca pensada. Cria-se a ilusão de liberdade dos corpos, contudo, o controle está nos estímulos que recebemos pelas mais variadas técnicas sutis que nos subjetivam, assim nossos desejos ficam cada vez mais ligados às tecnologias disponibilizadas socialmente.

Em meio às discussões relacionadas aos riscos frequentes dos procedimentos estéticos cirúrgicos e a visibilidade de casos de morte dado pelos noticiários de jornais, ganham destaque também os procedimentos estéticos não invasivos que além de diminuir os riscos apresentam vantagens como menor tempo de recuperação e valor econômico, todavia,

precisam ser realizados por profissionais habilitados e médicos especializados na área. Diversos procedimentos estéticos cirúrgicos vêm sendo substituídos por outros não invasivos, a exemplo da Lipoaspiração que pode ser substituída pela Criolipólise[10], que apresenta resultados tão bons quanto à primeira. Claro que alguns casos de intervenções estéticas só podem ser realizados através de cirurgia.

Segundo matéria veiculada na página do G1, no dia 27 de agosto de 2016, caiu o número de cirurgias plásticas no Brasil, mas o país ainda é o 2º no *ranking*, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, lembrando que em 2013 era o primeiro nessa categoria. Os dados apresentados na matéria são da Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica e Estética (Isaps). A cirurgia mais realizada no Brasil em 2015, segundo dados da Isaps foi à lipoaspiração, seguida do implante de silicone nas mamas (G1 BEM ESTAR, 2017).

Neste sentido, as práticas de conduta e controle dos corpos para padrões de beleza têm levado inúmeras pessoas a recorrerem a processos estéticos cirúrgicos ou não, ficando os aspectos referentes à saúde e riscos de exposição a alguns procedimentos mais complexos em segundo plano. Os dados apontados acima evidenciam o quando os brasileiros são subjetivados por essas novas formas de controle que através da estimulação e da exibição de "corpos perfeitos" constituem discursos sutis que direcionam nossos desejos.

Considerações não conclusivas

"A introjeção da retórica do risco visa a formação de indivíduos responsáveis que orientam seus estilos de vida para a procura da saúde, perfeição corporal e comportamentos livres de risco" (ORTEGA, 2008, p. 60). Recorrer a procedimentos não invasivos em um país, que segundo as pesquisas, é o segundo maior na realização de tratamentos estéticos pode ser positivo para que os riscos a vida não sejam banalizados em nome da vaidade. Talvez a grande problemática esteja relacionada ao profissional que é escolhido para realizar os serviços, visto que, por falta de

[10] "Entendemos como criolipólise o 'resfriamento' localizado do tecido adiposo subcutâneo de forma não invasiva, com temperaturas em torno de -5 a -15 ºC (medidas externamente), causando paniculite fria localizada, morte adipocitária por apoptose e, consequentemente, diminuição do contingente adiposo subcutâneo localizado" (BORGES; SCORZA, 2014, p. 2).

conhecimento ou por questões econômicas na busca pelo corpo ideal a qualidade e segurança ficam em segundo plano.

Esse segundo plano se da pelo desejo, que se constitui no interstício da sociedade, pois o discurso produz poder e conhecimento simultaneamente. Tal conhecimento é gerenciado como prática de embelezamento, de estética, de normalização de corpos "esbeltos", que tem o reflexo como objetivo principal.

Desta forma, o orgânico, biológico, só será levado em consideração se dele resultar corpos "bonitos", caso contrário, não importam as consequências o que importa é o "corpobeleza" tal como fez o já falecido "Rei do Pop", Michael Jackson, com suas diversas cirurgias plásticas e o mais profícuo, o uso de medicamentos que ao invés de reduzir as manchas provocadas pelo vitiligo, aceleravam suas áreas na epiderme, e consequentemente, o deixaram tão "branco".

Não finalizando, mas refletindo, afirmamos que a subjetivação dos corpos na sociedade contemporânea, onde a cultura do risco se mostra cada vez mais presente e disseminada pelas mídias, torna-se relevante uma vez que é difícil utilizar o corpo e os desejos contra um poder cujo produto é precisamente esse corpo e esses desejos colonizados pelo império do "corpobeleza".

Referências

ANDRADE, Sandra dos santos. Saúde e beleza do corpo feminino: algumas representações no Brasil do Século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 119-143, janeiro/abril de 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2665/1298. Acesso em: 29/11/2018.

BORGES, Fábio dos Santos; SCORZA, Flávia Acedo. Fundamentos de criolipólise. **Fisioterapia Ser**. v. 9, n. 4. 2014. Disponível em: <http://www.proffabioborges.com.br/wp-content/uploads/2015/02/CriolipoliseFisioSer-36-2014.pdf> Acesso em: 13/12/2018.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Corpo e Contemporaneidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, jun. 2005. Disponível em: http://ws3.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20051220154024.pdf. Acesso em: 29/11/2018.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** Apresentação de Vanice Sargentini. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

FOUCAUL, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: edições Loyola, 1996. 11ª edição: outubro de 2004.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

_____. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. 29ª impressão. Rio de Janeiro: Graal, 1979/2011.

_____. **História da Sexualidade 3:** O cuidado de si. Tradução de Maria Thereza de Costa Abuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURTADA, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16(3): 34-44, dezembro, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800/pdf>Acesso em: 29/11/2018.

GAZETA ESPORTIVA. **Vida Saudável**, 2017. Disponível em: <https://vidasaudavel.gazetaesportiva.com/bem-estar/brasil-e-o-segundo-no-ranking-mundial-de-cirurgias-plasticas/>.Acesso em: 29/11/ 2018.

GOBIRA, Pablo; LIMA, Oscar; CARRIERI, Alexandre. Uma "sociedade do espetáculo" nos/dos estudos organizacionais brasileiros: notas críticas sobre uma leitura incipiente. **Cadernos** EBAPE.BR, v. 13, n. 2, Artigo 3, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n2/1679-3951-cebape-13-02-00257.pdf> Acesso em: 29/11/2018.

GOLDENBERG, M. Apresentação. In: Goldenberg. M. (Org.). **Nu vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 7-17.

G1 BEM ESTAR. Cai o número de plásticas no Brasil, mas país ainda é o 2º no ranking, diz estudo. **G1**, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/08/cai-numero-de-plasticas-no-brasil-mas-pais-ainda-e-2-no-ranking-diz-estudo.html> Acesso em: 08/12/2018.

G1 RIO DE JANEIRO. O que se sabe do caso Dr. Bumbum. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/07/18/o-que-se-sabe-do-caso-do-dr-bumbum.ghtml>Acesso em: 29/11/2018.

G1 RIO DE JANEIRO. Polícia investiga se terceira mulher morreu após passar por procedimento estético no RJ. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/07/24/policia-investiga-terceiro-caso-de-mulher-que-morreu-apos-passar-por-procedimento-estetico-no-rj.ghtml> Acesso em: 29/11/2018.

KEHL, Maria Rita. **Corpos estreitamente vigiados**. 2006. Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=139>Acessado em: 29/11/2018.

KIM, Joon Ho. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 199-219, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20625.pdf> Acesso em: 29/11/2018.

MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-186, dez. 2008. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/346/353. Acesso em: 29/11/2018.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOMO, Mariangela; CAMAZZATO, Viviane Castro. O inescapável consumo de si mesmo: pensando a fabricação dos sujeitos contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

MORENO, Rachel. **A imagem da mulher na mídia**: controle social comparado. São Paulo: Expresso Popular: Fundação Perseu Abramo, 2017.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, Jan/Mar., 2018.

ORTEGA, Francisco. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2003, p. 59-77.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em evidência**: a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PAIXÃO, Humberto Pires da. O corpo no dispositivo da moda. In: SOUSA, Kátia Menezes de;PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.).**Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015.

Rosário, N. M. (2006). **Mundo contemporâneo**: corpo em metamorphose. [versão online]. Disponível em: http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm Acesso em 29/11/2018.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade.** Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997: pp. 19-24.

SANT'ANA, Denize Bernuzzi de. Michel Foucault e os paradoxos do corpo e da história. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault.** 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo; Intermeios; Goiânia: UFG, 2015.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Multiplicidade do discurso: língua, arte, cultura e educação. In: _____. **Multiplicidade do discurso:** língua, arte, cultura e educação. Belém: Editora Açaí, 2010.

TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue:** as vertigens do pós-humano. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

4

Que outros currículos e identidades se podem inventar a partir da interseccionalidade entre gênero, sexualidade e raça?

Anderson Ferrari [1]
Danilo Araújo de Oliveira [2]
Marcos Lopes de Souza [3]

Introdução

Quais os desafios e potencialidades da interseccionalidade entre gênero, sexualidade e raça numa sala de aula? Essa é a questão que nos interessa neste artigo, sobretudo porque ela diz do nosso investimento na sala de aula como espaço de negociação e disputa, o que pode ser traduzido na compreensão da escola, da sala de aula e do currículo como instâncias em construção, resultado das relações de poder-saber que, em última análise, constrói sujeitos. Portanto, nosso investimento está na problematização das subjetividades, ou seja, como nos tornamos o que somos.

Problematização é, para Michel Foucault (2006), uma metodologia de investigação, é dar um passo atrás e transformar em "problema de investigação" o que comumente não nos chama mais atenção. Investigar diz dessa necessidade de problematizar o presente, ou seja, a partir dos campos de saber, questionar o que vivemos no presente. Mais do que isso,

---

[1] Professor da Faculdade de Educação/UFJF; Professor do PPGE/UFJF com pesquisas no campo dos processos de subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades. E-mail: aferrari13@globo.com

[2] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social; membro do Grupo de pesquisa Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero, da Universidade Federal de Sergipe. Atuando principalmente nos seguintes temas: Corpo, Gênero e Sexualidades. E-mail: danilodinamarques@hotmail.com

[3] Professor da UESB; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores/PPG-ECFP/UESB, e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade/PPG-REC/UESB, campus de Jequié-BA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. E-mail: markuslopessouza@gmail.com

problematizar nos conduz a colocar sob suspeita e analisar como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas se constituem e fazem circular o jogo do verdadeiro e do falso. Um jogo que diz das organizações das escolas na seleção e definição de seus currículos: como determinado saber entra no jogo do que pode ou do que não pode ser ensinado? Pensar como algo participa do jogo do verdadeiro e do falso, como nos incita Foucault (2006) na problematização, é pensar como esse algo se constitui como objeto para o pensamento. Ao defender a problematização como metodologia de investigação, o filósofo defende a liberdade de pensamento, um aspecto importante ao discutir as escolhas curriculares e como determinado tema entra e se constitui como currículo.

Nossas aproximações com a interseccionalidade se dão nesse campo em disputa que é o currículo escolar, entendendo que podemos estabelecer relações outras para pensar modos de vidas inventivos, que escapam das normatizações, dos padrões e dos enquadramentos. Dessa forma, partimos dessa "prática-conceito feminista produzida na agonística deste campo preciso de luta, reivindicações e produção de saberes" – a interseccionalidade – (POCAHY, 2011, p. 18), para questionar os currículos escolares e não escolares pois estes estão diretamente implicados nos processos de subjetivação, ou seja, como nos tornamos sujeitos de determinadas maneiras. Dito de outro modo, queremos tomar esse conceito como uma ferramenta para pensar as práticas educativas que de alguma forma estão vinculadas a gênero, raça/etnia, classe social, idade, entre outros marcadores sociais. Assim como Pocahy (2011, p. 19), nossas discussões, nesse texto, seguem numa aposta "na produtividade desse conceito por sua reconhecida capacidade em articular distintas formas de dominação e posições de desigualdade acionadas nos discursos regulatórios" que tomam esses marcadores para segregar, normalizar e excluir sujeitos e modos de vidas dos currículos. Os currículos produzem identidades na articulação entre saber, poder e subjetivações. Com isso queremos nos filiar a uma corrente de pensamento que entende o currículo como um campo de relações de força, "como espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações" (PARAÍSO, 2006, p. 1). Ao final, nos interessamos em estabelecer problematizações acerca desses processos de como os sujeitos se constituem pelos currículos.

Interseccionalidade gênero, sexualidade e raça

Queremos partir da constatação de que a interseccionalidade é um investimento para além do reconhecimento da existência de sistemas de opressão que se organiza nas relações entre gênero, sexualidade e raça. Não basta reconhecer a existência das opressões em torno das relações de gênero, sexualidade e raça, há necessidade de combater no sentido de problematizar os marcadores, as práticas e os saberes que organizam nossa sociedade com suas opressões. É importante partir desta constatação para pensar os desafios e as potencialidades da escola e dos currículos para problematizar as formas de pensamento e ação, investindo em outros sujeitos e outras formas de ser e estar no mundo. A interseccionalidade diz do jogo das identidades e diferenças que nos convida a pensar a necessidade da educação na aposta pela problematização dessas construções no sentido de colocar em suspeita as hierarquizações e as absolutizações das identidades. A interseccionalidade diz da impossibilidade de nos olhar a partir de uma única identidade. Constatar que somos um misto de identidades não basta, uma vez que esse processo é vivido de forma diferente pelos sujeitos, seus corpos e desejos que os constituem.

As identidades são produções discursivas, ancoradas nos contextos históricos de sua formação, o que nos impede de falar de negritude em um sentido único, assim como da categoria homem ou mulher. A interseccionalidade, no seu nascimento, nega a hierarquização das identidades e, portanto, das desigualdades que constituem as identidades, assumindo a potencialidade do entendimento das identidades como produção discursiva. Não por acaso, a interseccionalidade é uma reivindicação conceitual das feministas negras que, em certa medida, não se viam representadas por mulheres brancas.

Segundo Helena Hirata (2014):

> A vasta literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso desse termo, pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989). Embora o uso do temo a ponto de se tornar hit concept, como denomia Elsa Dorlin (2012), e o franco sucesso alcançado por ele datem da segunda metade dos anos 2000, pode-se dizer que sua origem remonta ao

> movimento do final dos anos 1970 conhecido como Black Feminism (cf. Combahee River Collective, 2008; Davis, 1981; Collins, 1990; Dorlin, 2007), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo (HIRATA, 2014, p. 62).

O termo surge, então, na articulação entre vida, luta e produção acadêmica, sem o estabelecimento de separação entre essas instâncias de poder e de subjetivação. Em uma ação de extensão universitária em que discutíamos os efeitos dos discursos das homossexualidades masculinas na escola, uma aluna negra de 16 anos, nos interpela pelo viés da interseccionalidade: *"e quando se trata de uma menina lésbica negra? Uma menina negra que já sofria preconceito por ser negra. Agora também por ser lésbica"*. Podemos sugerir que essa menina negra lésbica de escola pública não tenha tido acesso as leituras das feministas negras e, no entanto, é capaz de restabelecer o pensamento que serviu de base para o surgimento do conceito de interseccionalidade, ou seja, da relação entre vida vivida e sentida na produção das desigualdades e das identidades.

Surgido da luta das feministas negras para evidenciar a complexidade das identidades, das diferenças e das desigualdades, o conceito de interseccionalidade serviu para pensar esses aspectos para além das opressões que atingiam as mulheres em especial para questionar o sistema de desigualdade de gênero, raça e classe que atinge também homens negros gays. Nesse sentido, Butler evidencia o corpo como forma de resistência as condições de vida que tornam determinados corpos como precários e mais vulneráveis do que outros.

> Neste momento em que a economia neoliberal estrutura cada vez mais as instituições e os serviços públicos, o que inclui escolas e universidades, em um momento em que as pessoas, em números crescentes, estão perdendo casa, benefícios previdenciários e perspectivas de emprego, nós nos deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que algumas populações são consideradas descartáveis (BUTLER, 2018, p. 17).

Olhar para as vidas precárias no seu direito de existir e aparecer em público é uma aspiração política das análises de Judith Butler no investimento de tornar a vida das minorias sexuais e de gênero como mais possíveis e mais suportáveis. Para Butler, assim como para Joan Scott (1995) o gênero é uma construção relacional complexa, em aberto (em

disputa) e sujeita as negociações entre os gêneros e no interior do próprio gênero, não se limitando ao patriarcado. O gênero vai se constituindo como um organizador social, ligado aos saberes localizados. Defender essa perspectiva de gênero nos aproxima das autoras feministas na construção da interseccionalidade entre gênero, raça e classe, uma vez que ela produz vivências particulares de violência contra as pessoas que fogem as normas e padrões socialmente aceitos como o ideal branco, heterossexual, classe média. Ao trabalharmos com as homossexualidades nos atravessamentos de raça e classe, estamos assumindo o gênero como um recorte importante para desnaturalizar e deslegitimar as diferentes formas de violência e opressão que afetam pessoas que não se enquadram a norma heterossexual branca.

Pessoas que não se enquadram a essa norma e que estão nas escolas, associando vida e prática docente, afetando tanto alunos e alunas quanto professoras e professores. Como professores com prática nas disciplinas de estágio e com projetos de extensão, que nos coloca em contato direto com as escolas e com as demandas de docentes em formação, a definição de currículos e a juventude, estamos diretamente nas escolas percebendo um movimento importante de negociação entre os interesses dos alunos e alunas, as definições curriculares e a formação docente. Nesses contatos, estamos investindo nas problematizações destas instâncias de saber, poder e subjetividades. Que tipo de professor e professora eu quero ser? Que alunos e alunas quero construir? Que saberes são importantes para o sucesso dessas duas questões anteriores e para a sociedade de forma geral? E, neste movimento, queremos tomar a experiência de um professor negro gay no seu processo de formação para colocar em debate o desafio de pensar a sala de aula como lugar de problematização das opressões do negro gay e do corpo negro. A sala de aula não é o lugar do senso comum, ela tem responsabilidade com o rompimento deste senso comum a partir de outras formas de saber e conhecer. Problematizar é colocar o que pensamos e fazemos em meio a história do pensamento.

> O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo

> qual dele nos separamos, constituimo-lo como objeto e pensamo-lo como problema. (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

A interseccionalidade e o ensino de História, por exemplo, nos conduzem para a necessidade de pensar o que sabemos e o que somos como resultado de produção discursiva, da história do pensamento e, por consequência, problematização da história do pensamento como prática de liberdade dos modos dispersos pelos quais nos tornamos o que somos hoje. O Ensino de História, que é a área de atuação do professor negro gay, é potencialmente um campo do conhecimento que nos ajuda a pensar que a nossa realidade, as nossas formas de pensar e agir, não são algo dado, mas resultado de processos históricos. Neste sentido, o currículo de história pode ser tomado como em constante construção e não como acabado. Esse é o grande desafio da formação docente, ou seja, tomar o conhecimento (e, especificamente, o conhecimento histórico) como resultado de produção discursiva, que constitui sujeitos. É essa forma de entender o currículo de história que foi tomada como provocação para os alunos e alunas da disciplina de estágio num exercício de preparação de três aulas a partir da eleição de uma temática que tenha ancoragem na problematização de uma questão atual. Temas tradicionais sempre aparecem como reforma protestante, independência do Brasil, Revolução Francesa, dentre outros que estão nos livros didáticos, fazem parte dos grandes temas aprendidos na Universidade, são exigidos nos processos seletivos e avaliações em larga escala, enfim, vão se constituindo como tradicionais e esperados. No entanto, a provocação é pensar as exclusões, as possibilidades de introdução de outras questões até mesmo nestes temas mais tradicionais, como por exemplo, a relação da reforma protestante com a onda conservadora que estamos atravessando, a problemática da negritude na independência do Brasil, a participação das mulheres na Revolução Francesa, enfim, algo que tire os estagiários e estagiárias do conforto e os façam pensar nas margens do currículo.

Isso tem surtido efeito e temos apresentado para as escolas temáticas que dizem diretamente da realidade dos alunos e alunas para se entenderem como sujeitos da história e como resultado de processos históricos atravessados por relações de poder. Desta forma, diante do desafio proposto pela disciplina, de construir uma aula de história, tomando como princípio a relação com o presente, com a realidade dos

alunos e alunas e com a problematização disso que chamamos de realidade, Bernardo[4] nos conta como surgiu a inspiração para aula:

> *Certo dia eu tive vontade de assistir algum filme de temática LGBT. Fiz uma pesquisa no google "filme gay" e surgiram alguns clássicos como Pray for BOB, Milk, etc... Fui olhando os resultados e notei que todos eram com protagonistas brancos. Depois, resolvi escrever "filme gay negro". Nos resultados só surgiram filmes pornográficos. Pouco tempo depois resolvi transformar esse acontecimento em um tema de aula.*

Um estagiário que parte de uma questão importante para si, na compreensão de que ela não diz de uma questão pessoal, mas sim de uma complexa relação entre raça, gênero, sexualidade e cultura. Duas constatações moveram Bernardo para sala de aula. Uma que diz da ausência de negros no cinema LGBT. Outra é o corpo negro como objeto de desejo e presença na pornografia. Essas duas "surpresas" conduziram Bernardo para pensar como se tornou negro gay em meio a exclusão no cinema e presença na pornografia, ligando corpo, desejo e negritude. Um processo que diz da produção histórica do negro, como objeto de escravidão, disponível para os desejos dos brancos, excluído das formas de afetividade e do protagonismo histórico, que culminaram na ausência no cinema.

É da problematização da hegemonia branca e heterossexual que trata a aula proposta pelo professor, tomando a história como essa potencialidade política de questionar o que somos e pensamos. Bernardo então, propõe como tema das três aulas "o corpo negro na história". Aulas para o terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal que tem o sorteio como forma de ingresso, o que faz com que a composição dos alunos e alunas seja diversificada, com grande contingente de população negra e de classes mais populares. Bernardo ao pensar em si, expande seu pensamento para os outros alunos e alunas negros e negras como ele, que estão na escola. O Bernardo de hoje olha para o Bernardo de ontem, aquele que estava na escola e não teve essa temática discutida na sala de aula. E esse olhar para ele na sala de aula, como aluno e como estagiário e futuro professor de História, faz ele potencializar este espaço como importante para a formação. Ele propõe um outro currículo e, ao fazer isso, ele investe

[4] Bernardo é um nome fictício, preservando anonimato.

em outras identidades. Bernardo coloca em circulação estratégias de enfrentamento à hegemonia branca e heterossexual no interior do ensino de história e da constituição da nossa sociedade, destacando o aspecto produtivo da relação saber-poder nas produções discursivas que organizam as relações sociais, mesmo em sua posição enquadrada como periférica e minoritária.

Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003) demonstram toda complexidade que envolve a construção das relações de gênero para nos mostrar como o conceito tem sido utilizado como uma categoria de análise importante para desnaturalizar e deslegitimar práticas de violência e opressão com aqueles e aquelas que não se enquadram numa lógica heterossexual binária. Para Butler (2003), o gênero pode ser entendido como nosso primeiro marcador social, nosso primeiro enquadramento, que antecede ao nosso nascimento. Considerando que gênero são os significados culturais que jogamos num corpo sexuado, a autora argumenta que sexo sempre foi gênero, desconstruindo a separação entre sexo (biológico) e gênero (cultura). Na mesma linha de compreensão do conceito de gênero ligado aos significados e saberes sobre os corpos, Joan Scott (1995), por sua vez, defende que gênero é o primeiro exercício de poder sobre os nossos corpos. A partir dessas duas autoras, podemos pensar que o gênero não é o único exercício de poder sobre nós e tampouco caminha sozinho nessa jornada de construção dos sujeitos. As feministas negras, especialmente, contribuíram para o debate sustentando a necessidade de trabalharmos com três grandes marcadores sociais que constituem os modos de subjetivação: classe, gênero e raça.

De forma geral, o conceito de interseccionalidade busca levar em conta as diferentes e múltiplas possibilidades de identidades e suas formas de constituição. A interseccionalidade perturba o pensamento de que um determinado grupo vai ser lido uniformemente, de maneira incondicional. Analisando o marcador gênero, há muito tempo, temos debatido que os homens compartilham espaços de privilégio e, portanto, muitas vezes, as mulheres são colocadas como subordinadas a eles, a mercê dos seus desejos e interesses e sendo impedidas de estarem em posições que, historicamente, foram masculinas e consideradas superiores. Contudo, há também entre os próprios homens processos de hierarquização e de subordinação nos diferentes subgrupos, ou seja, há uma assimetria interna entre aquilo que enquadramos como ser homem e ser masculino quando consideramos

outros marcadores além de gênero. Tomando como foco a raça, segundo Souza (2013) há a chamada falomaquia, ou seja, uma disputa pelo poder e prestígio entre homens brancos e negros em torno da masculinidade, que produz os homens negros como aqueles que devem servir aos brancos, tidos como menos intelectuais, impuros de sangue e de alma, selvagens ou não educados, mais propensos ao trabalho braçal, ao futebol e ao samba e, muitas vezes, vistos como criminosos.

Caso os homens negros não se submetam aos brancos, são perseguidos e exterminados, já que, conforme Souza (2013), a manutenção da masculinidade hegemônica se dá também pela desqualificação das demais, inclusive a masculinidade negra, pois esta é uma ameaça para a hegemonia branca. Portanto, o homem negro é depreciado, colocado em um lugar inferior, sendo associado a referências tidas socioculturalmente como negativas e (in)desejáveis, tais como ser malandro, violento, com má índole, preguiçoso, mulherengo, marginal, ou seja, características que aterrorizam o ideário social e mantém a discriminação racial e de classe.

Nessa discussão, algumas perguntas nos inquietam. Quem é a população mais atingida pela violência, incluindo a policial? Quais os cruzamentos dos marcadores de classe, raça, geracional, orientação sexual, escolaridade daqueles homens que mais morrem? Quais são os homens que mais trabalham em empregos que exigem maior esforço físico (pedreiro, gari, trabalhador agropecuário, mecânico etc.) e, em geral, têm uma renda econômica menor? Quais as intersecções de classe, raça, orientação sexual e regionalidade dos homens que têm maior escolaridade? E os de menor escolaridade? Qual a classe, raça, escolaridade, orientação sexual, religiosidade etc. dos homens que estão em profissões com maior prestígio social e, geralmente, com maior renda salarial? Quais os marcadores de raça, classe, orientação sexual, escolaridade, geracional da população em privação de liberdade? Como esses marcadores se intercruzam?

Além dos marcadores de gênero e raça, outros como o de classe, no contexto do Brasil, estão intimamente ligados, interseccionados e produzem uma série de situações de marginalização, por exemplo, para a população negra da classe popular. As vivências específicas dos homens negros pobres, por exemplo, não podem ser ofuscadas em detrimento de marcadores mais amplos como os de gênero. De acordo com o trabalho de Lyra (2010), há uma sobremortalidade dos jovens negros no Brasil,

especialmente na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Waiselfisz (2014) mostra que a mortalidade de jovens entre 15 a 29 anos tem como principal motivo as causas externas (71,1%), sendo que nessas causas predominam os homicídios, seguido por acidentes de transporte e suicídios. Analisando os homicídios, o autor destaca que há uma seletividade social dos que são assassinados, pois quem mais morre é o jovem negro. Em 2012, para cada jovem branco que morreu assassinado, morreram 2,7 jovens negros.

Ainda nos deparamos com cenas em que o rapaz negro é, em geral, abordado mais corriqueiramente e, às vezes, de forma abusiva pela polícia que, muitas vezes, utiliza o argumento de que o possível suspeito ou que o perfil do criminoso, do marginal é ser negro (com boné, bermudão, tatuagem e chinelo) e que isso, para a corporação, não é entendido como racismo. De forma geral, o homem jovem negro pobre é negligenciado pelas políticas públicas ou tratado com maior repressão, com um maior rigor das leis, sem contar a ausência ou pouca presença dos serviços básicos como saúde, educação e serviço social e das condições de trabalho (LYRA, 2010). Isso atuando conjuntamente aumenta a vulnerabilidade interseccional do jovem negro da periferia. As políticas governamentais desconsideram uma proposta de política visando, por exemplo, a contestação do racismo, sexismo, misoginia e classismo. Entendemos que isso também está relacionado à despreocupação, nessas políticas, com a interseccionalidade, o que contribui para a generalização do homem, como se todos fossem atingidos da mesma forma por essas questões, a invisibilização das diferenças intragrupo e, consequentemente, a ocultação dos processos discriminatórios que se interseccionam.

Tendo como ponto de partida os estudos de Crenshaw, a interseccionalidade pode ser vista como "[...] uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação" (CRENSHAW, 2002, p. 177). Baseando-se nessa perspectiva, além de entender como se dão esses fluxos entre diferentes marcadores e os seus múltiplos arranjos e rearranjos, podemos investir na ideia de que as intersecções entre diferentes eixos de subordinação como gênero, orientação sexual, raça e classe podem gerar múltiplos processos de opressão e favorecer a vulnerabilidade particular de diferentes grupos marginalizados. Como dito pela autora, essas diferenças fazem diferenças na forma como determinados grupos são produzidos, ou seja, não é apenas um apêndice ou um elemento menor.

Tomando como foco a inquietação de Bernardo em pensar o ser negro e gay em nosso país, isso significa contestar uma exigência sociocultural pautada no modelo de masculinidade hegemônica do homem branco, burguês, cristão, heterossexual e casado. Para Fanon (2008), o negro ainda é lido com um símbolo fálico, especialmente, pela sua genitália, fixando-lhe no genital pela chamada potência sexual alucinante. O negro é visto pela marca biológica, aquele que é quente, tem um instinto sexual in(controlável). Nos seus dizeres:

> O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem a necessidade de se defender deste "diferente", isto é, de caracterizar o Outro. O Outro será suporte de suas preocupações e de seus desejos" (FANON, 2008, p. 147).

Em se tratando do homem negro gay, isso também é (re)produzido, inclusive muitos homens gays, especialmente, os brancos, buscam no negro essa virilidade sexual, esta marca do negro como dotado e com uma sexualidade exacerbada, a mais. O negro se torna o fetiche do branco. Ao mesmo tempo se questiona qual negro gay é fetichizado? Há cruzamentos e intersecções nessa fetichização?

Retomando a interseccionalidade, com as leituras de Crenshaw (2002), podemos trazer duas problemáticas que podem favorecer a invisibilidade interseccional. Uma delas é a superinclusão, em que uma questão que afeta determinado subgrupo ou subgrupos ou os acomete de maneira diferenciada dos demais é entendida como sendo um problema de todo o grupo, gerando consequências como a análise pouca efetiva, simplista e, portanto, insatisfatória do problema, já que desconsidera as especificidades para determinados subconjuntos. Por exemplo, podemos analisar que os gays negros são atingidos diferentemente pela homofobia, pois entre os homens negros há um pensamento de que "o negro não pode negar a raça" ou "manchá-la" com a homossexualidade e, por isso, precisa ser heterossexual a qualquer custo. Dessa maneira, em se tratando da homofobia, o marcador racial atinge de maneira diferente os gays negros quando comparados aos brancos.

A outra é a subinclusão em que um determinado problema que afeta um subconjunto é desconsiderado pelo conjunto, pois não é visto como uma questão que faça parte da experiência do grupo hegemônico. Se

analisarmos os homens gays negros, há questões que os afetam e não atingem os demais gays, como é o caso da supererotização e hipersexualização do corpo negro nas relações homossexuais, o que nem sempre vem acompanhada de afetividade ou de laços mais estáveis no relacionamento, algo desconsiderado, em geral, pelos gays brancos como problema relevante, inclusive porque muitos deles reiteram essa discriminação.

Em síntese, "nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível" (CRENSHAW, 2002, p. 176). Dessa forma, a interseccionalidade pode contribuir para o rompimento com a hierarquização das formas de opressão.

Podemos pensar que outros professores como Bernardo estão se formando na Universidade Brasileira, se interessando em pesquisas que dizem de olhar e dar lugar para os excluídos da história, da educação e tantas outras áreas do conhecimento que, ao se constituírem, deixam invisíveis diversos sujeitos e saberes. Professores que estão nas salas de aula apontando caminhos produtivos do saber-poder, para se entenderem e para contribuir com condições epistemológicas de reversibilidade das formas de opressão, dominação e hierarquização que organizam nosso contexto, construindo argumentos históricos junto com seus alunos e alunas que convidam a pensar outras maneiras de olhar para a realidade, de ser e estar no mundo.

Currículo e a interseccionalidade raça, gênero e sexualidade

Esse fato que Bernardo nos conta é um entre muitos que exemplifica o funcionamento de mecanismos e estratégias envolvidos com a produção da diferença e de desigualdades sociais e culturais que povoam os currículos escolares e não escolares. Em um recente estudo sobre as produções dos filmes de Hollywood, a Escola Annenberg da Universidade do Sul da Califórnia para Comunicação e Jornalismo[5] trouxe alguns dados que revelam como o cinema é branco, masculino e heterossexual. De acordo com essa pesquisa, nos 100 melhores filmes, de 2007 a 2017 (são

[5] Dados registrados em uma reportagem do Jornal The New York Times, seção Gender Letter de 2018. Ao final do texto destacaremos a referência completa.

1.100 filmes no total), a representação de mulheres, negros e LGBTQ, tem estado predominantemente estagnada: "dos 48.757 papéis que falam em 1.100 filmes examinados, menos de 30% deles eram mulheres" (SALAM, 2018, tradução nossa). O estudo ainda revelou que as mulheres estavam parcialmente nuas, demonstrando que seus corpos são considerados mais atraentes e explorados nas produções. Outro dado importante é o número de personagens brancos que aparecem: 70,7% são brancos para 12,1% de negros, 4,8% de asiáticos e 6,2% de latinos/as. Um outro dado alarmante é sobre o número personagens transexuais, que é zero. Além disso, 81 desses filmes não tinham personagens gays, lésbicas ou bissexuais.

Os currículos escolares não funcionam isolados de outros artefatos culturais que nos produzem como sujeitos de determinada forma. Os discursos que circulam nesses outros currículos, como no cinema, por exemplo, interferem, dialogam e dizem da produção dos currículos que acontecem nas escolas também. Por isso, Bernardo, ao pensar um outro currículo para a escola teve dificuldade em montar uma aula que fugisse das possibilidades apresentadas onde o branco e heterossexual é o protagonista nas relações. O peso das imagens e da linguagem visual no currículo é de importância singular, pois eles dizem de um potencial pedagógico que nos constituem enquanto sujeitos de determinadas maneiras.

Talvez, seja possível pensar a partir das inquietações desse professor de história "estratégias epistemológicas na reversibilidade das formas de dominação e hierarquização social, acionando argumentos políticos, sociais e culturais que se articulam na definição da *episteme* do mundo – na definição complexa das relações saber-poder" (POCAHY, 2011, p. 20). Isso significa argumentar que o currículo não deve ser visto apenas a partir dos enquadramentos, normatizações, padronização, reprodução, mas como um território de possibilidades, de escapes e de outros modos de vidas inventivos que fogem desses lugares nomeados, existentes e dados. Por isso, que não é por acaso que o currículo "tem se constituído em frente privilegiada de luta pela transformação de desigualdades, de estratégias de intervenção cultural, de território de transformação, transfiguração e criação" (PARAÍSO, 2006, p. 1). Importa enquanto docentes, estabelecer essas relações de dúvidas, de espanto e incertezas com os currículos para pensar em possibilidades de acolhimento de

temáticas ainda não pensadas por esses artefatos que minimizam, silenciam, inferiorizam e excluem sujeitos.

Os currículos não são neutros, mas dizem de nossos modos de vida, como nos constituímos, não é à toa que essa inquietação do Bernardo o fez perceber a forma como sua existência enquanto gay negro foi invisibilizada pelos seus processos escolares, e por outros artefatos culturais, como o cinema, que também o constituiu. Estabelecer essas problematizações diz de entrar nesse campo de disputa do currículo por modos de visibilidades, para que esses currículos construam outras histórias que ainda não foram narradas, que estabeleçam uma relação de estranhamento com essa subalternidade do corpo negro, erotizado e escravizado.

A aula do Bernardo que partiu do pensar "o corpo negro na história", não está somente voltada para pensar os navios negreiros, a escravidão no Brasil, mas para pensar uma história do tempo presente, os nossos currículos como potentes para problematizar as existências, como nos constituímos como brancos, negros, gays, masculinos e femininos. Abre possibilidades de questionamentos de uma história do pensamento, ou seja, por que eu penso o que penso, ou até mesmo porque que não pensei nisso por tanto tempo. Essa tarefa de lançar estranhamentos aos nossos olhares é potente para os processos pedagógicos, pois a dúvida nos faz pensar em modos de vidas inventivos e outras possibilidades para viver. É possível sair desses lugares "adequados" de vidas que nos são oferecidos pelos currículos que enquadram para inventar outros currículos, pois não só de domínio, governo e regulação se faz currículo, "mas nele também pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, produzem, revitalizam" (PARAÍSO, 2006, p. 1).

O currículo escolar não se faz sozinho, ele não é dado de uma vez por todas, ele é resultado de discursos de outros artefatos culturais que circulam nele, dos professores que estão diretamente implicados com seu fazer, dos/as alunos/as que trazem suas vivências e colocam em movimento a forma como ele se apresenta. Por isso, é possível dizer das possibilidades de um currículo, pois essas relações o modificam, mexem o que está no lugar, constroem outras pontes e fugas. A proposta do professor de desnaturalizar esse olhar ao currículo do cinema e do currículo escolar podem provocar outras relações aos modos como os/as alunos/as e ele mesmo estabeleciam com esses currículos, para pensar

estratégias de resistência aos lugares que são oferecidos a eles/as, para pensar suas subjetividades construídas por esses artefatos.

Estudos no campo do currículo têm mostrado como ao longo da história ele tem se constituído como masculino e branco. As inclusões, exclusões, jogos de verdade inventadas por esses currículos precisam passar por esses tensionamentos para pensar essas práticas generificadas, racistas e heteronormativas. Problematizar os currículos significa, portanto, criar outros vínculos entre esses grupos que não exercem poder e são silenciados e negados nesses artefatos. Para Marlucy Paraíso (2006), muitas pessoas dependem do currículo, de maneira que esses currículos têm "efeitos em nossas vidas, nas formas como nos vemos e como somos vistos" (PARAÍSO, 2006, p. 6), pois, "essas representações e símbolos recorrentes na definição dos sujeitos acabam significando e produzindo meninos e meninas, brancos e negros, pobres e ricos com todas as atribuições que lhes são dadas em nossa cultura" (ibdem). Dessa forma, o movimento que o professor estabeleceu com esses currículos, do cinema e da escola, nos provocam a fazer algumas interrogações: que verdades sobre os negros esses currículos constroem? Quem ganha e quem perde com a forma com que esses currículos estão organizados? O que é possível fazer para pensar outras possibilidades, outros currículos?

Pensamos e reiteramos que essa atitude de sair do lugar dado, como fez Bernardo é o primeiro passo para movimentar, fazer surgir, brotar, colocar em cena, protagonizar vidas e um outro currículo em direção contrária aquilo que esses currículos até então prometeram, pensaram e inventaram que têm mais afinidade com esse modo de vida heterossexual, branco e masculino.

Considerações Finais

Ao tomar como inquietação a invisibilidade do negro gay na história e, ao mesmo tempo, estranhar o investimento do seu lugar na pornografia, com base em uma provocação feita por um estagiário, Bernardo, durante a construção das práticas educativas no ensino de História, nos questionamos que outras produções podemos fazer do negro gay para além do que ele foi e é continuamente pensado? Quais as contribuições da interseccionalidade no questionamento dessa invisibilidade do negro gay? Como problematizar a discriminação interseccional nos currículos a fim

de que possamos expor as múltiplas formas de subordinação que o afetam?

Invisibilizar o negro gay, empurrá-lo para a hipersexualização ou tratá-lo como subalterno é continuar produzindo-o como margem ou excentricidade, aquele que deve continuar distante da escola, do conhecimento e da intelectualidade, que pouco aparecia nos livros escolares ou quando era retratado, seu lugar era o da servidão.

Na construção de currículos que transgridam a hegemonia branca e heterossexual, talvez possamos olhar a discriminação como um problema interseccional e, dessa maneira, pensar conjuntamente os diferentes marcadores sociais que afetam os sujeitos, escapando de uma perspectiva que centraliza ou universaliza o gênero, a raça, a classe ou mesmo a sexualidade, e que tem sido impotente para as intervenções preocupadas em desconstruir os processos discriminatórios, sobretudo na escola, local em que a população negra ainda é empurrada para fora.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Ditos & Escritos V, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LYRA, Jorge. Homem, jovem, negro e pobre: um novo sujeito para as políticas públicas? In: LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito; OLIVEIRA, Roberta; SOBRINHO, André (orgs.). **Juventude, mobilização social e saúde:** interlocuções com políticas públicas. Recife: Instituto PAPAI/MAB/Canto Jovem, 2010, p. 109-130.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. 2006.** Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Marlucy_Alves_Paraiso_23.pdf> Acesso em: 13/05/2018.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e eduação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**. jan./jun. 2011, n.23, p. 18-30.

SALAM, Maia. **Hollywood is a White, Straight and Male as Ever**. 2018. Disponível em < encurtador.com.br/tvOP4> Acesso em: 13/05/2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade, 20 (2),** Porto Alegre: UFRGS, 1995, p, 71-99.

SOUZA, Rolf Malungo. Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente. **Antropolítica**, n. 34, p. 35-52, 2013.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Os jovens do Brasil. Mapa da violência 2014**. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Qualidade, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>. Acesso em: 03/11/2018.

5

Identidade(s) docente(s) de homens nos cursos de pedagogia: gênero e sexualidade em questão

Tatiane Patrícia Resende [1]
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis [2]
Fabiano Devide [3]

Introdução

O presente texto visa problematizar a produção de identidades docentes por homens nos cursos de Pedagogia a partir das categorias analíticas de gênero e sexualidade. Na tentativa de compreender esses processos, cabe ressaltarmos que historicamente a Pedagogia passou a ser um espaço de reserva feminina no início do século XX. Tal fenômeno que se instituiu com a expansão da educação elementar e de massa, acabou contribuindo para ampliação do número de mulheres contratadas para exercer a docência. Mesmo assim, recebendo salários bem inferiores aos que os homens eram remunerados para essa profissão (RESENDE, 2018).

Diante dessas condições, o mercado educacional voltou-se para a contratação de mulheres, mas não de qualquer mulher, pois havia um perfil entendido como ideal. Consideravam-se questões como classe social e a família as quais pertenciam, além das qualidades pontuadas como naturalmente femininas – pureza e delicadeza, ter boa moral, vestir-se e se portar bem, ser jovem e solteira, não ter filhos, entre outras (APPLE,

---

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras-MG. Integrante do grupo de pesquisa: relação entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail: tatianeresende0405@yahoo.com.br

[2] Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras-MG. Integrante do grupo de pesquisa: relação entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail: fabioreis@def.ufla.br

[3] Professor Adjunto do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF-CNPq). E-mail: fabianodevide@uol.com.br

1988). Observa-se o estabelecimento de um conjunto de normatividades na qual as professoras deveriam se encaixar e, ainda, como deveriam se portar socialmente para serem aceitas como docentes. Há, como consequência, o estabelecimento de uma identidade docente fixa e imutável, que gera reflexos ainda no contemporâneo.

Sabemos hoje que a escola, a universidade e até mesmo os espaços educativos não formais são ambientes onde as relações de gênero estão presentes e, por isso, são propícias a ações educativas que levam à sua problematização. Nesse viés, entendemos que gênero remete à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam "normas que regulam nossa sociedade; a organização social, a distribuição do poder e a constituição de nossas identidades individuais e coletivas estão umbilicalmente envolvidas nas relações sociais de gênero e delas são expressão" (NEVES, 2017, p. 78).

Alicerçados pela interpretação do gênero enquanto uma categoria analítica (SCOTT, 1995), destacamos ser necessário questionar a repartição desigual de gênero que se estende à educação universitária e ao currículo, uma vez que, ao abordar o contexto da educação formal, "certas matérias e disciplinas são consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras são consideradas naturalmente femininas" (SILVA, 2010, p. 92). O contexto atual não é também uma herança dessa perspectiva naturalizada desde o currículo escolar? Decerto, muitas desigualdades entre os gêneros se perpetuam e são reforçadas em contextos educacionais (LOURO, 1997). Isso pode ser percebido dentro do espaço universitário, mas toma proporções ainda maiores porque essa desigualdade perdura, também, na vida pessoal e profissional de homens, mulheres e daqueles não enquadrados nesse binarismo, que, nesse caso, são ainda mais marginalizados.

Esse fato mostra como as desigualdades de gênero e as relações estabelecidas, com base nessas construções, advêm de determinações sociais, culturais e históricas (LOURO, 1997) e nos são repassadas como se fossem naturais, sendo reproduzidas até hoje. Em face do exposto, é necessário considerar que:

> [...] o modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar,

> mostrar o corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 40).

Essas expectativas sociais e os modos específicos de ser e estar estão estreitamente atrelados às práticas discursivas. Rosa Fischer (2001), a partir de seus estudos, chega a afirmar que "estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo. As 'coisas ditas', dessa forma, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo" (FISCHER, 2001, p. 204). Para Foucault (1986), as práticas discursivas são um conjunto de regras "anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (p. 136). Nesse sentido, exercer uma prática discursiva não é meramente expressar ideias e pensamentos ou formular frases, na realidade, significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão no interior de um discurso (FISCHER, 2001).

Como vemos, práticas discursivas normativas estão presentes em todo e qualquer espaço, inclusive no contexto de formação docente no curso de Pedagogia, no qual se constituem as identidades[4] docentes. Ao considerarmos os cursos de Pedagogia um espaço de reserva feminina, lançamos o seguinte problema investigativo para esse texto: como as relações de poder e os discursos atravessados pelas questões de gênero e sexualidade fabricam as identidades docentes de homens no interior desse ambiente de formação?

É importante ressaltar que consideramos as estratégias de resistência adotadas por homens em relação a essa desigualdade de gênero e aos obstáculos encontrados ao longo do percurso acadêmico no interior dos cursos de Pedagogia. O ato de resistir ao poder não pode vir de fora dele, pois, na realidade ele está integrado às estratégias de poder: onde há poder, há também possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1986).

---

[4] Utilizamos o termo identidades no plural, porque consideramos a concepção de que não existe uma identidade docente masculina e uma identidade docente feminina, mas que são diversas as possibilidades de identidades docentes, de acordo com cada sujeito e com suas experiências e que a identidade também não é estável, não é fixa, mas se constitui e se modifica continuamente, por meio de um processo altamente dinâmico e singular regido, principalmente, por nossas experiências, que são vivenciadas de forma única e singular (REFERENCIAR FONTE BIBLIOGRÁFICA).

Edgardo Castro (2009) afirma que as múltiplas formas de resistência podem ser tomadas como premissa para uma análise empírica e histórica das relações de poder. Segundo ele, "a possibilidade de resistência, para Foucault, não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta" (CASTRO, 2009, p. 387) contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade, que tentam impor modos de ser e estar no mundo. Nessa perceptiva, as possibilidades reais de resistência surgem quando interrogamos as condições de existência do poder e o quanto isso interfere na promoção de novas formas de individualidade, diferentes das que nos são impostas há vários séculos (CASTRO, 2009).

Nesse caso, temos de pensar nas condições dos homens no contexto da Pedagogia, pois a "'análise de gênero' não é sinônima de 'estudo de mulheres'" (SILVA, 2010, p. 95), tanto que tem ocorrido um significativo aumento de estudos que focalizam a questão das masculinidades (CONNELL, 1995; JANUÁRIO, 2016). É sobre esse aspecto que o nosso texto buscou se debruçar no que tange a construção das identidades de homens no interior dos cursos de Pedagogia frente às várias questões que foram instituídas discursivamente como verdades históricas, entre essas, de que a Pedagogia é uma área generificada como feminina (RESENDE, 2018).

Vale ressaltar que defendemos um processo formativo no qual as pessoas experimentam as possibilidades de ser, de não se deixar conduzir pelos padrões e estereótipos da sociedade, portanto, de questionar o que está posto. Cabe evidenciar as potencialidades de um processo de formação docente que caminhe nessa direção, levando homens e mulheres a servirem-se de seus próprios desejos, conduzirem-se na multiplicidade, traçarem seu próprio caminhar, fazerem emergir todo o seu potencial, saber conduzir-se ética e politicamente por si próprio.

Nessa tentativa de tencionar essas questões, no próximo subitem, aprofundaremos as relações entre a categoria analítica de gênero e a constituição das identidades para, posteriormente, compreender como isso opera nos cursos de Pedagogia.

Gênero e sexualidade na construção das identidades

O contexto social e cultural no qual estão imersas as crianças, os jovens, as mulheres e homens, está permeado por relações de poder. A

educação não é neutra nesse sentido, assim como nenhuma instituição, nem mesmo a escola ou as instituições de ensino superior.

> Alvo da produção de conhecimento, das normas e de intervenções, meninos e meninas vêm sendo produzidos como sujeitos passíveis de educação com o intuito de obediência e docilização. Afinal, interferindo na construção desses sujeitos desde cedo minimiza-se o possível risco social que eles/as representam (MEIRELES; PEDROSA; CASTRO, 2012, p. 184).

Como se pode observar, há um grande investimento por parte de nossa sociedade na tentativa de determinar comportamentos masculinos e femininos, reprimir o repertório de possibilidades de ser (MEIRELES; PEDROSA; CASTRO, 2012). Por isso, práticas institucionais, discursos totalizantes e normalizantes são lançados em todas as direções. Tudo isso resulta em um aprendizado sutil e sistemático, que demonstra como representações de gênero vão sendo introjetadas no sentido de orientar as ações de crianças, de adolescentes e jovens (LOURO, 1994).

Vamos aprendendo, assim, a agir e pensar dessa ou daquela maneira e fazer escolhas, conforme nosso sexo biológico, embora saibamos que a questão natural não determina que deva ser assim. A esse respeito, Butler (2003) discute sobre a instituição de uma ordem compulsória – sexo, gênero e desejo – e que o regula o gênero sob uma perspectiva binária, na qual a heterossexualidade é a norma. A autora afirma que a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária. Assim, o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. “O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo” (BUTLER, 2003, p. 45).

É essencial que problematizemos os discursos e práticas que organizam essas construções. Scott (1995, p. 84) afirma que “temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”. Ao analisar a oposição homem/mulher, que além de ser simplista é também binária e hierarquizada, a autora nos alerta sobre a necessidade de não aceitá-la como “fazendo parte da

natureza das coisas" (SCOTT, 1995, p. 84) e desconstruí-la a partir do deslocamento dessas construções.

Diante de todas essas considerações, percebemos como nossa sociedade é marcada pelas relações de gênero. E essas relações também são constituintes dos sujeitos. Nesse sentido, Butler (2003) destaca que o efeito substantivo do gênero sobre as pessoas é performaticamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Assim, essa categoria é a estilização repetida do corpo, um conjunto de "atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2003, p. 59) que não pode ser desconsiderado:

> [...] a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (LOURO, 1994, p. 36).

Louro (1994) ressalta que o gênero não é uma categoria pronta e estática, ao contrário, trata-se de uma categoria dinâmica, construída e passível de transformação. E que não é um elemento imposto unilateralmente pela sociedade, deve-se levar em consideração que os sujeitos são ativos, resistente e transgressores, recebendo e respondendo de múltiplas formas às imposições sociais.

Homens e mulheres são resultados de suas relações intermediadas pela realidade social e pelo tempo histórico em que vive e não decorrência da anatomia de seus corpos (BRASIL, 2009). Ao mesmo tempo em que produzem as relações, também são produzidos por elas. Nesse sentido, Louro (1994, p. 39) ressalta que "é preciso observar o quanto a sexualidade é social e histórica", uma vez que as masculinidades e as feminilidades, fundamentadas na normativa heterossexual, também são fabricadas socialmente. Isso significa que nos são repassadas de maneira natural e universal como se fosse a única forma possível de expressão da sexualidade. "As normas regulatórias do sexo têm, portanto, caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo

que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual" (LOURO, 2004, p. 44).

Sendo assim, as prescrições de cada gênero vão se transformando em representações do ser homem e do ser mulher que, se não questionadas, passam a ser corporificadas aos modos de ser de cada um. O grande problema é a estereotiparão e consequente desigualdade entre os gêneros que essas representações causam, além da discriminação dos que não se adaptam a nenhum desses modos de ser, como ocorre com homens que se inserem nos cursos de Pedagogia (RESENDE, 2018).

Como bem aponta Castro (2011), as representações e estereótipos de gênero ainda persistem:

> Na adolescência, os jovens não necessitam ser distinguidos pelas cores, pelos brinquedos e brincadeiras, porém com as mudanças biológicas do corpo feminino e masculino começam a ser analisados pelo comportamento, escolhas profissionais e pela personalidade. As meninas adolescentes, muitas vezes, são julgadas pela forma como se vestem, pelo ambiente que frequentam e pelas amizades que possuem - o que revela a discriminação ainda existente com relação ao gênero feminino. Já os meninos adolescentes devem seguir aquele perfil básico do homem tradicional machista, totalmente racional, profissional e reprodutores (p. 5).

O autor demonstra que as estratégias de normalização se incidem de maneira diferente no decorrer da vida, mas continuam agindo e gerando desigualdades. Corroborando com essa ideia, Neves (2017, p. 76) procurou mostrar que "as diferenças sociais, baseadas nas diferenças sexuais, são fruto da construção social de toda e qualquer sociedade" e que as instituições pedagógicas têm papel importante nesse processo (LOURO, 1997).

Muitas dessas construções se fundamentam em uma cultura patriarcal na qual "a diferença é sempre lida em termos hierárquicos, tendo o masculino como polo de autoridade" (CONNELL, 1995, p.199). O patriarcado é uma estrutura histórica e pode ser conceituado como o processo de dominação masculina embasado na cultura ocidental (JANUÁRIO, 2016; BOURDIEU, 2009). Nas sociedades em que se fundamentam essa cultura, prevalece a lógica heteronormativa que tem por característica a desigualdade de gênero, que, segundo Scott (1995), tem profunda relação com outras desigualdades.

Na perspectiva de Connell (1995), embora parte significativa dos homens beneficie-se das vantagens dessa estrutura patriarcal, alguns grupos específicos ganham muito pouco. Para elucidar o exposto, o autor afirma que alguns agrupamentos pagam parte do preço, juntamente com as mulheres, pela manutenção de uma ordem de gênero não-igualitária. Toma como exemplo os homens gays que se tornam alvos sistemáticos do preconceito e da violência. "Homens efeminados e débeis são constantemente humilhados. Os homens negros, nos Estados Unidos (como na África do Sul) sofrem, massivamente, de níveis mais altos de violência letal do que os homens brancos" (CONNELL, 1995, p. 197). Nesta mesma direção, no campo da Educação, os homens que se inserem nos cursos de Pedagogia, área de reserva feminina, sofrem com discriminações e preconceitos (RESENDE, 2018).

Essas práticas se fundamentam em uma "masculinidade hegemônica", considerada uma das configurações das práticas de gênero que buscam garantir a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. Os grupos de homens que não se beneficiam dessas vantagens e adotam outras formas de masculinidades são, então, pressionados socialmente a todo o momento, como aqueles que se inserem em áreas de reserva feminina, tal como alunos que optam pela formação em Pedagogia. A partir desse modelo hegemônico, eles têm de negar, em outra via, características culturalmente associadas ao feminino. Tal modelo resulta, geralmente, na repressão de sentimentos, da sensibilidade e, consequentemente, da diminuição das manifestações de cuidado e afeto para com os outros, no caso dos homens. Esse é apenas um dos fardos resultantes desse modelo segundo o qual intitulamos de "ônus patriarcal", diante daquilo que Connell (1995) nos incitou a pensar. A esse respeito, Pierre Bourdieu (2009) enfatiza que:

> [...] o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade [...]. A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão para o combate e para o exercício da violência [...], é acima de tudo, uma carga. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem verdadeiramente homem é aquele que se sente

> obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública (p. 64).

Como se pode notar, os homens também experienciam processo idêntico da sua própria relação de dominação, pois para permanecerem nessa posição é preciso que sustentem um ideal de força, virilidade, insensibilidade, agressividade.

Por meio da prática social, as feminilidades e as masculinidades são corporificadas (CONNELL, 1995; LOURO, 1997) e se tornam marcas que incidem sobre nós. A segregação por gênero perdura nos dias atuais, nas mais diversas esferas da vida, inclusive, nas profissionais. A princípio, nossas escolhas ou modos de inserção na vida acadêmica, pessoal e profissional podem parecer consequência de aptidões e preferências naturais, capacidades distintas entre homens e mulheres. Se aguçarmos nossa visão, perceberemos que a distribuição de homens e mulheres no mundo do trabalho e as consequentes desigualdades são reflexos da diferenciação social pautadas nas questões de gênero (BRASIL, 2009). Não há nenhuma comprovação biológica que determine essas questões, uma vez que a distinção sexual, no sentido orgânico, serve apenas para compreender e justificar a desigualdade social entre os gêneros (LOURO, 1997).

Essas são questões que ainda passam despercebidas pela maioria das pessoas, ou pouco se discute sobre elas, mas revelam o quanto a categoria de gênero e a produção social das masculinidades e feminilidades deixam suas marcas no processo de formação docente. O fato de não nos questionarmos isso, contribui para a permanência das assimetrias de gênero decorrentes das normatizações sociais, culturais e históricas que nos são repassadas como se fossem naturais e fazem parte da formação docente.

Em contrapartida, é preciso considerar o poder dos sujeitos enquanto agentes que subvertem os padrões hegemonicamente impostos. Butler (2003) discorre sobre a necessidade da tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade. A autora enfatiza que o gênero é uma complexidade cuja totalidade não pode ser definida, e as identidades estão em constante processo de devir. Nesse contexto, as identidades são uma característica

descritiva das experiências vivenciadas por cada sujeito e estão permanentemente se transformando e se constituindo.

As considerações expostas demonstram, portanto, a necessidade de problematizarmos o fato de que os discursos de gênero que circulam na nossa sociedade produzem marcas, estabelecem estereótipos, demarcam fronteiras, afirmam e tentam fixar a identidade de mulheres e homens. Contudo, é preciso apontar que também que muitas são as possibilidades subversivas das identidades a depender da forma como lidamos com essas práticas discursivas hegemônicas. Sendo assim, há que considerarmos que nossas próprias ações refletem sobre a constituição das identidades docentes dentro e fora dos espaços de formação.

Veremos, no próximo tópico, as interseções entre gênero, a produção social das masculinidades e das feminilidades e a construção das identidades docentes nos cursos de Pedagogia, perpassando os sentidos/significados que esses processos de subjetivação trazem à formação desses sujeitos.

Identidade(s) docente(s): um infindável processo de "tornar-se"

A formação das identidades docentes está relacionada a questões culturais, sociais e históricas que antecedem a entrada dos sujeitos no ambiente universitário. Iniciamos essa seção destacando a complexidade do conceito de identidade e a impossibilidade de fixá-lo ou conceituá-lo de forma simples, apenas como "aquilo que sou" e, na contramão, não é possível fixar a diferença como "aquilo que o outro é". Por isso, o destaque para o uso da palavra identidade(s) no plural. A identidade não é um fato autônomo ou independente, não se esgota em si mesma e, assim como o gênero, não é elemento do biológico/natural. A identidade é uma criação cultural e social e é extremamente dependente da diferença (SILVA, 1996).

Esse autor trabalha com a perspectiva de que identidade e diferença são mutuamente determinadas e, dessa forma, inseparáveis. Para ele, a identidade só tem sentido quando compreendida em relação ao diferente. Nessa perspectiva, a diferença é concebida como "ato ou processo de diferenciação" (SILVA, 1996, p. 76), não é um produto ou resultado, mas, sim, o processo pelo qual a identidade e a própria diferença são constituídas.

Identidade e diferença são criações sociais e culturais, pois são gestadas e fabricadas no contexto de nossas interações, a partir de atos de linguagem[5]. Silva (1996) afirma que a afirmação da identidade e diferença é resultado de criação linguística, ou seja, por meio de atos de fala, as instituímos como tais. Significa entender que a identidade e a diferença não são determinadas pelos sistemas discursivos e simbólicos, uma vez que a própria linguagem enquanto sistema de significação é uma estrutura instável que "vacila". Na medida em que são "definidas por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade" (SILVA, 1996, p. 80).

Tendo em vista que são consideradas como resultantes de um processo de produção simbólica e discursiva, a identidade e a linguagem estão sujeitas a vetores de força e relações de poder. Essas relações têm o poder de definir a identidade e de marcar a diferença, o que implica operações de incluir e excluir. Contudo, não podemos dizer que os atos de criação linguística determinam as identidades, mas negar seu papel no processo de constituição delas é uma visão muito simplista. Com base na prerrogativa da instabilidade linguística, Butler (2003) considera as identidades um devir ao enfatizar a autonomia dos sujeitos que subverterem as normas e padrões hegemônicos que a sociedade tenta impor, tal como a noção de que a Pedagogia é uma área somente destinada às mulheres, professoras.

Tomamos como parte importante do texto essa construção conceitual em torno da identidade, a fim de compreendermos melhor como esses processos interferem na constituição das identidades docentes, quando homens se inserem no curso de Pedagogia, subvertendo tais normas identitárias. A esse respeito, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) discutem a identidade em relação às posições de sujeito que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções. E, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores/as. Tais autores abordam as consequências dessas operações, enquanto produções simbólicas e discursivas. Na perspectiva apontada por eles, "os enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico

[5] Atos de linguagem ou atos enunciativos, cabe referir aqui, são atos ilocutórios, visíveis e explícitos, que se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo regime de verdade (FISCHER, 2001). Vale advertir que esses atos são cambiantes em razão da própria estrutura da linguagem.

acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade" (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

A tentativa de fixar uma identidade de gênero visando demarcar fronteiras biológicas entre homens e mulheres, revela a presença do poder por meio de processo de classificação. Esses argumentos se alinham a proposição de Silva (1996, p.82) quando afirma "que a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora". Assim, a identidade e a diferença estão relacionadas às formas pelas quais a sociedade tende a produzir classificações, mas ressaltamos que elas não são determinadas, pois os sujeitos participam ativamente desse processo constituindo novas identidades.

Em suma, podemos depreender que a identidade é um conceito complexo, já que está intrinsicamente relacionado aos processos de diferenciação, aos atos de linguagem, às relações de poder, além de ser uma construção discursiva. Silva (1996) aborda a definição de identidade contemplando todas essas dimensões da seguinte forma:

> Identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (p. 96-97).

Cabe ressaltar a identidade na condição de construção. Para Silva (1996), a produção de identidade oscila entre os processos que pretendem fixar e estabilizar a identidade e outros que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la. Nos primeiros, a identidade é descrita como "aquilo que sou" ou "que o outro é" e, por meio desses atos de linguagem, os enunciados são repetidos e reiterados constantemente. De outro modo, os processos que tendem a subverter e desestabilizar a identidade apontam justamente para a impossibilidade de fixá-la. A identidade tende, assim, para a ideia de "tornar-se", assim podemos conceituá-la como movimento permanente, como transformação.

A repetição dos atos de linguagem que tentam fixar a identidade e torná-la hegemônica deve ser questionada, contestada, interrompida. No tocante à questão, Silva (1996) evidencia que é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de barrar o "processo de 'recorte e colagem', de estabilizar o processo de 'citacionalidade' que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades" (p. 95-96).

Tais atos performativos são produzidos pelos próprios sujeitos no cotidiano (BUTLER, 20003). Nesse contexto, cabem as possibilidades de subversão da ordem, ou seja, de colocar em prática as resistências ao que está posto e às relações de poder que tentam fixar a identidade. Ao discorrem sobre a pedagogia e os currículos pós-críticos, Silva (1996) destaca que eles tratariam a identidade e a diferença como questões de política, uma vez que não se limitam a celebrar esses marcadores sociais, mas que, sobretudo, buscam problematizá-los. Nessa perspectiva, os sujeitos deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação e subversão das identidades docentes existentes, o que, a nosso ver, tem ficado a desejar nos cursos de Pedagogia.

É nessa via que questionamos a tentativa de produção de uma identidade docente hegemônica, pautada numa identidade feminina hegemônica ilustrada no início deste capítulo, que exclui as diversas possibilidades de constituição das outras identidades docentes alicerçadas na diferença de gênero, raça, etnia, religião ou classe social. Para tanto, colocamos em evidência a construção das identidades e das diferenças, indagando como esses processos incidem na constituição das identidades docentes, vale dizer, marcadas pelas questões de gênero.

Conclusão

Consideramos que há todo um discurso em torno da docência que influencia diretamente as escolhas dos/as jovens no momento de definir a carreira, além de interferir nos processos formativos e na inserção profissional daqueles/as que já estão imersos nos cursos de Pedagogia. Um processo formativo, principalmente na sua fase inicial, sofre interferência

significativa desses discursos que perpassam a profissão docente e, por vezes, fazem até mesmo com que os/as envolvidos/as evadam do curso.

Para problematizarmos a constituição das identidades docentes no contexto dos cursos de Pedagogia, buscamos a compreensão dos conceitos de gênero, sexualidade identidade e diferença, tomando como referências principais as obras de Louro (1994, 1997, 2004), Scott (1995) e Silva (1996, 2010). Esses estudos apontam para essas categorias analíticas enquanto construções discursivas e nos permitem estabelecer diversas relações com o processo de formação inicial de professores/as e a constituição das identidades docentes.

A construção histórica e cultural da docência, principalmente, no que diz respeito ao/à docente da educação infantil e das séries iniciais, deixou marcas profundas no processo de formação desses profissionais. Esse é um dos fatores da expressiva diferença entre o número de mulheres e homens matriculados/as nos cursos de Pedagogia. Assim como explica a inexpressiva – o que não quer dizer irrelevante – presença de docentes homens atuantes nessas etapas da educação (XAVIER; ALMEIDA, 2016).

No que diz respeito a essa fronteira de gênero, Lucas Barbosa (2017) assinala que "fabricam-se cotidianamente determinados 'jeitos' unívocos de ser mulher e de ser homem através dos muitos artefatos culturais de comunicação e disseminação de informações" (p. 13). Segundo o autor, somos constantemente permeados por vozes marcadas pelo "vem por aqui", midiaticamente difundidas e que pretendem fixar identidades e modos de conduta. Ressaltamos que é, nesse mesmo sentido, que se fabricam modos de ser docente que tendem a fixar e anular as possibilidades de constituição das múltiplas identidades profissionais. Um modo de ser docente estreitamente relacionado ao discurso sobre um fazer vocacionado a partir da figura idealizada da "professora-missionária". A esse respeito, Rosa Fischer (2001) destaca a prática discursiva em torno da docência surge, segundo determinadas regras, "quando a televisão, por exemplo, apropria-se do discurso missionário do docente, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a figura da professora-mãe-doadora" (FISCHER, 2001, p. 204).

Nesse contexto, tratamos de analisar esse processo histórico não como um fato definitivo, mas como referência para nossos questionamentos acerca da produção das identidades docentes de homens em meio a esse emaranhado discursivo que circula socialmente e ainda

aponta o magistério como uma área de reserva feminina (RESENDE, 2018). Para nós isso significa que quando a escolha dos homens "incide sobre uma carreira denominada ou construída como feminina, este homem, em grande parte das vezes, tem sua masculinidade questionada e sua sexualidade colocada em questão, bem como sua capacidade intelectual" (ANDRADE, 2008, p. 213). Assim, a tentativa de imposição de uma identidade de gênero e o estabelecimento de fronteiras, na ocupação de respectivos "papéis" sociais, são algumas marcas que ecoam também na formação de professores/as.

Diante disso, procuramos evidenciar neste trabalho, entre outras coisas, aquilo que podemos fazer para "desatar os nós" que tentam amarrar e fixar as identidades docentes nos cursos de Pedagogia. Frente aos desafios, é preciso traçar novas rotas, ver cores nas cinzas e a vida reinventar, a fim de que nos inspiremos a experimentar, criar e a viver como (arte)iros/as. Para ser, não precisamos nos enquadrar aos esperados "papéis de gênero", como acontece com homens e mulheres nos cursos de Pedagogia. Constituímo-nos, a partir de nossas singularidades e experiências, enquanto arte de vida.

Referências

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Trad. de Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: FCC, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processo de escolarização:** uma abordagem cultural. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BARBOSA, Lucas Alves Lima. **Identidades em (des)construção**: problematizando representações femininas e masculinas em charges, cartuns e tirinhas. 2017. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Walessa Martins de. **As questões de Gênero interpretadas na visão adolescente**. 2011. 25 p. TCC (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (re)construção**: gênero, corpo e publicidade. Covilhã: LABCOM.IFP, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Uma política pós-identitária para a educação. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-54.

MEIRELES, Gabriela Silveira; PEDROSA, Marilda de Paula; CASTRO, Roney Polato de. Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 179-192.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Relações de gênero na escola: um debate ainda (mais) necessário. In: FINCO, D.; SOUZA, A. dos S.; OLIVEIRA, N. R. C. de. (Org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017. Ebook [Recurso digital]. p. 71-104.

RESENDE, Tatiane Patrícia. **Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA**: entre desafios, resistências e rotas alternativas. 2018. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradu. Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XAVIER, Nubea Rodrigues; ALMEIDA, Bianca Camacho de. Homens na educação infantil: reflexões acerca da docência masculina. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 109-120, jan./jun. 2016.

6

Tecnologias de carne e osso: [des]fazendo sexo

Izabel Rizzi Mação [1]
Davis Moreira Alvim [2]
Alexsandro Rodrigues [3]

As noções de natural e natureza se tornaram imperativos importantes nas buscas por despatologizar ou combater o preconceito contra as sexualidades e identidades de gênero dissidentes da norma cisgênera e heterossexual. Para reforçar que uma sexualidade é normal – ou natural – procuraram-se, por exemplo, identificações com o comportamento sexual de gorilas, leões, golfinhos e plantas; enfim, na natureza não-humana tomada enquanto sinônimo de normalidade. O argumento é, basicamente, o seguinte: se as diversas formas de praticar sexo, para além da heterossexualidade, podem ser confirmadas na natureza não-humana, logo, as mais diversas práticas sexuais seriam tão normais e naturais quanto as práticas sexuais heterossexuais. Um dos exemplos mais famosos desse tipo de argumentação ocorreu com o uso do livro de Bruce Bagemihl, *Biological Exuberance: animal homosexuality and natural diversity* (1999), para garantir a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos no julgamento *Lawrence versus Texas*, ocorrido em 2003

---

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGHis/UFES). Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGHis/UFES). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: lebazi.r@hotmail.com

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/Ifes) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPsi/Ufes). E-mail: davis.alvim@ifes.edu.br

3 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPsi/UFES) e Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES). E-mail: xela_alex@bol.com.br

e que derrubou uma diversidade de leis estaduais contra a sodomia no país, usando, entre outras alegações, referências a práticas ditas homossexuais e bissexuais entre animais (SMITH, 2018).

Tais estratégias obtiveram e ainda obtêm resultados importantes, sendo, muitas vezes, fundamentais para a aceitação social e jurídica de pessoas LGBT. No entanto, talvez seja preciso dedicar alguma atenção ao fato de que elas também podem, mesmo que não-intencionalmente, acabar se coadunando aos dispositivos de poder que intentam combater. Cabe, desta forma, interrogar como as identidades se formam em um sistema sexo/gênero no qual o *sexo biológico* é apreendido enquanto integrante da suposta natureza humana, como o limite último – ou, quem sabe, primeiro – da interação entre os corpos e as tecnologias sociais que os atravessam. Como, portanto, a manutenção da premissa segundo a qual o *sexo* figura como elemento corporal essencialmente natural ou inalterável reforça certas concepções políticas sobre o corpo e, também, sobre as identidades.

Atos de profanação se fazem necessários, e já é tempo de perguntar: seria possível borrar a fronteira que separa o corpo orgânico dos mecanismos de produção? Ou, ainda, as tecnologias socioculturais teriam um impacto direto na carne? Na tentativa de deslindar algumas respostas para tais questões, propõe-se uma investigação daquilo que insinua outra experimentação nas encruzilhadas entre o corpo e a técnica, esquadrinhando, genealogicamente, os mecanismos de funcionamento do sistema sexo/gênero. A tarefa de uma genealogia do sistema sexo/gênero não é questionar *o que é o sexo?*, mas, sim, *como o sexo funciona?*. Trata-se de captar como o *sexo biológico* ou *natural* opera discursivamente e em que medida ele atua enquanto engrenagem fundamental para a manutenção de verdades unívocas sobre os corpos e sobre as identidades. É tempo de questionar os poderes que se fundamentam a partir da naturalidade, atentando para como e em que sentido é possível fazê-los funcionar de outras maneiras.

***

Em 1975, no artigo "O tráfico de mulheres: notas sobre uma 'economia política' do sexo", a antropóloga Gayle Rubin forjou a expressão *sistema sexo/gênero* (*sex/gender system*), uma ferramenta conceitual

destinada à exploração dos meios que permitiram a passagem da natureza biológica do sexo e da reprodução para configurações culturalmente definidas e adquiridas. Sexo e reprodução prefiguram como necessidades naturais do corpo humano que, entretanto, "quase nunca são satisfeitas de modo 'natural'" (RUBIN, 2017, p. 17). Assim, elementos como as práticas sexuais permitidas e proibidas ou noções de feminilidade e masculinidade seriam, permanentemente, rearranjados de acordo com a cultura, os processos históricos e os sistemas econômicos. Ou melhor, a natureza estaria em constante negociação com as tecnologias sociais que atravessam os corpos e os prazeres. Isso conferiria às propriedades supostamente naturais do sexo e da reprodução seus correlatos artificiais: o gênero e a sexualidade.

Ao utilizar-se da ferramenta conceitual sistema sexo/gênero, Rubin (2017, p. 17) pretende esmiuçar o que chamou de *economia sexual*, isto é, o "conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional". Sua definição para esse sistema é a seguinte:

> Na falta de um termo mais elegante, chamo essa parte da vida social de 'sistema de sexo/gênero'. Como definição preliminar, podemos dizer que um 'sistema de sexo/gênero' consiste em uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, p. 11, 2017).

Já em "Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade", de 1982, a antropóloga faz uma revisão do conceito de sistema sexo/gênero. Nessa ocasião, Rubin (2017) afirmou ser mais interessante, ao menos no que diz respeito às teorias feministas, analisar o sexo e o gênero como categorias distintas e dissociáveis. Embora haja uma conexão intrínseca entre esses elementos, não seria possível tomá-los como uma mesma coisa, pois eles formam a base de dois diferentes aspectos da prática social.

> Diferentemente do que afirmei em 'O tráfico de mulheres', argumento agora que é fundamental separar analiticamente gênero e sexualidade para refletir com mais precisão sobre as existências sociais distintas que eles envolvem (RUBIN, 2017, p. 125).

Para explicar esse desembaraço entre sexualidade e gênero e, consequentemente, a necessidade de desarticular o sistema sexo/gênero, Rubin (2017) recorre aos significados que a palavra *sexo* adquiriu na língua inglesa, na qual ela pode ser empregada tanto para demarcar uma condição anatômica – *sexo feminino* e *sexo masculino* – quanto para se referir ao desejo sexual e à excitação – *sexualidade*. A partir dessa dubiedade nos significados atribuídos ao sexo, aponta que também haveria, de fato, duas diferentes operações de estratificação social: uma que classifica os corpos como femininos ou masculinos a partir de um padrão sociocultural, marcando seu sexo ou gênero; e outra que os categoriza, segundo suas práticas sexuais, em uma determinada identidade sexual ou sexualidade. Desta forma, gênero e sexualidade integrariam duas tecnologias sociais distintas que, no entanto, operam em consonância e fixam certos elementos de diferenciação e estratificação social.

Nesse sentido, para lidar com as divergências e conformidades entre um elemento e outro, seria preciso forjar novas ferramentas conceituais, diferentes do sistema de sexo/gênero proposto em 1975. Tais ferramentas deveriam ser capazes de promover a desarticulação entre os conceitos de sexualidade e gênero, com o objetivo de compreender adequadamente suas especificidades e seus desdobramentos sociais. Na perspectiva de Rubin (2017), o feminismo comportaria uma potente proposta de análise do gênero, mas seria limitado quanto ao tema da sexualidade.

> Isso se opõe a grande parte do pensamento feminista contemporâneo, que trata a sexualidade como derivação do gênero. A ideologia feminista lésbica, por exemplo, tem em grande parte analisado a opressão das lésbicas com base na opressão das mulheres. No entanto, as lésbicas também são oprimidas em sua qualidade de homossexuais e pervertidas, devido a uma operação de estratificação sexual, não de gênero. Apesar de ser incômodo para muitas lésbicas pensar sobre isso, o fato é que as lésbicas compartilham muitas características sociológicas e muitas das mesmas penalidades sociais que os homens gays, sadomasoquistas, travestis e prostitutas (RUBIN, 2017, p. 125).

É importante notar que, embora as considerações de Rubin (2017) estivessem em divergência com boa parte do pensamento feminista da

época, elas se encontram em relativa simetria com alguns pressupostos atuais de certos movimentos identitários, especialmente dos feminismos e dos movimentos LGBT. A premissa segundo a qual gênero e sexualidade compõem diferentes aspectos da vida social, bem como a impossibilidade de equivalência entre um e outro, faz parte de um conjunto de proposições amplamente debatidas na atualidade, nas quais ao menos duas argumentações adquiriram força e comparecem com certa frequência.

A primeira delas aponta para a necessidade de reconhecermos a justaposição das opressões de sexualidade e gênero. Desta forma, se comparado ao corpo feminino heterossexual, o corpo feminino homossexual, por exemplo, estaria sujeito a outros níveis de estratificação social, na medida em que é marcado tanto por uma opressão de gênero, quanto por uma opressão sexual. Essa linha de pensamento conecta-se com a declaração de Rubin (2017, p. 125) citada acima: além de serem do gênero feminino, as lésbicas fazem parte de uma minoria sexual, logo, são parte de uma minoria de gênero e, também, sexual. Por conseguinte, a análise dos corpos femininos, masculinos, lésbicos, homossexuais, bissexuais, entre outros, demandaria o uso de ferramentas teóricas que dessem conta das especificidades de cada uma dessas condições (gênero e sexualidade), de suas possíveis conexões e, enfim, de suas implicações sociais.

Cada identidade precisaria, então, ser considerada a partir de sua definição única e de seus entrecruzamentos com fatores como gênero, classe, etnia, sexualidade, entre outros. Tal é o apontamento feito por Jaqueline Gomes de Jesus, no livro *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* (2012), destinado particularmente aos formadores de opinião (professores, jornalistas, comunicadores sociais e acadêmicos). A proposta desse guia técnico, como o descreve a própria a autora, é explicar de maneira didática e acessível as definições de diferentes identidades sexuais e de gênero, com o objetivo de promover o conhecimento e evitar a troca de pronomes, a repercussão de falas preconceituosas e as atitudes danosas para aqueles e aquelas que vivem uma sexualidade ou uma identidade de gênero divergente da norma (JESUS, 2012).

Nesse manual, se encontra a segunda proposição que se pretende averiguar. Ela pode ser explicitada a partir do subsequente enunciado: “identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem” (JESUS, 2012, p. 24). Segundo esse princípio, cada

indivíduo humano seria composto por uma identidade de gênero e uma orientação sexual. A identidade de gênero é descrita como a maneira como o indivíduo se reconhece e se apresenta diante da sociedade (homem, mulher, travesti ou outro). A orientação sexual seria definida pela atração afetivo-sexual, ou seja, com quem o indivíduo se relaciona sexual e afetivamente, se é com homens, com mulheres ou com outros, e constituiria identidades como o homossexual, o heterossexual ou o bissexual. Ao dizer que essas duas dimensões não se confundem, Jesus (2012) afirma que a orientação sexual é diferente do senso de pertencimento a um gênero, pois existem diversas possibilidades de articulação entre esses dois elementos, que são independentes um do outro. Portanto, pessoas "transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero" (JESUS, 2012, p. 24).

Para além dessas duas características, o gênero e a sexualidade, há, ainda, um outro aspecto do corpo e da identidade humana que se faz presente: o sexo como aspecto orgânico do corpo, definido pela autora enquanto característica física da identidade sexual, que pode se desdobrar por diversas expressões psicológicas (JESUS, 2012). Nesse sentido, Jesus (2012, p. 8) aponta que o sexo é biológico, enquanto "o gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo". Assim, ela define o sexo como a classificação "biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais" (JESUS, 2012, p. 24). Essa classificação sexual, comumente atribuída no momento do nascimento ou até mesmo antes dele, pode ou não estar de acordo com as práticas e expressões de gênero que o indivíduo adotará no decorrer da sua vida, pois o gênero seria independente do sexo (JESUS, 2012).

O *sexo* costuma ser apresentado, mesmo nos estudos voltados para as questões de gênero ou nas teorias feministas, como característica anatômica, fisiológica e natural dos corpos, oposto, portanto, ao gênero, cuja construção histórica, social e cultural tende a ser reforçada. Desta forma, o sexo comparece nas definições elaboradas por José Eustaquio Diniz Alvez (2005, p. 233), sugerindo que o "sexo está localizado no plano natural e biológico e o gênero, no plano social e cultural"; por Maria Beatriz Nader (2002, p. 465), ao preconizar que a "matriz básica do *sexo* pode ser entendida como um elemento da natureza possivelmente

explicável como parte da natureza humana"; em Elisabeth Badinter (1993, p. 69) ao afirmar que "o sexo masculino, caracterizado pelo cromossomo Y, é transmitido pelo pai"; e, enfim, quando Ellen Hardy e Ana Luisa Jiménez (2001, p. 78, *tradução nossa*) sugerem que as "pessoas nascem com um sexo biológico" e "as características anatômicas determinam o sexo ao qual pertence o indivíduo", apenas para citar alguns exemplos.

Essas argumentações assumem que o sexo é a "matéria-prima biológica" – conforme o classificou Rubin (2017, p. 17) –, enquanto o gênero e a sexualidade são fruto de tecnologias sociais, ou seja, aspectos cultural e historicamente construídos, que podem ser destruídos ou reconstruídos. Assim, a identidade de um corpo é pensada enquanto justaposição do gênero e da sexualidade, elementos que podem se modificar de acordo com a cultura, com a história ou até mesmo com a identificação que cada um faz de si; e por uma terceira propriedade, aparentemente estática ou puramente biológica: *o sexo*. Logo, as pessoas transexuais, por exemplo, são definidas como aquelas que não se identificam com o sexo que lhes foi atribuído em seu nascimento, enquanto o conceito de cisgênero abrange as pessoas que, ao longo de sua vida, vão se identificar com o sexo que lhes foi atribuído (JESUS, 2012,). A identidade de gênero, por conseguinte, seria estabelecida a partir da conformidade ou da não-conformidade com a realidade orgânica do sexo e das articulações sociais que dele derivam.

Essas duas proposições indicam, primeiro, ser preciso pensar a justaposição e a separação das opressões relativas à sexualidade e ao gênero, isto é, seria preciso desfazer-se da noção de que gênero e sexualidade são uma mesma coisa. Em seguida, elas nos apresentam certa concepção de identidade, para a qual um indivíduo é resultante das articulações, mais ou menos problemáticas, entre seu sexo, seu gênero e sua sexualidade. Ambas as proposições são derivadas da crítica construtivista/feminista, emergente no final dos anos 1960, e tiveram implicações políticas e epistemológicas consideráveis, transformando a maneira como encaramos o gênero e a sexualidade. Partindo dessas proposições, uma questão se coloca: mas *e o sexo?*

Em tais enunciações, as práticas sexuais e as identidades de gênero resguardam uma relação íntima com as tecnologias de construção e adequação sociocultural, enquanto o sexo, por sua vez, comparece, estranhamente, como um fato dado, isto é, como se tivesse sido pouco ou

nada laborado por essas mesmas tecnologias. Um movimento semelhante se opera no pensamento de Gayle Rubin. Como visto anteriormente, em "Pensando o sexo", ela nos convida a desarticular o sistema sexo/gênero para que gênero e sexualidade sejam tratados com o rigor de instrumentos conceituais adequados. Tal proposta continua reverberando no pensamento feminista atual. Todavia, a asserção da autora tem, ainda, outro componente marcante: o sexo desaparece do sistema sexo/gênero. Ou melhor, a investigação dos processos de criação e reprodução dos modelos de gênero e sexualidade parece não incluir ou, ao menos, tende a deixar o sexo um tanto quanto ausente, como se não fosse mais necessária uma ferramenta teórica destinada à análise de sua fabricação.

Tania Navarro Swain (2018) argumenta, por sua vez, que a nomeação dos corpos a partir do chamado *sexo biológico* é um dos mecanismos que produz e reproduz os sistemas de categorização e hierarquização sexual, não sendo, simplesmente, sua causa primeira ou sua *matriz*. Essa hierarquização é, então, velada pela naturalização das diferenças sexuais como aspectos *sui generis* dos corpos, inevitáveis, pois biológicos e, portanto, naturais. A dicotomia estabelecida pela noção de *sexo biológico* – entre feminino e masculino, *macho* e *fêmea* –, para Swain (2018), "enclausura o pensamento em um pressuposto binário do tipo natureza/cultura, real/imaginário, bem/mal". Assim, ao compreender-se o sexo como alheio aos constructos históricos, culturais, sociais, enfim, às tecnologias que permeiam os gêneros, parte-se de uma perspectiva que supõe um "esquema de apreensão e análise das relações sociais que, mesmo sob um olhar feminista, se compraz ainda do maniqueísmo de pares opostos e/ou complementares" (SWAIN, 2018). Para a autora, se a criação de determinadas categorias de análise como *gênero* e *patriarcado* se mostraram fundamentais na compreensão das relações sociais e para os estudos feministas, "a crítica do sexo biológico como determinante estratégico da hierarquia dos sexos é ainda tímida" (SWAIN, 2018).

Mas, se o sexo não é biológico, por quais meios a diferenciação sexual adquiriu ares de verdade absoluta? E, ainda, como essa diferenciação se propaga no discurso? Quais são seus *efeitos* de poder? Nesse sentido, Michel Foucault, ao se debruçar sobre a historicidade inerente ao sexo, o assume enquanto *instituição fictícia* e suscitadora de um dos princípios internos mais fundamentais das relações de poder constitutivas do chamado dispositivo de sexualidade, qual seja, "o desejo

do sexo – desejo de tê-lo, de aceder a ele, de descobri-lo, libertá-lo, articulá-lo em discurso, formulá-lo em verdade" (FOUCAULT, 2006, p. 171). Para o autor, as sexualidades e os gêneros não são geridos, exclusivamente, nos termos da lei, da soberania ou da interdição. Seu diagnóstico revela, antes, a existência de uma *tecnologia* do sexo, muito mais complexa e positiva que os efeitos excludentes entendidos a partir das teorias da repressão. Ele considera que os dispositivos de poder, ao se desdobrarem nas sexualidades, fundam o elemento imaginário do *sexo*, ao mesmo tempo em que mascaram seus aspectos artificiais, inventivos e produzidos.

Na modernidade europeia, forja-se, pouco a pouco, algo como uma *teoria geral do sexo*, que passa pela histerização do corpo feminino, pela sexualidade na infância, pela psiquiatrização das perversões sexuais e pela socialização das condutas procriadoras (FOUCAULT, 2006). Tal teoria exerce certo número de funções no dispositivo de sexualidade, das quais se destaca a seguinte:

> [...] a noção de "sexo" permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda a parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal (FOUCAULT, 2006, p. 168).

Ao operar enquanto "significante único e significado universal", o *sexo* passa a dizer respeito a categorias essencialmente naturais – como a anatomia ou a procriação –, permitindo uma reversão fundamental, a saber: ela inverte a relação entre o poder e a sexualidade, "fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, porém como ancorada em uma instância específica e irredutível que o poder tenta da melhor maneira sujeitar" (FOUCAULT, 2006, p. 169). Considerando o sexo como um ponto ideal tornado necessário pelo dispositivo de sexualidade, o autor sugere que a ideia *do sexo* permite a instauração daquilo que nos mantém alheios ao *poder* do poder, isto é, a seu aspecto inventivo e produzido, tomando-o como simples lei ou interdição (FOUCAULT, 2006). Para Foucault (2006), não é possível imaginar qualquer instância autônoma do sexo que produza, apenas secundariamente, os efeitos múltiplos do gênero ou da sexualidade, na medida em que o próprio sexo é, ao contrário, o elemento mais especulativo do dispositivo de

sexualidade. É ele "que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres" (FOUCAULT, 2006, p. 169).

Ora, quando trata-se o sexo em um sentido estritamente biológico, *dado* e natural, se perde a oportunidade de questionar, justamente, as tecnologias de poder instauradas no discurso do *verdadeiro sexo*. Mantém-se, assim, quase inalterada, a perspectiva que dita que os corpos se dividem a partir de sua anatomia e, ainda, se corrobora a tese segundo a qual o masculino e o feminino são as únicas possibilidades disponíveis, o limite e o princípio das existências humanas. Em uma palavra, o *sexo biológico* reitera a norma do *verdadeiro sexo*, em vez de questioná-la. O que parece interessante na lógica elaborada por Foucault acerca dos dispositivos de sexualidade é, precisamente, o fato de ela permitir interrogar o sexo no e pelo discurso, percorrendo os enunciados que instauraram, no fundo do sexo, a verdade. E essa verdade se baseia na centralidade do sexo como elemento *pré-discursivo* ou *anterior* ao poder, nos mantendo distantes das questões genealógicas e da investigação que objetiva a percepção do aspecto produzido do sexo, sua interação com as tecnologias sociais, com as forças e os meios que o constituem como verdade essencial aos corpos.

***

Sob a perspectiva de Rubin e do manual de Jesus, o sexo, aparentemente, deixou de ser determinante sobre nosso gênero, nossos comportamentos ou nossa sexualidade, no entanto, lá está ele, como uma espécie de barreira intransponível, como aquilo que resta da natureza biológica. Pode-se ser homem ou mulher, homossexual, bissexual ou heterossexual, pode-se, enfim, desprezar todos os estereótipos de gênero e, apesar de tudo isso, ainda seríamos *machos* e *fêmeas* da espécie humana, corpos destinados à reprodução ou à produção, mas, jamais, aos dois. Isso se traduz em uma inabilidade para profanar o sexo e restituí-lo ao uso comum, pois seu *status* é sacramentado numa realidade orgânica inatingível, de modo que "negar a diferença do sexo equivale a negar a encarnação de Cristo na Idade Média" ou "a cuspir na cara do rei no século XV" (PRECIADO, 2018b, p. 18).

O sexo parece ter-se convertido em núcleo constitutivo do corpo: é a partir de sua existência real/natural que as tecnologias sociais fariam,

em segundo plano, o trabalho de modulação subjetiva da identidade. Uma identidade trans, portanto, dependeria da relação de recusa estabelecida com o sexo biológico, enquanto uma identidade cisgênera dependeria de uma conformação com o mesmo; de modo que os órgãos sexuais não são *simplesmente órgãos reprodutores*, mas também *produtores iniciais*, por negação ou aceitação, da coerência no corpo (PRECIADO, 2014). Os órgãos sexuais são assim alçados ao *status* de zonas geradoras sobre as quais se assentam certo número de fatalidades biológicas e em torno das quais são construídas as identidades. Essa tomada do sexo como entidade arbórea e, portanto, originária, desemboca na apreensão do sujeito como entidade igualmente nuclear, preservando uma espécie de natureza primordial ou essência corporal, da qual derivaria todo o resto.

Nesse sentido, o sexo continua simbolizado, mesmo nas teorias feministas construtivistas, como a última fronteira entre corpo vivo e artefato tecnológico. Tal concepção conforma-se, inusitadamente, com os corpos tais como foram concebidos pelos poderes contemporâneos: unidades biológicas, se não coerentes, certamente limitadas (PRECIADO, 2018a). Esse corpo humano, idealizado pela modernidade, tende a ser apreendido como um espaço individual com propriedades biológicas privadas, com uma identidade de gênero e uma sexualidade fixas, correspondendo à seguinte equação: "um indivíduo = um corpo saudável = um sexo = um gênero = uma sexualidade = uma propriedade privada" (PRECIADO, 2018a, p. 127). Portanto, não somente o sexo, mas uma articulação entre as práticas socioculturais e psicológicas de diferenciação (*gênero*), anatomia sexual (*sexo*) e uso dos genitais (*sexualidade*) que, em conjunto, funcionam na construção de identidades unitárias e harmoniosas no sistema sexo/gênero.

Trata-se, nos termos do poder, de "inventar um sujeito e produzi-lo em escala global" (PRECIADO, 2018a, p. 57). Por conseguinte, para cada um seu sexo, seu gênero e sua sexualidade verdadeiros, primeiros, profundos, determinados e determinantes; de modo que cada um e todos nós possamos ser entidades coerentes e inteligíveis (FOUCAULT, 1982). Se nessa equação há pouco espaço para ambiguidades, ambivalências e movimentos transversais é, precisamente, pelo fato de que quaisquer conturbações "evidenciam a construção tecnológica e teatral da verdade natural dos sexos", fazendo emergir seu caráter fantasioso (PRECIADO, 2014, p. 129). Corpos sem sexo ou sexualmente ambíguos são, desse modo,

considerados monstruosos, “apenas acidentais, superficiais, ou mesmo simplesmente ilusórios”, na medida em que a assimilação de suas existências incorre no risco de desmontar o edifício de verdades sobre a carne, o corpo e as identidades (FOUCAULT, 1982, p. 2).

Bissexuais, pansexuais, andróginos, fetichistas, heteroflexíveis, bi-curiosos, homoflexíveis, intersexuais, não-binários e travestis. Ou melhor, antes disso, forças e quereres: bissexualidade, pansexualidade, fetichismo, heteroflexibilidade, bi-curiosidade, homoflexibilidade, intersexualidade, não-binaridade e travestilidade. Aqui estão apenas alguns exemplos, embora certamente diferentes, de corpos moventes e sexualidades fluidas que pervertem as noções bem orquestradas do corpo como unidade consoante, na qual o sexo, o gênero e a sexualidade atuam em uníssono para produzir *Um* sujeito. Sem dúvida, essas denominações podem remeter a uma ou mais identidades, de modo que homens trans bissexuais, travestis lésbicas ou andróginos heterossexuais são possibilidades do sistema, mesmo que sejam incômodas ou inquietantes. Isso quer dizer que todo acidente sistemático pode, eventualmente, ser apreendido e traduzido como identidade a ser encaixada na equação sujeito = unidade linear/coerente.

Faz parte das estratégias do poder que essas falhas sejam renaturalizadas em seu benefício, que elas venham a ser classificadas dentre as variações da sexualidade ou da anatomia humana como mais ou menos naturais para, consequentemente, serem reinseridas no sistema sexo/gênero (PRECIADO, 2014). Mas, se é possível falar em um sistema sexo/gênero, é igualmente possível assumir que existem vírus cibernéticos que o infectam, *hackings* que nos permitem acessar suas configurações, *crackings* para modificá-las ilegalmente, *malwares* e *glitches* que demandam a instalação de atualizações e correções em seu *software*. No limite, o sistema/sexo gênero precisa sofrer *upgrades* para que possa lidar com a existência dessas novas informações corporais.

Entre as questões maiores da identidade, nos coloquemos, por um instante, questões menores: como desnaturalizar esse corpo enrijecido do poder? Como investigar os meios tecnológicos que nos produziram enquanto sujeitos de uma identidade? Como atravessar a fronteira de um corpo essencialmente biológico e partir em outras direções? Para ensaiar uma resposta, é preciso seguir certa intuição genealógica que considera os corpos enquanto possuidores de uma essencialidade precária.

> Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de "genealogia". A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso ela investiga as apostas políticas, designando como *origem* ou *causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos (BUTLER, 2003, p. 9).

Em outras palavras, desfazer-se da condição de assujeitamento imposta pelo poder implica espreitar as forças, buscar os procedimentos e os meios de enunciação do sistema sexo/gênero, bem como os indícios da falência múltipla de seus órgãos. Ou, ainda, trata-se de desertar o próprio sistema, na medida em que "o corpo se cansou dos órgãos e quer licenciá-los" (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 10). Para tanto, os acidentes sistemáticos, os corpos dúbios ou as sexualidades fluidas não devem ser tratados simplesmente como personagens exóticos em uma literatura do poder, mas como parte de um agenciamento muito mais maquínico, como potências, como movimentos que tensionam o sistema e forçam um limiar (DELEUZE; GUATTARI, 2002):

> os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados "homem", "mulher", "homossexual", "heterossexual", "transexual", bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2014, p. 22).

Esses elementos, por sua vez, não são fatalidades, e sim parte de algo criado por nós. Isto é, as tecnologias do sexo, da sexualidade e do gênero são parte dos instrumentos que utilizamos para entender e mudar a nós mesmos. Muito mais do que a descoberta de um aspecto secreto ou essencial de nossas subjetividades, eles são nossa própria criação e, por conseguinte, parte da liberdade de que gozamos nesse mundo, incluindo a liberdade de acessar os mecanismos de fabricação do sistema sexo/gênero (FOUCAULT, 2014). Sexo, gênero e sexualidade despontam, então, como máquinas das quais nós somos, ao mesmo tempo, usuários e engrenagens,

produtores e produtos (PRECIADO, 2018b). Essas máquinas vivas são incorporadas por nós e a partir delas estabelecemos formas de nos relacionarmos e de viver no mundo; elas compõem parte de algo que fazemos juntos: nossos modos de usar o corpo e nossas táticas para usufruir de suas potências (PRECIADO, 2018b).

A incursão por uma genealogia do sistema sexo/gênero segue, assim, a profecia deixada por Paul Preciado (2014, p. 24) e pretende ler as marcas daquilo que "já é o fim do corpo, tal como este foi definido pela modernidade", as marcas de uma metamorfose corporal que não é apenas epistemológica, mas *techno*-orgânica. O corpo e suas potências, portanto, não são apenas a *matéria-prima biológica* sobre as quais as tecnologias culturais vieram, apenas em segundo plano, fazer seu trabalho de lapidação subjetiva. Nesse encontro, entre a carne e a técnica, o órgão e a máquina, o que prevalece é um princípio de interdependência ou de interação, não de irredutibilidade ou exclusivismo. Isto é, o produto desses atravessamentos não são apenas mudanças subjetivas, mas novas existências corporais que, no limite, não se enquadram mais na espécie humana. Sob essa perspectiva, a fluidez sexual, as configurações corporais que se chocam com o poder, os erros, os desvios, as páginas não encontradas pelo sistema e outros acidentes sistemáticos nos apresentariam tanto os indícios do aspecto fantasioso da identidade sexual humana quanto os de uma (contra)revolução sexual e pós-humana, conduzida nos termos da interdependência somática entre o orgânico e o tecnológico (PRECIADO, 2018b). Essa revolução "está acontecendo agora, na sua frente. Você está no meio dela e, consciente ou não, você faz parte dela" (PRECIADO, 2018b, p. 6).

A questão, por conseguinte, não é: "o que eu sou? Qual sexo ou qual sexualidade? Mas: como isto funciona? Como podemos intervir no seu funcionamento? E, mais importante ainda: como isso pode funcionar de outro modo?" (PRECIADO, 2018b, p. 12). Partindo dessas interrogações genealógicas e confabulando com a aposta *contrassexual* de Preciado (2014), é possível assumir que o estudo dos mecanismos do sistema sexo/gênero precisa voltar-se para as transformações tecnológicas que incidem sobre os corpos sexuados e *generizados*. Por isso, se insiste no uso da ferramenta conceitual sistema sexo/gênero, abandonada por Rubin (2017). Se em "Pensando o sexo", a antropóloga afirma ser necessário desarticular o sexo do gênero, ou a sexualidade do gênero, talvez seja

preciso dar um passo para o lado e partir da asserção de que sexo, gênero e sexualidade continuam embaraçados na composição do corpo como espaço privado, como entidade limitada, como portador de *Uma* identidade. Esse corpo de fronteira, produzido pelo poder e mal localizado entre a natureza e a tecnologia, só é tornado inteligível na medida em que é sexuado, em que se insere ou é inserido em um sistema sexo/gênero. O sujeito produzido pelos poderes contemporâneos é, necessariamente, sujeito sexuado e generizado. Afinal, o ocidente, "com uma constância que chega às raias da teimosia", continua respondendo afirmativamente à questão: "precisamos *verdadeiramente* de um verdadeiro sexo?" (FOUCAULT, 1982, p. 1).

O sistema sexo/gênero produz, copiosamente, identidades pacificadas, naturalizadas e homogêneas. Para participar desse jogo sistemático foi preciso adotar suas regras. As dissidências e as diversidades sexuais assumiram como tarefa, para o bem e para o mal, a busca da verdade do sexo. Experimentações e práticas fluidas se convertem em identidades e enunciados definidores de sujeitos unitários: *Eu sou* gay, *Eu sou* lésbica ou *Eu sou* bissexual. Profanar tal sistema é um procedimento no qual se reconhece que nada preexiste ou está inteiramente dado. Trata-se de inventar sexualidades maquínicas como experimentações ou práticas às quais, como sugerem Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004), não se chega, não se pode chegar e nunca se acaba de chegar. Para além da colmatação das multiplicidades em sujeitos unitários, talvez fosse possível abrir as comportas, desertar os órgãos e povoar o corpo com intensidades. Ou ainda, se o sistema sexo/gênero, em sua busca da verdade sexual, anuncia a necessidade de uma pausa para reencontrar o verdadeiro sexo, talvez, ao contrário, se pudesse ir um pouco mais longe: não desfizemos suficientemente nosso sexo.

Na direção contrária à sugestão de Rubin (2017), a aposta contrassexual de Preciado (2018a, p. 38) afirma que "já não se trata de revelar a verdade oculta na natureza, e sim da necessidade de explicitar os processos culturais, políticos e tecnológicos por meio dos quais o corpo, enquanto artefato, adquire um *status* natural". Em outras palavras: a questão não é compreender a passagem da verdade natural do sexo e da procriação para a construção cultural do sistema sexo/gênero, como foi proposto por Rubin (2017), e sim percorrer os meios tecnológicos pelos quais a carne, ao ser inserida nesse sistema, adquire seu aspecto

supostamente natural. Logo, se é no corpo e nos desejos que incidem, de forma mais aguda, as amarras das relações de poder, é justamente nesse ponto que emerge uma aposta. Se os poderes vêm se apropriar dos corpos e dos desejos, o que se constata é que esses elementos já estavam lá desde o início; que há, de fato, um caldo maquínico e subjetivo com o qual os dispositivos de sexualidade e o sistema sexo/gênero precisam lidar, uma potência capaz de forçar as suas tecnologias a se atualizarem. Assim, não se trata de esquivar-se das tecnologias que incidiram e incidem sobre o corpo ou, ainda, de partir em busca da natureza essencialmente humana para traduzi-la em identidade, mas antes, e sobretudo, de entender como essas tecnologias funcionam, de fazê-las funcionar de outro modo, de fazer amor com elas e parir filhos monstruosos.

Fazer amor com os *drones* e conceber crianças bastardas de uma outra espécie *is the case*.

Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz. Gênero e linguagem na cultura brasileira: elementos para reflexão sobre uma diferença. In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **Bioética**: reprodução e gênero na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro/Brasília: Letras Livres, 2005.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. Introdução a uma vida não-fascista. In: PELBART, Peter; ROLNIK, Suely (Orgs.). **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: PUC-SP, v. 1, n. 1, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012. Publicação *online* sem tiragem impressa. *E-book* disponível em: <https://goo.gl/wE6NLD>. Acesso em: 01/08/2018.

JIMENÉZ, A. L; HARDY, E. Masculinidad y Gênero. In: **Revista Cubana Salud Pública**. v. 27. n. 2. Ciudad de la Habana. jul./dec. 2001.

NADER, Maria Beatriz. A condição masculina na sociedade. In: **Dimensões**. Revista de História da UFES. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. n. 14, p. 461-480, 2002.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmocopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

PRECIADO, Paul B. **Transfeminismo**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu editora, 2017.

SMITH, Dinitia. Love that dare not squeak its name. Texto disponibilizado em: 7 fev. 2004. In: **The New York Times**. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2004/02/07/arts/love-that-dare-not-squeak-its-name.html>. Acesso em: 23/12/2018.

SWAIN, Tania Navarro. **Meu corpo é um útero?** reflexões sobre a procriação e a maternidade. Disponível em: <https://goo.gl/or4JJf>. Acesso em: 15/11/ 2018.

7

Índio raiz *versus* índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil[1][2]

Fernando Zolin-Vesz [3]
Viviane Braz Nogueira [4]

Considerações iniciais

Em dezembro de 2013, o assassinato de três homens em terras indígenas da etnia Tenharim, em um município localizado ao sul do Estado do Amazonas, desencadeou sérios conflitos e impasses entre indígenas e não indígenas na região. A inércia durante a investigação dos assassinatos funcionou como um rastilho de pólvora que levou a população local a incendiar prédios, carros, barcos e postos indígenas. Após os corpos terem sido encontrados, cinco indígenas da referida etnia foram presos como suspeitos dos assassinatos. Esse episódio, brevemente narrado, condenou antecipadamente ao isolamento e à estigmatização todas as etnias localizadas na região, uma vez que, para a própria segurança, os indígenas deixaram de frequentar a cidade: muitos estudantes universitários indígenas foram transferidos para outras instituições de ensino superior ou simplesmente abandonaram a universidade.

---

[1] Este capítulo é um desdobramento da pesquisa de doutoramento do segundo autor, sob orientação do primeiro autor, em processo de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

[2] Uma primeira versão deste texto foi apresentada pelo segundo autor, na forma de comunicação, durante o 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), transcorrido entre 10 e 13 de dezembro de 2018, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

[3] Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Dedica-se a pesquisas relacionadas às práticas linguísticas e a construção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. E-mail: fernando_vesz@hotmail.com

[4] Professora de língua portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente, é doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: vivianebraznogueira@gmail.com

A posteriori, os indígenas começaram a retornar às instituições de ensino da supracitada região. No entanto, o ambiente acadêmico, na maioria das vezes, continuou a mostrar-se hostil aos índios, estigmatizando-os e segregando-os. Embora reconheçamos que a estigmatização indígena remete ao período colonial – tanto pelo colonizador, na tentativa de tornar os indígenas mão-de-obra escrava, quanto pela Igreja Católica, que pregava a conversão ao cristianismo como forma de torná-los mais "dóceis" (SCHWARCZ, 2001) –, os estigmas vêm sendo propagados por sujeitos sociais diversos em diferentes momentos históricos. Por esse ângulo, este capítulo busca analisar excertos de três entrevistas, conduzidas com estudantes indígenas ingressantes, entre os anos de 2014 e 2016, em uma universidade pública localizada na região do episódio acima narrado, sobre os estigmas criados por não índios, examinando as marcas identitárias construídas sobre os estudantes indígenas. Para tanto, empregamos o binômio "índio raiz" *versus* "índio Nutella", retirado de uma das entrevistas aqui analisadas, para tecer a discussão ora proposta. Antes, porém, de enveredarmos por tal análise, expandimos a discussão acerca da relação entre estigmas e práticas identitárias com o intuito de ampliar o debate aqui proposto.

Práticas identitárias, diferenças e estigmas

O conceito de identidade tem sido recorrentemente definido como práticas sociais que tanto nos definem quanto demarcam o modo como vemos as diferenças. Para autores como Moita Lopes (2003), as identidades – sempre plurais – "[...] emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados" (MOITA LOPES, 2003, p. 8). Por esse viés, as identidades são sociais, ou seja, fragmentadas, multifacetadas, efêmeras e caracterizadas principalmente por sua pluralidade (MOITA LOPES, 2003), além de compreendidas como um feixe de marcas/demarcações que edificam as diferenças.

Assim, identidade e diferença estão intimamente ligadas às determinações das construções sociais. Conforme Silva (2014),

> a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois,

> em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Portanto, para o autor, como identidade e diferença são conceitos interdependentes, a diferença é responsável pela hierarquização, categorização e valoração dos sujeitos, estabelecendo posições de poder, isto é, a diferença desempenha o papel de um sistema de classificação que permite a construção de fronteiras simbólicas, por meio da inclusão ou da exclusão dos processos identitários (WOODWARD, 2014). Esse dimensionamento leva os sujeitos a serem considerados "diferentes" ou "anormais", produzindo, assim, as diferenças e, consequentemente, os estigmas.

Goffman (2017) observa que a identidade social ajuda na disseminação da identidade estigmatizada, uma vez que, como destacamos acima, a compreensão da identidade está atrelada à compreensão da diferença: as sociedades estabelecem modelos e categorias que classificam os sujeitos de acordo com seus atributos e qualidades avaliados como "normais" e/ou "adequados". O estigma, portanto, é um rótulo que depende fundamentalmente das relações sociais. Desse modo, "um grupo [social] só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído" (ELIAS, 2005, p. 23). Assim, estigmas, tais como "selvagens" e "não civilizados", os quais precisavam ser educados na fé cristã, são, antes de tudo, demarcações construídas por não índios que contribuíram decisivamente para a constituição das marcas identitárias dos índios brasileiros desde, ao menos, o período colonial (SCHWARCZ, 2001). Esses estigmas parecem estar enraizados nas mais diversas esferas sociais, a exemplo da universidade pública brasileira, contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, traduzindo a demarcação identitária de inferioridade atribuída aos indígenas por não índios, conforme pode ser observado nos excertos das entrevistas que passamos a analisar.

Os estigmas e as marcas identitárias sobre os estudantes indígenas na universidade

Para a geração dos dados que ora analisamos, foram conduzidas três entrevistas com estudantes indígenas dos cursos de Engenharia

Ambiental, Letras e Pedagogia que ingressaram na referida universidade, localizada ao sul do Estado do Amazonas, entre os anos de 2014 e 2016. Todos os informantes aceitaram participar desta pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autoriza a análise dos dados gerados. Assim, examinamos três excertos das entrevistas com o propósito de identificar os estigmas e as marcas identitárias – construídos por estudantes não índios – que os estudantes indígenas observam após o retorno à universidade em virtude do afastamento provocado pelo conflito brevemente descrito anteriormente.

O primeiro excerto parece confirmar as visões estigmatizadas que os alunos não índios possuem em relação às populações indígenas: a expressão "índio Nutella", originada do suposto "favorecimento" aos estudantes indígenas, por meio de bolsas-auxílio para a permanência na universidade, prefigura essas visões.

Excerto 1

Daí o povo fica tipo chamando a gente de índio Nutella pelo fato de que a gente recebe os auxílios e que a gente deveria voltar para o lugar da onde a gente veio, algumas coisas assim. (E1)

A expressão "índio Nutella" parece-nos exemplar aqui para sintetizar o conjunto de estigmas e marcas identitárias que os estudantes não índios lançam mão para (des)qualificar os indígenas. A adjetivação "Nutella" se refere à conhecida marca de creme de avelã e se tornou um meme da internet de grande popularidade nas redes sociais. Empregada aqui como sinônimo da modernidade e da era industrial-tecnológica, opõe-se ao termo "raiz", que alude, conforme a comparação proposta pelo meme, ao tradicional, àquilo que deve ser exaltado. Por esse ângulo, um "índio raiz" diz respeito a um suposto "indígena ideal/tradicional", conforme os modelos definidos previamente por grupos sociais, que se denominam não indígenas e encontram-se confortavelmente instalados em determinadas posições de poder que lhes garantem ou, ao menos, permitem que se sintam autorizados a criar rótulos em relação a certos grupos sociais. Essa visão reducionista proporcionada pela expressão "índio raiz" sugere-nos a retomada das marcas identitárias herdadas do período colonial, como o selvagem que vive em aldeias no meio da floresta: a afirmação constante no excerto de que "a gente [os indígenas] deveria voltar para o lugar da onde a gente veio" parece-nos materializar a manutenção desse estigma.

De igual modo, a expressão "índio Nutella" parece-nos percorrer o mesmo transcurso reducionista, ou seja, (des)qualificar a presença de estudantes indígenas na universidade, uma vez que ali não seria seu lugar de pertencimento, principalmente por receber auxílio financeiro para sua permanência. Novamente, observa-se a perpetuação do estigma do espaço simbólico a que os indígenas pertencem – certamente, esse espaço, para os não índios, não condiz com a universidade, tampouco com qualquer tipo de auxílio financeiro que possam receber, mas "ao lugar de onde tradicionalmente vêm", à "raiz" da identidade indígena (aqui intencionalmente empregada no singular). Como afirmamos anteriormente, a sociedade não indígena acredita possuir os pré-requisitos para estabelecer as demarcações sobre como o índio deve ser e estar no mundo, o que reforça determinadas concepções estigmatizadas sobre os indígenas.

Já os segundo e terceiro excertos suposto retomam o suposto "favorecimento" dos estudantes indígenas para ingresso na universidade, recuperando, outra vez, demarcações identitárias que parecem herdadas do processo colonial.

Excerto 2
E2, você quer ir para o mestrado? E eu respondi: claro que sim. Aí, é bom que pra você tudo é mais fácil, já que você é índia. Ele falou: para os índios tudo é mais fácil. (E2)
Excerto 3
Eles falaram que eu só consegui passar porque eu fiz por cota, né, porque eu era a índia. Eu falei que eu tinha capacidade tanto quanto eles. Porque, na verdade, eles falam com a gente, né, como se a gente fosse meio que, eu sinto como se a gente fosse animal, como se a gente fosse um bicho. (E3)

Os privilégios de que os estudantes indígenas usufruem, descritos em ambos os excertos, associados à suposta "facilidade" para ingresso na universidade por meio de cotas, tanto no que se refere à graduação quanto à pós-graduação, sugere-nos certa conexão com a suposta "(in)capacidade intelectual" dos índios – materializada no excerto 3, na resposta dada pela participante indígena diante do comentário sobre sua aprovação ser decorrência do sistema de cotas para indígenas, presente na forma de ingresso de novos estudantes em muitas das universidade públicas brasileiras, em especial naquelas que se situam na região amazônica. Essa constatação de que "para os índios tudo é mais fácil" corrobora, a nosso ver, a perpetuação dos estigmas analisados no excerto 1, principalmente ao lugar de pertencimento dos indígenas e às marcas identitárias oriundas do processo colonial.

A constante ênfase na suposta facilidade para ingresso na universidade parece-nos subestimar a capacidade intelectual do índio,

evidenciando, assim, a condição de inferioridade do indígena apresentada por meio do estigma do selvagem, ou, como descreve a participante no excerto 3, "eu sinto como se a gente fosse animal, como se a gente fosse um bicho". Assim, como selvagem, como aquele que pertence à aldeia e não necessariamente à universidade, a suposta facilidade para o ingresso se justifica: "tudo é mais fácil", pois, caso contrário, não possuiria capacidade intelectual para tal feito. Por esse viés, insistentemente mencionar essa suposta facilidade como um privilégio dos estudantes indígenas colabora também, em nosso entender, para perpetuar os estigmas e as marcas identitárias relacionadas com o "índio Nutella" e o "índio raiz", conforme discutidas previamente, em particular aquelas vinculadas ao espaço de pertencimento e os modos de ser/estar no mundo de cada um deles. Novamente, os estudantes não indígenas julgam-se autorizados a produzir determinadas demarcações identitárias sobre os estudantes indígenas, a quem deveria lhes restar o aceite inconteste e o consequente encaixe nesses padrões pré-estabelecidos: o indígena como um "ser selvagem", deslocado do seu lugar de pertencimento, que depende da benevolência (traduzida como "facilidade") do poder público para alcançar um determinado status social. Conforme observamos na análise do primeiro excerto, apenas "índio Nutella" lança mão desses benefícios que a sociedade industrial-tecnológica (portanto, não indígena) pode proporcionar, principalmente ao que é considerado benesse atribuído ao acesso à educação superior dessa sociedade industrial-tecnológica.

Portanto, os termos "índio raiz" e "índio Nutella" parecem nos convidar para uma análise mais cuidadosa do contexto histórico dos povos indígenas brasileiros, marcado, como os próprios termos evidenciam, pela insistência de estigmas e de marcas identitárias que continuam a difundir certas demarcações e, consequentemente, segregações desde o primeiro momento em que os portugueses por aqui abarcaram. A universidade pública brasileira não parece ter conseguido fugir dessas amarras estigmatizantes. Vale destacar, portanto, a validade desse tipo de debate nos mais diversos espaços sociais, a exemplo das escolas e, especialmente, das universidades. Como vimos abordando ao longo deste texto, o estigma é uma construção social que depende da posição de poder privilegiada de determinado grupo social, a qual só permite estigmatizar outro grupo social que se encontra em posição de poder inferior. Assim, o debate, que os termos "índio raiz" e "índio Nutella" proporcionam, precisaria centrar-se nas formas

de construção dos estigmas e das marcas identitárias, de modo a, como advoga Foucault (2012), "desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento" (FOUCAULT, 2012, p. 14).

Ainda uma palavra, mas não a nossa...

> E eu acho que esse preconceito em relação a ser índio deveria acabar, porque é muito constrangedor e muito ruim pra gente que é indígena chegar dentro da universidade e começar a ouvir coisas que não são verdade em relação a que índio é bravo... não, é do caráter de cada um. Então, eu acho muito constrangedor chegar à universidade e escutar algo relacionado à minha etnia ou algo relacionado à minha família que é indígena. É chato porque você já passa por todo esse transtorno desde que você nasce. (Excerto extraído da entrevista concedida pelo informante E1)

Referências

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.

GOFFMAN, E. ***Estigma***: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed.Rio de Janeiro: LTC, 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

8

A condição do negro na atualidade: memória e identidade social

Elanne Natividade Odorizzi [1]
Dedival Brandão da Silva [2]

Introdução

Ao analisarmos a sociedade brasileira atual, percebe-se que existe uma clara distinção econômica e social hierarquizada entre brancos e negros. Os primeiros possuem melhores condições de vida, emprego, salário, escolaridade e ocupam os postos de comando político e econômico do país. Já os segundos, em sua maioria, estão em situações desfavoráveis em todos os aspectos. Entretanto, novos estudos historiográficos revelam que essas desigualdades de hoje são resultados das "amarrações", dos entraves, aos quais os negros foram submetidos no período de escravidão e que ainda estão presentes, de forma visível ou disfarçada no âmbito da cidadania.

O objetivo da análise, será identificar como a negação dos direitos à liberdade e à educação foi um entrave às condições do Negro na atualidade. Busca-se através da memória social evidenciar as relações sociais de resistências e a formação identitária desse sujeito na luta para a garantia de direitos.

O estudo é de natureza bibliográfica, e seu aporte teórico ancora-se em Fonseca (2002), Pollak (1992), Hall (2011), Castells (2018). A pesquisa justifica-se pelo fato de vermos o negro em condição desfavorável em relação ao branco e, também, pelo interesse que temos em contribuir com

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI/UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações. E-mail: ennale@hotmail.com

[2] Doutor em Letras/Literatura Comparada. Docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Área de Antropologia e Educação, e do Programa de Pós-Graduação Cidades: Territórios e Identidades – PPGCITI, Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: dedivalbs@ufpa.br

a produção de saberes sobre a participação do negro na formação cultural brasileira. Ela traz contribuição acerca da reflexão, visando diminuir o preconceito em relação ao negro, bem como examina acerca de práticas que venham propiciar a sua valorização cultural, adquirindo, assim, o respeito à diversidade.

Revendo o problema: educação de ontem, preconceitos de hoje

Quando pensamos em uma sociedade justa e igualitária, não nos contentamos em ver o negro em plena desigualdade em relação ao branco. Por isso, geralmente nos reportamos à memória de um passado adverso que interferiu na história desse sujeito, saber a maneira como ele foi subjetivado pelo branco faz-se necessário para entendermos um pouco sobre sua trajetória histórica, suas lutas e batalhas para resistir à exclusão que lhe foi e ainda é imposta. Não para justificar sua condição atualmente, nem para vitimá-lo, mas para compreender como é difícil conquistar ascensão social, por conta de situações que lhe impediram de crescer e construir uma vida mais justa, quando os direitos de seus ancestrais foram relegados e interditados.

O primeiro fato que marcou a história do negro foi a negação do direito à liberdade. Não ser livre significava viver em constante conflito consigo mesmo e com o outro. A situação de escravidão imposta ao negro pelo branco criou marcas que são visíveis na atualidade como vemos ser a maioria da população pobre, analfabeta, sem condição adequada para viver. Um segundo, está relacionado com a negação do direito à Educação, um dos motivos que contribuiu para a exclusão do negro em diversos setores da sociedade. O negro sofreu diversas interdições no processo educacional no decorrer da história, a ele só era permitido o trabalho. A conquista do direito a educação foi feita paulatinamente e geralmente dado de forma muito precária. Se a educação é um direito importante para todos por contribuir com a formação do indivíduo, qualquer pessoa ou grupo que lhe for relegado esse direito, terá dificuldades para ascender socialmente e construir um futuro melhor.

Nesse sentido, vale recorrer ao passado, a Africanos que, ao serem capturados, e trazidos cativos da África para o Brasil, tornaram-se o principal instrumento de reprodução de riquezas para os senhores da terra. Vieram para trabalhar nos canaviais, nas minas, nas casas grandes.

A eles era esse o papel que cabia. Não era liberdade que os aguardavam, nem cidadania. As formas de produção e a adequação dos escravos a esse meio se davam a partir da sua aprendizagem do trabalho que iria exercer.

Marcus Vinicius Fonseca em seu estudo intitulado *Educação e escravidão, um desafio para análise historiográfica (2002*) estabelece uma intrínseca relação entre escravidão e educação', no qual "o processo de formação do trabalhador escravo pode ser entendido como uma prática educativa", principalmente das crianças que serão inseridas ao meio social escravocrata e tem de se adequar a esse mundo ao qual foram subjetivados pelos senhores, e a partir daí entender sua prática social. Segundo o autor:

> A criança escrava para o pleno cumprimento das obrigações, inerentes a sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam a do mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais *(op. cit.* p.127*)*.

A forma de educação a qual as crianças estavam submetidas demonstrava a violência que as tornavam "adestradas" face aos mandos dos brancos. Vale ressaltar que esse tipo de educação não se aplicava ao processo formal de escolarização, e sim a um modelo sem escola, porém baseado na "convivência com senhores e escravos", num processo que transitava em "meio ao seu dia a dia quando", seus ritos e os ofícios voltados para o trabalho passam a ter uma dimensão pedagógica que estava direcionada à formação do negro como trabalhador compulsório numa relação domesticada.

A forma como o negro foi tratado no período da escravidão, contribuiu negativamente para sua história na atualidade. Não estamos aqui querendo vitimizá-lo, nem buscar compensação de um passado cruel, mas tentando entender como se processou as resistências e conquistas atuais, como os jogos de poder foram decisivos para sua história ocorrer de determinada forma.

A resistência da população negra deve ser vista como algo encorajador para as lutas sociais diárias que se vive. Haja vista que, a população negra aparece nos piores índices e funções no país. Quando se fala em acesso a educação, saúde, trabalho, e em outros setores, são alarmantes os índices negativos para a realidade dos negros.

O modo como o negro foi subjetivado continua intrigando no presente em seu modo de vida, não que ele esteja preso ao passado, mas que se precise livrar de uma sociedade preconceituosa que continua lhe impondo regras na atualidade. Por mais que tenhamos algumas leis favoráveis à situação do negro, o preconceito existe e, muitas vezes, ocorre de forma velada.

As relações de poder estabelecidas no passado entre brancos e negros foram determinantes para o tipo de sociedade que temos hoje. Michel Foucault escrevendo acerca das relações de poder existente nas sociedades observa que o poder é:

> Como uma rede de dispositivo ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras... O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças (FOUCAULT, 1979, p. 24).

O poder exercido nas relações entre branco e o negro demonstram forças e resistências que são travadas no cotidiano e estão fora em certos momentos das relações de Estado. A subjetivação do negro criou mecanismos de resistências que revelam um conflito constante para a efetivação dos direitos e conquistas contra a injustiça e o preconceito, algumas rupturas ocorreram, mas verificamos algumas permanências que demonstram o quanto a sociedade atual é preconceituosa e excludente.

Nos últimos anos, muitos foram os debates sobre a inclusão da parcela negra nas instituições educacionais de ensino no sentido de oferecer a ela oportunidades de ascensão social. Se os acessos aos níveis iniciais de ensino foram muito difíceis para as populações negras, muito pior foram as direcionadas para outros níveis. Mesmo tendo ocorrido, nos dias atuais, uma maior presença dos negros nos bancos escolares nas universidades. Questões como o sistema de cotas, inclusão do estudo da cultura dos afrodescendentes em currículos escolares, são ações

afirmativas que, antes de tudo, revelam o quanto houve e ainda existem diferenças entre brancos e negros no Brasil.

> Os diferenciais na realização educacional dos grupos raciais são alarmantes. Menos alfabetizados, retido em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade. Um negro com curso superior é um sobrevivente do sistema educacional e, ademais enfrentará sistemática discriminação no mercado de trabalho (BARCELOS, 1992, p. 55).

A difícil situação do negro tirou-lhe o direito de construir uma história de sucesso, são poucos os que conseguem atravessar a barreira da discriminação e precariedade que lhe foi imposta, existe uma disparidade alarmante nas condições de vida do negro em relação a do branco, por esse motivo é muito mais difícil para um negro ascender socialmente. Geralmente, ele não consegue adquirir suas necessidades básicas, como ter uma moradia, educação e emprego.

O estudo de Renízia Garcia (2007), ao analisar a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos no Brasil, revela que em todas as regiões o percentual de analfabetos era maior entre negros do que entre brancos. Veja-se este fragmento:

> A Região Nordeste é a que mais se destaca em números de analfabeto com 15 anos ou mais de idade- brancos (17,7%) negros (52,2%). (...) a Região Centro-Oeste com 6,9 % de brancos e 26,3% de negros, a Região Norte com 7%e 25%, a sul com 5,2%e 24,1 %, e a Sudeste com 5,2% e 21,5%. No Brasil como um todo, o número de analfabetos negros é o dobro do número de analfabetos brancos (p. 48).

Quando lançamos nosso olhar para as questões regionais, nos deparamos com o Nordeste e o Norte do Brasil, possuindo os piores índices de analfabetos negros. É lógico analisarmos então, que diante desses números do analfabetismo está uma profunda desigualdade, uma vez que os brancos, de certa forma, receberam direito à educação, mais instruções que os negros e, por isso, ficaram e estão em melhores condições sociais, enquanto que aos negros, restou pobreza e miséria. Entretanto, se essa desigualdade é um dos fatos mais marcantes da sociedade brasileira, uma pergunta se impõe: como ela foi estabelecida e como influenciou na constituição identitária do negro?

As diferenças entre brancos e negros foram se naturalizando ao longo dos séculos no interior da sociedade brasileira, de acordo com o modelo de colonização ao qual foi submetido esse território: Os europeus brancos e civilizados chegaram como dominadores e proprietários e trouxeram os negros escravizados como mão-de-obra subjugada, subalterna e "coisificada", pronta a atender aos seus interesses. Apesar do fim do regime da escravidão em 13 de maio de 1888 e da implantação do regime republicano em 1889, houve poucas mudanças de mentalidades e de posicionamento social, pois pouco ou quase nada foi feito para desfazer esse modelo patriarcal, elitista, racista e excludente, onde os brancos continuaram estabelecendo a regra social.

A situação tornou-se ainda mais naturalizada com as novas teorias sobre a constituição da sociedade brasileira, que não conseguia enxergar o racismo excludente, vigente em nosso meio social. Concepções como a de Gilberto Freire, que ao escrever a obra Casa Grande & Senzala (2004) demonstra uma relação que chama de “cordial” e amistosa entre brancos e negros na formação de nosso povo. Assim, com sua ideia de que o Brasil vive uma democracia racial, concebeu essas desigualdades somente ao plano das diferenças econômicas e não ao racismo persistente que nega as mesmas oportunidades para ambos.

Entretanto, novas abordagens historiográficas deslocam o mito Freireano, e expõem novas faces da formação da sociedade brasileira: racismo e autoritarismo. Autores como Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2002), Renízia Garcia (2007), Romilson da Silva Souza (2002) nos mostram que na verdade, essas diferenças foram resultado, entre outros fatores, das interdições escolares, aos quais os negros foram submetidos ao longo da História cultural brasileira, ocasião em que tiveram seu acesso negado às mesmas formas de instrução que foram oportunizadas aos brancos.

A razão social do *status quo* deixa claro que ao negro foi reservado o lugar de subalterno, de inferior, do sem direito à cidadania, devido ser visto pelo branco como um ser de “segunda classe”. O não reconhecimento do negro na formação da identidade da nação contribuiu para sua exclusão social e a garantia dos brancos em sua condição social privilegiada.

Tal condição do negro serviu para criar mecanismo de resistência contra o racismo e o elitismo vigente em nossa sociedade, mesmo de forma limitada, desencadearam manifestações de conscientização sobre as reais

condições de ser negro. Suas expectativas de vida, respeito como sujeitos, a não alienação de alguns culminaram em momentos futuros nas ações afirmativas[1] em busca de sua cidadania.

Nesse contexto as ações e estratégias do Movimento Negro[2] foram importantes para muitas conquistas, sendo que a partir de meados dos anos 80 intensificou o combate a discriminação racial, dando assim visibilidade a diversas vozes sufocadas pela naturalização do racismo.

> Um dos resultados positivos dessa luta histórica é que, hoje, mesmo com resistências de alguns setores da sociedade, não é mais possível negar que o racismo é uma questão presente na realidade concreta e que são necessárias políticas públicas chamadas de ação afirmativa – políticas específicas de promoção de igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação na sociedade – para a superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais (NASCIMENTO, 2006, p. 28).

Contudo, percebe-se que a luta por conquistas é constante, e deve seguir diversos desdobramentos por causa da falta de políticas públicas que contemplem os anseios da população negra brasileira. Também, devido à persistência de antigas estruturas e organização do poder vigente, serão necessárias estratégias e ações de conscientização que visem uma sociedade cuja diferença não possa ser tomada como símbolo de inferioridade social.

Memória e identidade do negro

Quando utilizamos a memória para a reconstrução de fatos vividos, estamos revisitando um passado que pode ser alterado com nossas concepções do presente, e temos que reconhecer que cada tempo é fruto de suas relações sociais vivenciadas em cada época. A memória do passado devido às fragmentações do pensamento nos é apresentada como uma reinvenção que pode contribuir positiva ou negativamente para preservarmos sentimentos e a presença de algo que foi real e que faz parte de uma lembrança que é resultado do convívio do indivíduo com outros

---

[1] O termo ação afirmativa se originou nos EUA, nos anos 60, com objetivo de dar oportunidades iguais a todos.

[2] O Movimento Negro surge como uma das principais forças, tendo lideranças de projeção nacional [...] unidos numa ampla defesa de direitos. O Estado, além de garantir leis não segregacionistas, deveria também assumir uma postura ativa para melhoria das condições das populações negras. Ver: Moehlecke (2002).

indivíduos. Esta rede de relações e interações está presente na memória que cada um tem, e faz parte de relações sociais valorativas que refletem na construção da identidade individual e coletiva formando assim, a história de um povo ou sociedade.

As relações entre memória e identidade feita por Candau em *Memória e Identidade* (2011) são significativas para a construção individual, coletiva e cultural de uma sociedade, segundo ele não pode haver "identidade sem memória (assim como lembrança e esquecimento) porque somente esta permite a autoconsciência da duração". [...]. "Por outro lado, não pode haver memória sem identidade, pois o estabelecimento de relações entre estados sucessivos do sujeito é impossível se este não tem *a priori* um conhecimento de que esta cadeia de sequências temporais pode ter significado para ele". (*op. cit*. 2011, p. 116).

Michael Pollak (1992) ao escrever sobre memória e identidade social destaca as relações com o contexto vivido, com a história de vida de determinado grupo ou sociedade. Para o autor, os elementos que constitui a memória individual e coletiva são os acontecimentos vividos pessoalmente, "vividos por tabela" que são vivenciados pelo coletivo a qual o individuo pertence, tendo participado ou não de tais experiências.

No contexto, a memória é constituída por sujeitos que se encontram e se relacionam no decorrer de suas vidas, que tem uma relação rara ou frequente, outros que nem conhecem e nem pertencem ao mesmo espaço de tempo vivido, mas que se reconhecem com algo em comum, afinidades, de história de vida. É nesse contexto que podemos inserir a memória social, a trajetória histórica do negro na sociedade brasileira.

Durante muito tempo de nossa história cultural ele foi invisibilizado do contexto de construção da identidade nacional como já referido. Ao desprezarmos a memória coletiva do seu passado praticamos o erro de esquecer a história de um povo, suas construções simbólicas, suas lutas cotidianas, as relações sociais tecidas e entrelaçadas ao que foi selecionado a considerarmos como memória ideal da nação. Segundo Michael Pollak a memória pode se organizar em função de objetivos pessoais e políticos, ou seja, a memória pode ser construída a partir de intencionalidades.

Não podemos descartar a influência da trajetória de vida do negro na formação de sua identidade coletiva, porque muitos atos preconceituosos continuam ocorrendo na atualidade e que direta ou

indiretamente influenciam no *ser* negro. Nesse sentido, vale lembrar que a ausência de preocupação com a parcela negra da sociedade brasileira no tocante a educação e formas de instruções formais, revelam a qual papel foi destinado os negros no Brasil: a marginalização.

A política educacional oficializada no decorrer dos séculos XIX e XX excluindo os negros; interditou os acessos a todas as possibilidades econômicas e sociais deste grupo por gerações, uma vez que sem instrução estes não podiam participar da vida pública, nem ser vistos como cidadãos ativos, "não podiam ser eleitores (...) e era-lhes interditado também a exercer qualquer cargo de eleição popular, para a qual a condição essencial era ser eleitor" (COSTA, 1989). Mas, o que devemos fazer para superar as memórias das marcas cunhadas pela escravidão? Deve-se, primeiramente, reconhecer sua identidade e construir uma história de valorização da cultura do negro e lutar por maiores oportunidades.

Definir como são constituídas as identidades, atualmente, é uma tarefa um tanto difícil, dada a existência de termos diversas concepções do que é identidade e esta se apresentar de maneira complexa, fragmentada e contraditória. Pode-se dizer que o sujeito é constituído de múltiplas identidades. As identidades são vistas como diversas características que distingue os indivíduos e por meio dessas características podemos individualizá-los.

Atualmente, o conceito de identidade está sendo amplamente discutido devido à complexidade de experiências que vivenciamos na sociedade atual, a identidade pode ser interpretada e reinterpretada de diversas maneiras. Muitas concepções teóricas foram criadas para tentar explicar e representar as identidades dos sujeitos, autores como Hall (2011) Castells (2018), entre outros, fazem parte dessa empreitada.

Para entendermos as dificuldades encontradas em definir atualmente as identidades do individuo é necessário refletir sobre o funcionamento da sociedade capitalista, visto como campo macro cultural por muitos intelectuais. O capitalismo de consumo pode estimular um estilo de vida individualista, no momento em que as pessoas passam a pensar apenas em seu bem-estar, em seu lucro, à exploração do homem pelo homem. Tudo isto cria egoísmos que representam superioridade e subordinação do outro, eliminando assim, qualquer possibilidade de solidariedade, a concorrência, a propriedade privada, a busca implacável por melhores condições de vida, valorização do aparente ou do superficial,

todas essas características fazem parte da sociedade capitalista que em seu bojo, constitui o individuo. A sociedade capitalista também produz aos sujeitos diversos transtornos psicológicos, como distúrbios de personalidade, de transtornos mentais como bipolaridade, ansiedade, estresse ou depressão.

O ser humano vive em um mundo complexo, torna-se produto desse meio, as teias de relações da qual fazemos parte nos impõe regras que nos tornam indivíduos múltiplos, fragmentados, sem saber para onde seguir, em muitos momentos, mergulhamos em uma crise existencial que só é possível sair quando passamos aceitar as condições que nos são impostas, somos livres e ao mesmo tempo determinados por situações alheias às nossas vontades.

Passamos a acreditar que não existem fronteiras para vivermos, as relações sociais que construímos vão além de território determinado, a globalização com seus aparatos tecnológicos consegue nos transportar em espaço de tempo mínimo, cria a ilusão de diminuição de distâncias e nos isola em um mundo virtual, onde as relações de corpo presente se tornam cada vez mais raras, mas o que fazer diante disso, se somos subjetivados por essa situação?

Geralmente, não sabemos o que fazer por causa do fascínio que o capitalismo nos propõe. Ele nos apresenta o mundo globalizado, onde o homem é forçado a se adequar a suas regras, exigências, maior exploração, interatividade, individualismo, conectividade, múltiplos saberes, criam-se então, sujeitos cada vez mais complexos, fragmentados, dispersos, individualistas. A constituição do sujeito pós-moderno é assunto estudado por muitos intelectuais que contribuem para nossa compreensão sobre as constituições das identidades atualmente.

Segundo Hall (2011), a identidade cultural do indivíduo é vista como inconstante, não fixa, fragmentada causando o que podemos definir como crise da identidade do sujeito. O mundo globalizado com suas complexidades criou segundo o autor a descentração do sujeito, surgiu um hibridismo que reflete a conjuntura que vivemos hoje, culturas se entrelaçando formando uma diversidade que é representada no que definimos de pós-modernidade.

O modo como o negro constitui suas identidades está relacionada a sua trajetória histórica, que a situação de submissão imposta a ele sempre foi enfrentada através de resistências. Nesse sentido faz-se necessário

refletirmos que a naturalização do preconceito é algo que precisa ser evidenciado, não silenciado. Não podemos achar normal práticas racistas e discriminatórias. O racismo existente em nosso meio nasce no seio familiar, no convívio do cotidiano, está introjetado em nossa sociedade, e por mais que muitos não se achem racistas, esses não conseguem fazer um discurso que não seja racista. Isso prejudica o desenvolvimento cultural do negro, sabemos que a cultura brasileira é constituída das contribuições de diversos grupos étnicos. A Cultura negra se destaca através da memória, hábitos, tradições e saberes repassados por nossos ancestrais são uma cultura híbrida, por esse motivo não devemos incentivar uma visão etnocêntrica em nossa formação cultural.

Quando se trata das concepções de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade o sujeito pós-moderno rompe com os paradigmas pré-estabelecidos para vivenciar a diversidade que lhe apresenta ao assumir múltiplos papéis na atualidade. O sujeito passa a viver sobre um contexto de hibridismo cultural, que pode ser entendido como a fusão de diversas identidades. Segundo Hall:

> As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado 'positivo' de qualquer termo – e, assim, sua 'identidade'– pode ser construída (HALL, 2011, p. 110).

As identidades por mais complexas que sejam, determinam valores, histórias de vida e estão inseridas em um contexto cheio de significado para o sujeito. Segundo Ting Tooney (1998) o sujeito é construído por identidades pessoais e sociais, a primeira se define através do modo como o individuo define suas próprias características, o autoconceito, geralmente ele faz isso se comparando com outros indivíduos, pode-se dizer que a maneira como o individuo constrói sua identidade sofre influências das relações sociais que ele vive; da memória que ele tem, sobre si e suas relações sociais, sendo assim, podemos afirmar que na constituição identitária do negro a trajetória negativa de dominação e escravidão subjetivaram o negro em sua identidade, construindo dessa maneira uma história de rejeição que persiste na atualidade.

Seguindo esse pressuposto, pode-se argumentar que a identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, evidenciando, assim, a alteridade. Dessa forma, precisamos perceber como o negro tem reagido às transformações da sociedade capitalista?

A maneira como o negro é subjetivado é fundamental para sua constituição individual e social. Daí vale ressaltar que o papel de dominação exercido pelas mídias corresponde aos interesses de uma elite branca, para quem os sujeitos negros são invisibilizados. É comum em imprensa televisiva, nas novelas, em filmes, não termos uma real visão de um país étnico-racial, são poucos os negros que atuam na mídia brasileira com papel de destaque; a importância só é dada quando o interesse comercial está em jogo, como exemplo temos as propagandas de produtos específicos para negros, onde a indústria de consumo visa cooptar maior número de consumidores.

Existe em nossa sociedade um forte racismo presente no cotidiano cultural brasileiro. Verifica-se na vida familiar brincadeiras de cunho racista, no trabalho e em todos os setores da sociedade, de forma real ou simbólica. Precisamos entender que a cor de pele não deve definir a constituição do sujeito como algo negativo, posto que as diferenças de cor não determinam os comportamentos sociais.

A dívida histórica, moral e social para com a população negra existem de fato, mas não é por isso que a população negra deva se inferiorizar ou se vitimizar Percebemos nos últimos anos que devido a muitas lutas por reconhecimento, lentamente tenta-se compensar tal situação, através de medidas de inclusão do negro na sociedade. Nesta, o negro caminha ainda de maneira fragilizada, sofrendo com racismo velado, sendo invisibizado como ressalta Coelho:

> A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique aquele sujeito está vivo, é querido (COELHO, 2006, p. 40).

A questão da visibilidade e reconhecimento do negro é fundamental para a valorização cultural desse sujeito. Segundo Frantz Fanon destaca em sua obra *Pele Negra Máscaras Brancas* o negro recebe a *marca* do

estigma, tendo sua cor de pele utilizada como o principal elemento de estigmatização. As marcas do preconceito causam diversos problemas psicológicos como negação de sua cor, exclusão, alienação, vontade de querer ser branco, faz o sujeito ter preconceito com seu semelhante, e cria também a necessidade do reconhecimento pelo outro, ou seja, o branco.

Enquanto o individuo não toma consciência de si é difícil assumir uma identidade, a questão do pertencimento a um determinado grupo é fundamental para a construção das identidades. Tal situação contribui para forjar as identidades assumidas pelo negro. A identidade Social está inserida nas relações sociais vivenciada pelo individuo, tais relações geralmente são construídas baseadas no interesse de cada um, nesse sentido temos relações étnicas e culturais, políticas e religiosas, de gênero, de orientação sexual, interações sociais criadas intencionalmente e que fazem parte da identidade social.

Afirmamos então que o processo de construção das identidades tem sua origem, finalidade e peculiaridades, como indica Castells:

> A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço (CASTELLS, *op. cit*. p. 55).

As identidades estão em plena construção, e fazem parte da concepção que se tem de si, juntamente com as teias de relações vivenciadas pelos sujeitos, é necessário refletir e questionar quais identidades foram forjadas para o negro no Brasil, haja vista que o mesmo teve sua história alterada e marcada pela dominação e preconceito do branco.

A noção de identidade ocorre em função do relacionamento com o outro, então nesse sentido, a construção das identidades do negro é permeada das relações de poder que se constroem em suas relações sociais. Castells (2008) distingue a construção da identidade em três formas e origens fixadas nas relações de poder: Identidade legitimadora, Identidade de resistência e identidade de projeto; explica que a identidade legitimadora faz parte do processo de dominação das instituições

hegemônicas, a de resistência nasce da necessidade de reagir às manobras da dominação, surge de agentes sociais excluídos, marginalizados, estigmatizados na sociedade, e por fim temos a identidade de projeto, que se organiza através de teias culturais cujo objetivo principal e a redefinição identitária de um determinado grupo, causando, dessa forma, mudanças no contexto social. Podemos inserir a trajetória de luta e o modo de organização do Negro assim como também, a constituição de sua identidade nesse contexto exposto por Castells. No caso do Brasil, o projeto do movimento negro em favor da identidade, negando o mito da unidade racial encontra nos estudos de Kabengele Munanga um dos seus expoentes (MUNANGA, 2004).

A resistência do negro contra a dominação é evidente em nossa história cultural e faz parte de um projeto de valorização de sua identidade e de sua cultura, ao evocar a memória de suas raízes, há uma tentativa de construção de identidade que valoriza a memória e, por mais particular que seja, ela está inserida num contexto familiar e/ou de um grupo social e é um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Sabemos que mesmo com muitas lutas e algumas conquistas, a condição do negro na atualidade e em especial na sociedade brasileira, ainda apresenta um quadro preocupante de desigualdade e preconceito. Muitas batalhas ainda serão travadas para muda-la no que se refere à necessidade valorização da cultura negra, sendo isto fundamental para uma mudança no pensamento social e nas práticas cotidianas, só assim será possível a conquista de uma sociedade mais equânime, que se quer democrática.

Considerações finais

No estudo procuramos verificar a condição do negro na atualidade, e em especial na cultura brasileira se reportando a memória social sobre sua trajetória histórica de dominação pelo branco, a retirada dos direitos a liberdade e a educação; destacando nesse contexto, o papel da educação como importante para superação da injustiça social e para a construção da cidadania do negro. Discorreu-se, também sobre as relações de poder existentes no convívio social entre negro e branco. Mostramos que tais relações foram decisivas para as resistências e ações efetivadas pelos negros para sua inclusão social.

Ao recorrermos à história da submissão do negro, nos apropriamos da sua memória social, que nos reporta ao passado para fazermos relação com o presente, devemos entender que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva daí sua relevância. Para contribuir com o processo de construção das identidades do negro na atualidade.

No que diz respeito à construção da identidade do negro, percebemos que não existe um modelo pré-estabelecido, fixo, para definir as identidades, estas são heterogêneas, fruto de relações sociais que variam no tempo e no espaço. Não podemos enquadrá-la em um único modelo, nem há como prever a ação do sujeito em determinadas situações, por esse motivo, nossa intenção foi contribuir com a discussão que dada sua complexidade nos revela o quanto ainda temos a desvendar. Com isso, pretendeu-se elucidar as discussões e debates acerca da temática disseminando em nossa prática social o respeito à diversidade, às diferenças do *ser* negro e a necessidade de sua valorização como sujeito.

Referências

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 23, 1992.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** a era da informação. 9ª ed. rev. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Renato; ANDRADE, Allyne. Mapa das ações afirmativas no ensino superior. **Série Dados e Debates,** Rio de Janeiro, v.4, out., 2006.

FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e Escravidão um desafio para análise historiográfica **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 4, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª ed. Ver. São Paulo: Global, 2004.

GARCIA, Renizia Cristina. **Identidade Fragmentada**: um estudo sobre a história do Negro na Educação Brasileira. Brasília: Editora INEP, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre. Ação afirmativa: da luta do movimento social negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: **Cadernos CEAP**, 2006, p. 8.

STRUCCHI, Natália. Cotas nas universidades: um remédio temporário para desigualdades Históricas. Folha Dirigida, **Caderno de Educação**, 22 jan., 2008.

POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

TING, Toomey. S. **Communicating Across Cultures.** New York; The Guifford Press. [Links], 1998.

9

"Sou autista, mas isso não me define": construção histórica das representações do autismo

Juliana Graziella Martins Guimarães [1]
Cláudia Maria Ribeiro [2]

A frase-título deste texto foi dita por Carly Fleischman, uma canadense diagnosticada com autismo de "grau severo" e comprometimento cognitivo moderado, que até os 10 anos de idade acreditavam ser incapaz de se comunicar e "conectar-se com o mundo". Carly surpreendeu a família e médicos quando quebrou o silêncio e em um computador, sem que ninguém a ensinasse, digitou as palavras ajuda-dentes-dor, *"H-E-L-P T-E-E-T-H H-U-R-T* [3]*"*, e saiu correndo para vomitar. Após esse episódio, Carly escreveu um livro juntamente com o seu pai intitulado "Carly's Voice"[4], em que revela às pessoas seus sentimentos, percepções, frustrações e segredos escondidos, segundo a autora, "*dentro de um corpo que parece pegar fogo*".

A história de Carly, assim como outras histórias de crianças autistas surpreende quem ouve ou lê não apenas pela "superação dos limites" impostos pelo corpo, mas porque coloca em questionamento discursos e verdades inquestionáveis a respeito do autismo. Sobre esses "discursos de verdade" Foucault (1993) destaca que:

> [...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os

---

[1] Mestra em educação – Programa de Pós-graduação em educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras/MG. Integrante do grupo de pesquisa: relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. E-mail: jujugraz@hotmail.com

[2] Professora Titular Aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras/MG. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

[3] Extraído do livro: Carly's Voice Breaking Through Autism (2012, p.112).

[4] Livro ainda sem tradução para o português.

> enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p.10).

Esses discursos verdadeiros, que são formulados a partir das práticas e saberes ditos inquestionáveis por "pessoas qualificadas", subdividindo os sujeitos como "normal/anormal", "aceito/não aceito", vão marginalizando aqueles/as que não correspondem a determinado modelo hegemônico.

Para os médicos, Carly jamais conseguiria se comunicar. A menina apresentava comprometimentos cognitivos importantes e, segundo os "manuais", ela permaneceria ao longo de sua vida desconectada e sem condições de dizer às pessoas o que sentia.

A partir dessa história, apresentada de forma bem resumida, em meio a milhares de informações acerca do autismo, especialmente suas categorizações, perguntamos: que verdades catalogam um sujeito? Especialmente um sujeito autista?

Mergulhamos nas diferenças presentes no espectro; suas características, singularidades, histórias pessoais e construção histórica das terminologias. Esse mergulho possibilitou produzir a dissertação de mestrado[5] resultante de uma pesquisa de natureza qualitativa que investigou as expressões de autistas de grau leve na interação com outros sujeitos no espaço escolar, bem como discutiu as temáticas relacionadas à sexualidade e diferenças na construção das subjetividades dessas pessoas. Os/as participantes selecionados/as foram aqueles/as que dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são considerados de grau leve. A forma de obtenção do material empírico foi por meio de entrevista aberta, a partir do desenho de pesquisa história oral de vida. Foi elaborado um roteiro com a finalidade de orientar os relatos e quando necessário iniciar a conversa com os/as entrevistados/as, mas deixando que os/as mesmos/as contassem sua história de vida de forma livre. Foram utilizados como recursos a gravação de voz e/ou diário de campo, seguidos de transcrição dos relatos transformados em texto em primeira pessoa. A escolha da utilização do recurso foi feita no momento da entrevista,

[5] GUIMARÃES, Juliana Graziella Martins. "Eu era o nerdizinho da sala e a escola nunca entendeu que eu estava em pânico": (inter) locuções, subjetividades e diferenças da pessoa autista no espaço escolar. UFLA: Lavras, MG. Dissertação de mestrado, 2018. Acesso: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/31739

usando o que foi mais conveniente para o/a participante da pesquisa. Pretendeu-se, com essa pesquisa, problematizar como os sujeitos autistas se expressam, transitam, interagem e se comunicam no espaço escolar.

Assim o fazem imersos em um contexto histórico. Este é o objetivo deste artigo – apresentar alguns registros históricos a fim de facilitar a compreensão a respeito desse transtorno cuja incidência vem crescendo a cada dia e que carrega consigo estereótipos e preconceitos.

Apresentaremos um histórico do autismo a partir de Donald Tipplet, primeira pessoa a ser diagnosticada. Abordaremos as verdades construídas a partir dessas representações[6].

Histórico do autismo

Embora o significado da palavra autismo não seja claramente definido, segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2012, p.159) ela é derivada do grego antigo *autós*, que significa "voltar-se para si mesmo", ou ainda "aquele que faz por si só", o que também podemos dizer que se trata do ato de ensimesmar-se. Ou seja, segundo a origem do termo, o autista é visto como a pessoa que mergulha completamente em seus próprios pensamentos.

Segundo Silvyo Giffone[7], entre os povos sumérios e egípcios, ser autista era uma condição sagrada. Essas pessoas entre os egípcios eram adoradas como deuses. Conta-se que, por volta do século IV a.C, vivia nos arredores de Atenas, Damastes, também conhecido como Procusto que em grego significa "o esticador". Procusto[8] era um ferreiro, trapaceiro, que sequestrava as pessoas e as amarrava a uma cama de ferro cheia de engrenagens. Se a vítima amarrada fosse maior que a cama ele cortava os

---

[6] No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como "significante": um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisa-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (SILVA, 2000, p. 97).

[7] Palestra realizada no I Encontro de Neuropsicologia na Infância, realizado na USP de Bauru, em 2012.

[8] Procusto era um bandido que vivia algures em Attica, e noutras lendas, no monte Eleusis. Julga-se que seu pai era Poseidon. Reza a lenda que Procusto tinha uma cama de ferro do seu tamanho exato. Todos aqueles que albergavam em sua casa, eram obrigados a deitar-se na sua cama. Se os viajantes não coubessem na cama, eram cortados ou esticados, consoantes fossem altos ou baixos demais. Nunca nenhum viajante se adaptava a cama, porque secretamente, Procusto possuía duas camas de tamanho diferente. Procusto manteve este terror por muito tempo até ser capturado por Teseu que o condenou ao mesmo terror que ele aplicava aos seus hóspedes - prendeu-o à sua própria cama e cortou-lhe a cabeça e os pés. Fonte: http://mitologica.blogs.sapo.pt/o-leito-de-procusto-304

pedaços do corpo para que ela ficasse do tamanho dela, se fossem menores ele as esticava até ficarem do tamanho cama.

No mesmo período, em Atenas, vivia Dédalo um artesão e arquiteto muito talentoso que era "autista" e que resolvia questões simples do dia a dia.

O mito de Dédalo perpassa uma série de feitos grandiosos, como a escultura do novilho de madeira e o nascimento do Minotauro ou mesmo o labirinto por ele criado e que foi cenário da história da princesa Ariadne, Teseu e o novelo de lã. Como já mencionado, o personagem Dédalo foi descrito ao longo da história como um personagem autista e sua "suposta genialidade" se encaixa em um dos estereótipos que algumas pessoas autistas carregam consigo. Porém, o limite de páginas para este artigo nos impossibilita aprofundamentos. Assim, nos deteremos no objetivo traçado para este texto, ou seja, apresentar um breve percurso histórico acerca do autismo.

O termo autismo é mencionado pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugene Bleuler, em 1911, em suas observações e estudos em pacientes com esquizofrenia e o seu isolamento social. Em 1938, um pediatra austríaco, Hans Asperger, se reuniu em Viena com outros médicos e apresentou seus estudos sobre um grupo de meninos que ele estudara e que apresentavam sintomas diferentes daqueles comuns à esquizofrenia. Na ocasião, ele sugeriu que esses meninos tinham a personalidade que poderia ser chamada de "autista".

Mais tarde, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner apresenta no artigo "*Autistic desturbances of affective contact*"[9] o diagnóstico de autismo. A respeito desse artigo, Silva (2012) nos esclarece que:

> Em 1943, o psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner publicou um estudo no qual observou 11 crianças que apresentavam isolamento extremo desde o início da vida, apego às rotinas, preferências por objetos inanimados em detrimento das pessoas, ecolalia imediata e tardia, e inversão pronominal. Inicialmente ele formulou a teoria de que estes sintomas seriam inatos àquelas crianças (SILVA, 2012, p.159).

Antes desse estudo, Kanner recebeu uma carta do advogado Oliver Triplett Jr., que relatou, em 33 páginas, os primeiros anos de vida de seu

[9] Distúrbios autísticos do contato afetivo.

filho Donald. Segundo Oliver, Donald era alheio ao mundo, "*tinha ataques de raiva frequentes*", "*não atendia quando o chamavam pelo nome"* e tinha fascinação por objetos giratórios. Segundo Temple Grandin[10] e Richard Panek (2017), em 1938, Kanner, chefe do departamento de psiquiatria infantil do Hospital John Hopkins, examinou Donald, comparou-o com as crianças que estudava e identificou "um padrão" de comportamentos e ainda talentos incomuns. Aos dois anos, Donald *"era capaz de recitar as 25 perguntas e respostas do catecismo presbiteriano, adorava dizer as letras do alfabeto de trás para a frente e tinha ouvido absoluto"* (GRANDIN; PANEK, 2017, p.119).

Donvan e Zucker (2017) relatam que Donald tinha uma maneira inusitada de responder o que lhe era perguntado; descrevem que Donald era muito apegado à rotina, qualquer alteração nesse sentido desencadeava acessos de raiva:

> Aparentemente alheio às pessoas a sua volta, ele ficava violento quando suas atividades eram interrompidas, estivesse rabiscando palavras no ar ou girando tampas de panela no chão. Com o tempo, ficou evidente que Donald estava protegendo uma coisa: a mesmice. A rotina pura e íntegra. Ele não tolerava as menores alterações em seu ambiente físico. Os móveis não podiam mudar de lugar, as caminhadas fora de casa tinham de repetir exatamente os passos já dados e os brinquedos precisavam ficar exatamente como ele os havia deixado. Qualquer coisa fora do lugar desencadeava violentos ataques de raiva (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 20).

Comportando-se diferentemente das crianças de sua idade, Donald foi rotulado como louco pelas pessoas com as quais convivia. Como o diagnóstico de autismo ainda não existia nessa época, e para a sua mãe ele não era "normal", aos 3 anos ele foi levado para uma instituição chamada "*Preventorium*":

> O Preventorium acolhia exclusivamente crianças brancas com idade entre quatro e onze anos, até cinquenta em qualquer época, como prometiam aos pais, sob os cuidados do estado de Mississippi para residir 'sob constante supervisão médica' (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 24).

---

[10] Autista de alto funcionamento revolucionou as práticas de tratamento de animais em fazendas e abatedouros. Ph. D. em zootecnia é professora de ciência animal na Colorado State University. Extraído do livro: GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O Cérebro Autista: Pensando através do espectro.

A instituição só acolhia crianças acima dos 4 anos, durante três a quatro meses e no caso de Donald o Estado abriria uma exceção. Ele foi deixado pela sua família nessa instituição, que, segundo os médicos, "*foi a melhor opção para Donald*", tendo em vista que além das questões comportamentais ele não estava se alimentando e o *"Preventorium*" tinha uma "*proposta terapêutica focada na alimentação*". O que naquele momento pareceu o melhor a se fazer por ele. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 28)

O corpo institucionalizado de Donald se alimentava apenas de forma a cumprir o que era imposto no Preventorium. Possivelmente ele tinha seletividade alimentar, característica muito comum em autistas, algo que os saberes médicos não conheciam naquele momento. De modo que um "disciplinamento psiquiátrico", que lhe impôs texturas, sabores, não conseguiu tirá-lo do extremo isolamento social. Sobre as disciplinas, Foucault (1987) diz que:

> As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização, caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1987, p.174).

O modo de se comportar de Donald que "destoava" das outras crianças de sua idade excluiu-o do convívio social. As tentativas de normalização impostas a ele foram inúmeras. Donvan e Zucker (2017) relatam que o menino estava ficando cada vez pior, mais triste e isolado. Seus pais atendendo aos apelos publicitários e médicos de que uma criança como Donald *"representava um perigo para a sociedade"*, trancafiaram-no permitindo que o classificassem como "criança defeituosa" por muitos anos (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 34).

Quando a família de Donald teve o segundo filho, em 1938, nove meses depois de ele ser deixado no "*Preventorium*", seus pais pensavam

que aquele bebê "saudável", diferentemente do primogênito "anormal" e motivo de frustrações, traria muitas alegrias. Essa ideia "da genética perfeita" do pequeno Oliver surgiu a partir de um momento específico da história dos Estados Unidos.

Donvan e Zucker (2017), contam que desde 1921, acontecia nos Estados Unidos, uma espécie de concurso chamado "Famílias Mais Aptas", organizado por uma mulher conhecida como sra. Watts. Durante as exposições de gado, os criadores levavam seus melhores animais para serem avaliados enquanto essa senhora juntamente com sua equipe, submetia as famílias desses/as criadores/as a testes.

A equipe avaliadora era composta por *"um dentista, um psicólogo, um psiquiatra, um patologista, um pediatra e um historiador"*. Era feita uma espécie de anamnese, seguida de testes que avaliavam desde o modo de mastigar até o "quociente de inteligência" (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 33-35).

Para os pais de Donald, que acompanharam de perto os concursos da "Família Mais Apta", viram que a prática da eugenia constituía como um mal necessário, pois separava a genética boa daquela considerada ruim (*"erro da natureza")* fazendo uma limpeza social, numa espécie de *"reprodução seletiva"*. Nesse movimento, foi publicado no governo do presidente de Teddy Roosevelt um manifesto muito elogiado sobre um *"programa de reprodução seletiva"* de forma a "*livrar os Estados Unidos*" da genética ruim daqueles considerados pelo autor do manifesto, Madson Grant, "*fracos, doentes, inúteis e miseráveis*" (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 36).

O texto teve também como admirador *"um jovem austríaco que escreveu a Grand uma carta de fã, anunciando que agora o livro era a sua bíblia. Chamava-se Adolf Hitler"*. No advento da Segunda Guerra Mundial, *"o número de alemães deficientes assassinados para purificar a linhagem do Terceiro Reich chegou a dezena de milhares"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 36-37).

É de se verificar que no momento em que Donald foi deixado no sanatório para que fosse tratada a sua suposta loucura, o Estado com o discurso eugenista, apoiado por famílias que se dispuseram a participar dos "Concursos da Família Mais Apta", autorizou sua entrada com apenas três anos de idade porque não tinha interesse em sua vida, em fazê-lo viver, mas sim em deixá-lo morrer. Foucault vai chamar esse mecanismo

de poder do Estado de racismo. A respeito desse racismo, Foucault (2010) diz que:

> O racismo vai permitir estabelecer, entre minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais indivíduos os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar" (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Mas foi Leo Kanner, psiquiatra infantil da Universidade John Hopkins, contra o "deixar e/ou fazer" morrer crianças mentalmente deficientes, quem publicou o primeiro artigo sobre um menino de seis anos que fora levado pelos pais ao seu consultório em Baltimore. Em seus estudos com 11 crianças, incluindo Donald Triplett, ele percebeu que elas, além de muito inteligentes, em alguns casos apresentavam um vocabulário que impressionava, outras apresentavam uma superdotação em cálculos mentais e uma memória surpreendente era comum a todas. Ele ainda descreveu que essas crianças tinham um interesse quase obsessivo em preservar a "imutabilidade das coisas".

A mãe de Donald sem respostas claras que ajudassem a decifrar o que seu filho tinha, escreveu para o psiquiatra dizendo que estava "desesperada com o fato de ter um filho irremediavelmente louco". Kanner respondeu dizendo que ela deveria *"se abster desse tipo de tristeza"*, para ele, o menino *"não ia ficar preso no nível de desenvolvimento em que se achava: ainda tinha o potencial de crescimento"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 49).

Em 1942, Kanner envia uma carta particular à mãe de Donald, dizendo que o nome mais indicado para o problema do menino e dos outros oito casos semelhantes ao dele, era *"distúrbio autista do contato afetivo"*. Sua explicação foi de que:

> 'A principal distinção reside na incapacidade dessas crianças, desde a primeira infância, de se relacionar com outras pessoas'. E de maneira crucial, acrescentou que esta incapacidade de se relacionar estava presente em crianças cuja saúde em geral e cujos 'dotes intelectuais', de resto, não eram prejudicados de maneira significativa (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 50).

Por meio do diagnóstico feito por Kanner, Donald Triplett foi o primeiro caso de autismo. Conforme já mencionado em 1943, foi publicado o artigo *"distúrbio autista do contato afetivo"*. Pouco após a publicação, o psiquiatra substituiu o termo usado por autismo infantil, que tomou emprestado na lista de sintomas da esquizofrenia.

Anos mais tarde, em 1949, Kanner publicou um artigo responsabilizando os pais pelo comportamento "autístico" dos/as filhos/as. Segundo Grandin e Panek (2017), "ele afirmou que as crianças autistas em geral eram fruto de pais e mães que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho" (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 15).

Kanner tentou explicar que os *"efeitos do autismo tinham possivelmente uma origem biológica"*. Segundo Kanner, sua intenção não foi dizer que era culpa do pai e da mãe, embora tenha sido por diversas vezes interpretado de maneira errônea (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 15). Porém, foi um judeu-austríaco, comerciante de madeira, com doutorado em história da arte, sendo considerado um dos "*maiores psicólogos infantis já vivos",* o maior defensor do termo "*mãe-geladeira*" já sinalizado por Kanner (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 46).

Esse judeu, segundo Donvan e Zucker (2017), era o Bruno Bettelheim. Dr. B., como era conhecido, contou que fora o prisioneiro n. 15209 e que durante o regime nazista, no ano de 1939, recebeu um papel carimbado autorizando a sua saída da Áustria para os Estados Unidos com a condição de nunca mais voltar. Segundo ele, esse papel lhe fora entregue por um capitão da gestapo que "*à força"* organizava *"a maquinaria do Holocausto"*, seu nome era Adolf Eichmann (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 93).

Nos Estados Unidos, Bruno Bettelheim foi diretor da "Escola Ortogenética em Chicago"[11], que recebia crianças com transtornos mentais. Seus métodos de abordagem consistiam em experimentos com os/as alunos/as e orientação às mães para a *"criação de crianças normais"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 96).

[11] Na década posterior à morte de Bettelheim, em 1990, sua reputação foi maculada. Surgiram evidências de que ele falsificara informações sobre sua formação acadêmica, cometera plágio, fizera pesquisas incompletas e mentira quanto a ser psicólogo, porém mais grave foram as acusações de abusos físicos e mentais de ex-alunos da Escola Ortogenética (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 16).

A partir dos estudos anteriormente publicados por Kanner, Bettelheim publica em 1967 o livro "Fortaleza Vazia". Nela, o psicólogo faz uma série de análises e explicações do comportamento de crianças autistas, como hiperfoco e estereotipias; ele reforçou a ideia de que *"as mães causam o autismo dos filhos"*. A lógica argumentativa empregada por ele era baseada em associar o autismo aos campos de concentração. Para ele, "*se os nazistas destruíram o espírito daqueles homens adultos, as mães estropiavam os filhos pequenos"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 99).

Segundo Grandin e Panek (2017), para Kanner e Bettelheim, a criança autista *"não estava biologicamente predeterminada em manifestar os sintomas, estava biologicamente predisposta aos sintomas. O autismo era latente, até que a criação inadequada lhe desse o sopro da vida"* (GRANDIN; PANEK, 2017, p.16).

Embora a história contada por Bettelheim de que recebeu um documento das mãos de Adolf Eichmann não tenha sido confirmada como verdadeira, o fato é que as histórias contadas por ele do tempo em que esteve nos campos de concentração lhe conferiam uma "certa credibilidade", por esse motivo sua teoria da mãe-geladeira associada ao Holocausto prevaleceu por muitos anos. Depois dela e por um bom tempo "*quando as crianças tinham autismo, era porque suas mães as queriam mortas"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 105).

Grandin e Panek (2017), contam que, a partir da década de 70, a psiquiatria tinha como foco a busca do *"diagnóstico preciso",* para isso, depois das *DSM I e II* (Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais), era preciso listar e classificar sintomas e características "*de maneira rígida e uniforme*". Essas listagens e classificações traziam consigo "discursos carregados de verdades inquestionáveis".

Sobre esses discursos verdadeiros, Foucault (2014) ressalta que:

> O discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo -, discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, provocava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino (FOUCAULT, 2014, p.14).

Esses discursos foram questionados pouco tempo depois. Incialmente em 1972, quando o movimento gay protestou contra a classificação da homossexualidade como doença mental, questionando a confiabilidade dos diagnósticos do DSM. Depois, em 1973, quando David Rosenhan contou que ele e seus colegas psiquiatras agiram como esquizofrênicos. Foram tão convincentes que os psiquiatras que os examinaram os internaram em instituições mentais contra a sua vontade. Depois disso, *"a psiquiatria se tornou ciência e os psiquiatras descobriram que não era mais preciso buscar as causas dos sintomas, mas aliviar o sofrimento do paciente tratando os efeitos"* (GRANDIN; PANEK, p. 20).

Porém, ainda não sabiam dizer o que era esse "*comportamento autista*", classificado ainda como um sintoma da esquizofrenia. Isolaram esse comportamento de outros sintomas comuns aos esquizofrênicos e listaram outros que indicavam a possibilidade de um diagnóstico à parte: "autismo infantil" ou "síndrome de Kanner" (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 21).

O *DSM – III* foi publicado em 1980 e o autismo passou a compor a categoria nomeada transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Mas foi em 1987, após a revisão do *DSM-III* para o *DSM-III R,* que diagnóstico de autismo infantil mudou o nome para transtorno autista. O que antes era "diagnosticado" com seis sintomas foi subdividido em categorias e o número de sintomas aumentou para dezesseis. Para ser diagnosticada com transtorno autista, a pessoa deveria "trazer consigo" pelo menos oito. "Esta sensibilidade de cardápio chinês levou a índices mais elevados de diagnósticos" (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 22).

Mas foi em 1984 que a psiquiatra e pesquisadora Lorna Wing, que publicava estudos revolucionários, falou a respeito do trabalho desenvolvido pelo pediatra austríaco Hans Asperger entre os anos 1943 e 1944 (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 22). O pediatra do Hospital da Universidade de Viena foi chefe de um programa que via na educação a possibilidade de tratar transtornos mentais e de personalidade. Esse programa despertou o interesse de Lorna que mais tarde trouxe visibilidade ao pediatra (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 321).

O cenário médico que o Dr. Asperger estava inserido, era constantemente bombardeado pelas ideias de construção de uma raça pura, forte e saudável. Ao mesmo tempo em que o Estado Nazista exercia um controle biológico de sua população, ele também exercia o poder

soberano de "fazer morrer ou deixar viver" como forma de purificação da raça ariana, eliminando aqueles/as considerados/as inaptos/as, fortalecendo o sentido de que "*quanto mais numerosos forem os que morrerem entre nós, mais pura será a raça a que pertencemos*" (FOUCAULT, 2010, p. 217).

Sobre esse poder soberano e o biopoder, Foucault (2010) destaca que:

> Tem-se, pois na sociedade nazista, esta coisa, apesar de tudo extraordinária: é uma sociedade que generalizou, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar. Os dois mecanismos, o clássico, arcaico, que davam ao Estado direito de vida e de morte sobre seus cidadãos, e o novo mecanismo organizado em torno da disciplina, da regulamentação, em suma, o novo mecanismo de biopoder, vêm, exatamente, a coincidir. De sorte que se pode dizer isso: o Estado nazista tornou absolutamente coextensivos o campo de uma vida que ele organiza, protege, garante, cultiva biologicamente, e, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar quem quer que seja – não só os outros, mas os seus próprios. (FOUCAULT, 2010, p. 219)

Em 1939, o Estado Nazista determinou "o extermínio de bebês, crianças e adolescentes deficientes". A classificação de deficiente para os nazistas era dada a qualquer pessoa que fosse acometida por enfermidades mentais e/ou físicas. Segundo Donvan e Zucker (2017):

> O direito à vida de cada menino deficiente era submetido a uma espécie de análise de custo-benefício. Chamavam-se profissionais médicos para decidir o futuro de quais crianças era salvável com tratamento e educação e o de quais não. As que parecessem ter uma chance sólida de se beneficiar de um apoio escolar eram consideradas educáveis. As ineducáveis, descritas na literatura nazista como inúteis, não tinham essa chance. Eram executadas (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 322).

A morte dessas crianças, que por sua deficiência eram rotuladas como "inúteis", era lenta e podia levar semanas:

> O assassinato de cada criança era perpetrado durante dias e semanas mediante doses diárias de um medicamento convulsivo chamado fenobarbital, que era ministrado na forma de supositório ou misturado com leite ou chocolate. Com o tempo a substância causava deterioração paulatina da função pulmonar. Quando o fim chegava, a causa mortis em geral registrada era pneumonia. O pessoal extraía e preservava o cérebro

> de cada criança para pesquisa futura, então a família era convidada a levar seus restos mortais (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 322).

É sabido que durante o Terceiro Reich dificilmente algum médico poderia avançar em sua carreira sem a interferência desse mecanismo nazista de controle biológico. Com Hans Asperger isso não era diferente, ele também *"precisava cair nas boas graças dos nazistas"*. E não era descumprindo as medidas de execução impostas aos/às deficientes que ele conseguiria isso. Asperger "*canalizou o máximo de energia para o trabalho com crianças"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 323).

Conforme já mencionado, o pediatra austríaco empregava a palavra autismo diferentemente de Kanner que a associava aos comportamentos e sintomas comuns a esquizofrenia. Ele descreveu que as crianças com as quais trabalhava não tinham alucinações e não ouviam vozes, sintomas comuns à esquizofrenia, mas tinham "um déficit social mais ou menos permanente, não oscilava de um dia para o outro". Ele chamou esses meninos de "*psicopatas autistas*" (*Autistichen Psychopathen*). Ao utilizar a palavra psicopatia para descrever as características e comportamentos daquelas crianças, podemos sugerir que Asperger criou uma espécie de resistência à ação do biopoder nazista, pois a palavra psicopatia na Alemanha, "*equivalia à expressão transtorno de personalidade, sem nenhuma conotação de mente perturbada ou criminosa que a mesma palavra tinha no inglês"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 323).

Sobre as estratégias usadas como forma de resistência ao poder em Foucault, Judith Revel (2005) diz que:

> [...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p.75).

É claro que por trás disso, existia também o interesse do pediatra em continuar seus estudos. Diante disso, ele apresentava aos nazistas o que eles queriam, aquelas crianças como "educáveis". Grandin e Panek (2017) relatam que o pediatra descrevia os comportamentos delas como:

> Falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados, observando também que essas crianças podiam falar sem parar sobre seus assuntos favoritos; ele as apelidou de "professorezinhos" (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 22).

Asperger estudou mais de 200 meninos com as mesmas características, mas nenhuma menina. Em 1944, ele publicou um estudo de 61 páginas narrando os comportamentos de Fritz, Harro, Ernst e Hellmuth, quatro garotos austríacos com idade entre sete e dezessete anos com comportamentos bem parecidos com os que estudara. (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 324). Os meninos de Asperger, diferentemente daqueles observados por Kanner, segundo suas descrições eles:

> [...] pareciam procurar obter uma conexão com os demais, em geral com adultos, mas essas relações eram repletas de ansiedade e solapadas pela personalidade difícil dos garotos, que não despertava simpatia nem compreensão. Eles não conseguiam fazer amizade com outras crianças, que deles caçoavam sem dó. Com frequência ele os via, no pátio ou a caminho da escola, às voltas com grupos de provocadores agressivos. Vez ou outra as crianças atormentadas revidavam (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 324).

Os meninos que Asperger estudava apresentavam características específicas como o pouco contato visual, não compreendiam sinais não verbais como sobrancelhas arqueadas, dar de ombros, suspiros e frases incompletas. Eram desajeitados, o que prejudicava na prática de esportes e ocasionava mais "*zombaria e exclusão*". Esses "psicopatas autistas", diferentemente dos autistas descritos por Leo Kanner, falavam como adultos apresentando em sua fala uma gramática impecável e um amplo vocabulário. Eram apegados a temas restritos e falavam neles sem parar, não percebendo se estavam chateando quem os ouvia. Essa facilidade em falar durante muito tempo sobre determinado assunto "sabotava suas relações sociais" (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 324).

Até este momento da história, não se falava em espectro, foi depois de 1981, com Lorna Wing, que começaram a discutir a ideia de espectro.

"Sabe, eu sempre tive muita dúvida nisso de síndrome de Asperger, os graus do autismo...": diferenças na janela de um espectro

Em 1981, a psiquiatra britânica Lorna Wing apresentou os estudos de Hans Asperger ao mundo. O trabalho do pediatra até aquele momento só era conhecido por médicos na Áustria e na Alemanha. Inicialmente, Lorna estranhou o uso do termo "psicopatia autista", mas sabendo que esta poderia ser facilmente associada a mentes criminosas, "*seria preferível o termo síndrome de Asperger, mais neutro*" (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 22).

A intenção de Lorna ao apresentar os estudos do pediatra austríaco, que ela nomeou de "*síndrome de Asperger",* pautou-se em "reforçar a sua ideia de espectro". Ela acreditava que embora os meninos observados por Asperger apresentassem algumas especificidades que os diferenciava daqueles estudados por Kanner, o que realmente importava eram as semelhanças que eles tinham. Essas crianças tinham um *"problema real que deveria ser chamado de autismo"*. Para ela, empregar *"o rótulo de síndrome de Asperger"* para as pessoas que apresentavam sintomas mais brandos, serviria apenas para facilitar aceitação do diagnóstico pelas famílias (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 328).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu, em 1992, a "síndrome de Asperger" em seu compêndio de classificação de doenças. O DSM, que já estava passando por atualização, cogitou incluir a síndrome em sua nova edição, porém, surgiu a dúvida se Hans Asperger era ou não nazista. Se ficasse confirmada sua participação e contribuição durante o governo nazista, os seus estudos não teriam por que homenageá-lo postumamente, dando seu nome a um transtorno, já que seus estudos poderiam ter sido feitos a partir de "atrocidades médicas atribuídas aos nazistas que governaram Viena" (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 332).

Muito se especulou a respeito do passado de Hans Asperger e sua possível filiação ao partido nazista. Lorna Wing foi a única pessoa que pesquisou a respeito do pediatra e segundo ela, Asperger era um homem religioso e não concordava com os experimentos médicos impostos durante o nazismo. Em 1938, ele fez uma declaração sobre os casos autistas que acompanhava dizendo que "*nem tudo que sai da linha e, portanto, é anormal deve ser considerado inferior"*. Seus defensores ainda afirmaram que seu trabalho "*constitui um argumento inequívoco em prol*

da proteção e do apoio a todas as crianças vulneráveis, independentemente do nível de deficiência" (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 337-338).

Saindo das classificações do autismo, das nomenclaturas e definições presentes nos manuais de medicina e psicologia, que são sim importantes a fim de esclarecer a respeito do autismo, não podemos perder de vista algo que Lorna Wing defendeu: as diferenças nos autistas são menos importantes que as semelhanças. Para ela, *"não tinha sentido separar em grupos baseados nas diferenças na maneira como seu autismo se manifestava"* (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 328).

Diante disso, não abordaremos as características presentes nos manuais médicos que são atribuídas a cada um dos graus do autismo. Pensamos que para fins de acompanhamento multidisciplinar, bem como garantia de direitos sejam necessárias tais classificações.

Enfim... não tem fim!

Nunca uma frase quis dizer tanto quanto esta! Não tem fim o que queremos falar sobre o autismo. A pesquisa realizada (GUIMARÃES, 2018) tem pérolas que foram problematizadas a partir das histórias de vida.

Para terminar o que não tem fim retornamos a história de Procusto – o esticador – para pensar em nossos currículos, no modelo de instituição escolar disciplinadora em que estamos inseridos e que age sobre os corpos determinando os modos de ser dos sujeitos. A história do serralheiro esticador nos faz pensar nas medidas, nos modelos impostos pela sociedade, pela família e pela escola. Procusto esticava ou serrava as pessoas tentando encaixá-las dentro das suas medidas, conforme os seus padrões. Enquanto educadores/as, temos a nossa ação pedagógica organizada e permeada por saberes e verdades que estão a produzir as diferenças e o/a diferente, disciplinando corpos e que muito nos dizem dos modos subjetivação e assujeitamento dos/as estudantes, em nosso caso dos/as autistas (FOUCAULT, 2010). Saberes esses, que produzem os discursos de Procusto insistindo encaixar os sujeitos dentro de medidas, padronizações e correções ainda presentes em nossa formação enquanto educadores/as.

Referências

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a História do Autismo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 659 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Verdade e Poder**. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso do Còllege de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GUIMARÃES, Juliana Graziella Martins. "**Eu era o nerdizinho da sala e a escola nunca entendeu que eu estava em pânico"**: (inter) locuções, subjetividades e diferenças da pessoa autista no espaço escolar. UFLA: Lavras, MG. Dissertação de mestrado, 2018. http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/31739

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essências. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. História do Autismo. In: **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

10

A sociopoética como língua das sensações no encontro e no aprender juntos com/entre identidades jovens surdas [1] e ouvintes na UFPI

Natália de Almeida Simeão [2]
Shara Jane Holanda Costa Adad [3]
Valdeny Aragão Campelo [4]

E foi-se indo sem saber se assim se foi
Pisou com o pé direito e, em seguida, com o esquerdo
E descobriu que o chão vem vindo
Na medida
Em que se anda, caminha.
(Sombaguá)
A razão é apenas uma víscera do coração.
(Nietzsche)

Desde 2006, no Brasil, há um movimento de criação de espaços acadêmicos de convivência bilíngue com a institucionalização de cursos de Licenciatura em Letras/Libras e, em Teresina, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o curso foi instituído em 2014. Como professoras, começamos a perceber momentos de renovação nesse espaço acadêmico com a presença simultânea das identidades surdas e ouvintes nos diferentes espaços de sociabilidades e especificamente em sala de aula.

---

[1] O "S" maiúsculo será usado como forma de marcar a concepção política de surdez, vista para além do fator biológico. Assim, o Surdo, ao qual nos referimos, é aquele que se reconhece pelo viés cultural, ou seja, o que entende a surdez como identidade, como diferença e não como patologia.

[2] Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras, Mestra em Educação, Professora do Curso Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal do Piauí. E-mail: nataliasimeao@ufpi.edu.br

[3] Doutora em Educação. Especialista em História do Piauí. Sociopoeta e Arte terapeuta. Professora do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, E-mail: shara_pi@hotmail.com

[4] Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Piauí, E-mail: valaragao2@hotmail.com

A chegada do Surdo ao ensino superior deve-se às lutas de um povo que, até então, era visto sob a ótica de minoria, sem direito a espaços de maioria ouvinte, em especial, a universidade. Percebemos que foi mais do que uma forma de apropriação de um território, pois a entendemos pelo prisma do encontro, o encontro entre o passado e o presente, entre o diferente e o igual, entre o mesmo e a transformação.

E foi justamente esse "encontro" que nos afetou, a coexistência das duas línguas em sala de aula passou a mover desafios até então desconhecidos para nós, que convivemos com a comunidade surda desde 2000. Algo nos moveu em direção à percepção de como esse encontro interfere nas várias formas de aprender, trazendo outros modos de pensar as aprendizagens. Em meio a isso, surge a questão: o que pensam os jovens discentes Surdos e ouvintes sobre o aprender juntos no ensino superior? Isso mobilizou os nossos corpos de docentes e de pesquisadoras da Educação e da Libras.

Essa pergunta, desde o início, provocou-nos o desejo de ouvir os jovens discentes e suas identidades Surdas e ouvintes. Dar lugar às formas de conhecimento produzidas por eles, não apenas com o uso da razão ou fruto de teorias sistematizadas e organizadas, mas, sobretudo, daquilo que é aprendido com o outro, pelo encontro com o outro, a partir da história de vida que ele traz consigo; aquilo que não é organizado em linhas retas e, sim, organiza-se e/ou se desorganiza, em uma constante busca de aprender/conhecer.

Quando os jovens Surdos e ouvintes se misturam, cada um com sua língua, a saber, o Português e a Libras produzem conhecimentos e, por conseguinte, transformações. Algumas são visíveis, outras não; algumas são radicais, outras não. A partir disso, o ensino superior irrompe com uma ação afirmativa de valorização e promoção de línguas minoritárias[5], possibilitando o encontro entre as identidades múltiplas existentes nos diversos grupos da nossa sociedade bem como a troca entre as línguas outrora separadas pelo social.

Nesse sentido, pensar a UFPI sob a ótica das diferenças é entendê-la, ao mesmo tempo, como uma Babel e como identidades que se entrelaçam e constantemente aprendem juntas, e que também é da ordem

[5] Pesquisar com "[...] as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem é princípio que dar prioridade ao direito do mais fraco, trata de epistemologias apropriadas para se falar dos contextos de desigualdade e de opressão que envolveram a história da humanidade – múltiplas formas de dominação". (ADAD, 2014, p. 46).

do bífido, nunca se define, mas está sempre em construção. Babel é, aqui, entendido como destruição e oportunidade de reinvenção da linguagem (LARROSA; SKLIAR, 2011). E as línguas que agora se encontram na sala de aula desvelam a opacidade da linguagem e fundam desafios da educação não normalizadora ou do aprendizado pelas diferenças (MISKOLCI, 2012).

Ao chegar ao espaço acadêmico, os jovens Surdos se deparam com uma verdade única, na qual, talvez, todos estejam vivendo a mesmice, acomodados na sua zona de conforto, onde as pessoas, os nomes, a torre e a língua são as mesmas, e a chegada desses jovens irá desmoronar a torre. Contudo, surgirão, por sua vez, outros homens, outros nomes e outras línguas, identidades outras. Assim, como em Babel, na UFPI, haverá a destruição de um território em prol de outros. Kastrup (2015) afirma que nada é desde sempre nem para sempre, assim, o tempo da mesmidade acabou. É preciso unir-se ao diferente e buscar outros modos de ser, viver e sentir o mundo, mesmo que, para isso, seja preciso desconstruir para construir novamente.

Nesse caso, o desafio da pesquisa intitulada Corpos que falam, mãos que criam: o aprender entre jovens surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da UFPI, de Natália de almeida Simeão, apresentada, em agosto de 2018, ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd/UFPI foi em qual método abordar e quais metodologias criar: como pesquisar juntos com/entre jovens discentes Surdos e ouvintes? Além disso, considerar o encontro do corpo com outros corpos, o que eles pensam e podem ao aprender juntos na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí, investigando quais os conceitos que eles (des)constroem de aprender juntos na UFPI? Dessa forma, o objeto de estudo é a experiência do aprender juntos por meio do encontro entre jovens Surdos e ouvintes na UFPI, que formaram, com a pesquisadora, o grupo-pesquisador[6].

Neste texto, apresentamos relato de experiência sobre o processo de criação metodológica realizado na pesquisa de mestrado em Educação com estes sujeitos. A escolha pela Sociopoética deu-se em função de esta que é uma abordagem de pesquisa em ciências do ser humano e da

[6] Pesquisar em grupo é outro princípio da Sociopoética que institui a pesquisa, pois, nessa abordagem de pesquisa, o conhecimento é produzido coletivamente e "[...] significa manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa. O grupo-pesquisador é a mola impulsionadora de toda a criação de dados. O grupo-pesquisador, uma vez constituído, é formado pelo facilitador e os copesquisadores, convidados na negociação a constituir a pesquisa como tal" (ADAD, 2014, p.44).

sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino-aprendizagem (GAUTHIER, 2018). É, ainda, uma prática filosófica, uma passagem obrigatória para quem quer transformar as práticas sociais, por paradoxalmente não visar a transformação social e ainda menos a conscientização, e, sim, o conhecimento do inconsciente, do pensamento dos grupos-pesquisadores. Essa abordagem foge dos "[...] modos de se fazer pesquisa, instituídos e padronizados pela visão moderna de ciência que muitas vezes apregoa verdades intransigentes" (ADAD, 2014, p. 43). É preciso pensar em outros jeitos de fazer a pesquisa, por isso, o desejo de pesquisar com o corpo todo, não separar a cabeça do resto do corpo. O corpo pensa. Não só a razão, mas a emoção, os sentidos e a intuição. Este é um dos princípios que norteiam a Sociopoética (GAUTHIER, 2012), pois

> [...] muitas vezes não se sabe do que o corpo é capaz, nem ao menos perguntamos: o que pode o corpo? Quando um corpo se encontra com outros corpos, o *locus* da inter-referência é o próprio corpo, com ele podemos nos surpreender, inventar, criar, repetir, organizar, enfim, sensibilizarmo-nos (ADAD, 2014, p. 50).

Na Sociopoética, pesquisamos em grupo[7] especialmente os minoritários[8], comumente invisibilizados e silenciados. Utilizamos técnicas artísticas como dispositivo de pesquisa, este é outro princípio importante para pensar a problemática da criação na produção do conhecimento, ao introduzir na pesquisa o (des)saber, a (des)formação, ao falar da abertura e da disposição necessárias ao estranhar este mundo. Pesquisar com a arte é um dos cinco princípios da Sociopoética e os dados "artisticamente" obtidos incluem um forte componente emocional, sensível e, sobretudo, inconsciente, que uma entrevista muito dificilmente conseguiria revelar (GAUTHIER, 2012).

---

[7] Pesquisar em grupo é outro princípio da Sociopoética que institui a pesquisa, pois nesta abordagem de pesquisa o conhecimento é produzido coletivamente e "significa manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa. O grupo-pesquisador é a mola impulsionadora de toda a criação de dados" O grupo-pesquisador uma vez constituído é formado pelo facilitadora e os copesquisadores, convidados na negociação a constituir a pesquisa como tal (ADAD, 2014, p.44).

[8] Pesquisar com "[...] as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem é princípio que dar prioridade ao direito do mais fraco, trata de epistemologias apropriadas para se falar dos contextos de desigualdade e de opressão que envolveram a história da humanidade – múltiplas formas de dominação". (ADAD, 2014, p. 46).

Destarte, pensar na técnica artística foi algo que nos inquietou, afinal realizar oficinas sociopoéticas com grupo de Surdos e ouvintes juntos era algo inusitado, mesmo para a orientadora deste trabalho e especialista no método da Sociopoética, pois, mesmo lendo trabalhos e conversado com várias pessoas que poderiam nos ajudar nesse processo, muitas dúvidas, angústia e insegurança nos invadiram.

Como pesquisar juntos com/entre jovens discentes Surdos e ouvintes?

Não existiria som
Se não houvesse o silêncio [...]
Somos feitos de silêncio e som.
(Lulu Santos)

O paradoxo presente na letra desta canção descreve bem o que é ser Surdo e o que é ser ouvinte. Somos esses seres feitos de silêncio e som. O corpo que fala em duas línguas, a oral e a de sinais, pode afirmar que a sensação é a de, literalmente, viver em dois mundos. Mundos paralelos, que se cruzam e constantemente se confundem. Esses mundos mais parecem Babel, aquela cidade que, depois de demolida, divide-se em vários mundos, em várias línguas. Será que somos habitantes de Babel?

Trazer essa reflexão é denotar um pouco da inquietação ao pensarmos na técnica de produção de dados: como desenvolver técnicas de pesquisa com pessoas com identidades Surdas e ouvintes em um mesmo grupo, como fazê-los sentir as sensações, através da sua imaginação? E o que tem Babel a ver com a técnica? Reportamo-nos a Babel, pois é assim que vemos os Surdos e ouvintes deste trabalho: Babilônicos. Os primeiros são usuários da língua de sinais, os demais da língua oral. Essas línguas constantemente se encontram no curso de Letras da UFPI. Desse modo, a primeira tarefa, antes de planejar a oficina propriamente dita, foi pensar em qual língua falaríamos. Obviamente não poderia ser somente a língua oral, considerando que os Surdos, por sua condição física, não compreendessem tal forma de comunicação.

Também não poderia ser somente a língua de sinais, pois embora os ouvintes compreendessem bem essa língua, era preciso apresentá-los às outras formas de comunicação. Enfim, era preciso descolonizar o corpo instituído, descorporizá-lo e deslinguar os corpos dos Surdos e dos

ouvintes, trazendo-lhes uma língua que fosse desconhecida para ambas as partes, uma língua sem língua. Mas que língua seria essa?

> Despedir-se do corpo é despedir-se da língua, fazer-se mudos ou, como diria José Luis Pardo, falar a língua sem língua dos deslinguados, a língua descorporizada e deslinguada da pura comunicação, essa língua neutra e neutralizada que se pensa a si mesma como transmissão de informação (LARROSA, 2004, p. 167-168).

Logo, a língua adotada foi língua das sensações próprias de pesquisas sociopoéticas, uma língua que o corpo conhece bem, mas por muitos anos ela ficou adormecida. Além de silêncio e som, também somos feitos de sensações. Para Montagu (1988, p. 52), nos humanos, o toque é fundamental para desenvolver a capacidade afetiva, pois, "[...] a pessoa aprende a amar não com instruções, mas sendo amada".

O Surdo já é um ser sensorial por natureza, os ouvintes, bem como os Surdos, também o são, mas precisam redescobrir isso. O toque, o cheiro, o gosto são sensações que nos foram "roubadas" há longas datas. É preciso redescobrir esse mundo das sensações, em que o corpo, mesmo sem sinalizar ou mesmo sem oralizar, consiga se fazer entender através do toque, do cheiro, do sabor e através de tudo aquilo que o desperte para viver de outras formas.

À vista disso, o primeiro passo foi pensar em uma técnica que priorizasse o toque, mas não poderia ser qualquer toque. O toque deveria sensibilizar e ao mesmo tempo causar estranhamento em seus corpos para que, tomados de afetos, produzissem dados de maneira artística, pois são esses dados que potencializam a criação de narrativas menos óbvias e mais sensíveis aos copesquisadores. Para tal fim, a única maneira seria trazer elementos para a oficina de produção que despertassem os corpos com sensações. A viagem imaginária foi escolhida e, em se tratando de pessoas surdas, esta deveria se tornar acessível. Possibilidades foram pensadas e imaginadas para aquele processo.

Tudo foi pensado com calma e com cuidado. A intérprete de Libras Valdeny Aragão foi convidada para sentarmos, conversarmos sobre os possíveis caminhos e, mesmo assim, não encontrávamos sentido naquilo tudo. Então, a intérprete disse: "Temos que pensar como Surdo". Naquele momento, precisávamos passar por um processo de descorporização, não somente desterritorializar os copesquisadores, mas que a desterritorização

deveria começava por nós, as facilitadoras da pesquisa. Quanto medo, precisávamos estranhar também! Outra vez, a intérprete disse: "Precisamos pensar como o Surdo! Percebemos que nossa experiência como educadoras e professoras de Libras não servisse de nada naquele momento". Então refletimos: "Sabemos Libras, mas não sabemos ser Surdas e embora saibamos que Surdos falam com o corpo, ainda não sabemos o que pode esse corpo". Afinal, o que pode o corpo?

Mas como é ser Surdo? Imediatamente, em uma tentativa de sermos Surdas, de imediato, colocamos as mãos nos ouvidos ou fomos para um local sem barulho. Como ouvintes e experimentando tais "técnicas", afirmamos que elas não conseguem nos reportar ao mundo da surdez. Para ser Surdo, não precisamos esquecer o som, isso seria tarefa quase que impossível. Para ser Surdo, é preciso enxergar o mundo de uma maneira que poucos ouvintes o enxergam, ou seja, não apenas com os olhos, e, sim, com os demais sentidos. Falamos de um terceiro olho, aquele que as pessoas cegas entendem muito bem.

Em um documentário sobre a cegueira, "Janela da alma", observamos, na fala das pessoas cegas, que o mundo pode ser percebido de várias formas, pela audição, pela visão, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. O Surdo, para entender o mundo, não usa a audição, mas usa a visão, o toque e todos os recursos que o corpo lhe apresenta. Desse modo, mesmo que por um instante, entregamo-nos a todas as emoções que o corpo ouvinte jamais imaginou viver.

No dia da oficina, duas cofacilitadoras sociopoetas arrumaram a sala onde aconteceria a viagem imaginária no próprio espaço da UFPI. Na verdade, precisávamos de duas salas, em uma delas fizemos o relaxamento, explicamos a viagem e experimentamos os comandos. Depois disso, os olhos dos jovens foram vendados, só então foram conduzidos para outra sala onde se encontravam os materiais sensoriais.

Fazendo a leitura da viagem imaginária com a intérprete, decidimos que algumas alterações precisariam acontecer, pois a viagem estava elaborada considerando apenas o contexto do universo ouvinte. Para entender melhor: para um ouvinte, fechar os olhos e imaginar algo, ao som de uma bela melodia, ou mesmo ao som de uma voz doce e suave, não é algo difícil e muito menos impossível. Afinal, nós ouvintes somos auditivos, nos encantamos com o som, que, dependendo de como ele nos é apresentado, acalma, faz dormir, faz viajar, faz sonhar. E o Surdo? O que

faz o Surdo viajar pelo mundo da imaginação? Isso é o que vamos descobrir mais adiante, mas, antes disso, conheçamos a viagem na íntegra:

> Respire suavemente (três vezes). Sinta o ar entrando pelo seu nariz enchendo toda a região abdominal e lentamente saindo pela boca. Agora visualizem a UFPI. Vamos caminhar pela instituição olhando de longe cada espaço e olhando para o seu corpo inserido neste ambiente. Continue respirando fundo. Imagine que agora uma luz forte entra no seu corpo. Essa luz circula todo o seu corpo a procura de um lugar. A luz procura o lugar do aprender juntos, aprender com o outro. De repente a luz para de circular. Parece que ela encontrou o lugar que tanto procurava. Ela se aloja nesse lugar que acha essencial para o ato de aprender juntos. A luz brilha muito forte nessa região. Olhe mais uma vez para a UFPI. Aos poucos volte da viagem. Pensem agora na parte do corpo imprescindível para aprender juntos. Onde é o lugar do aprender juntos na relação com o outro? (ROTEIRO DA VIAGEM IMAGINÁRIA – Texto: O corpo do Aprender juntos na UFPI).

Antes da viagem imaginária, propomos aos copesquisadores um momento de relaxamento, que se faz importante para a produção de dados. Na oficina, devemos começar com um relaxamento, pois é imprescindível que "[...] as pessoas parem de racionalizar tudo, se entreguem totalmente à pesquisa e deixem surgir os conteúdos sem censura, sem ter tempo de refletir, avaliar, 'melhorar' o que vai surgindo" (GAUTHIER, 2012, p. 81). Ainda segundo o autor, "[...] a técnica mais simples de se realizar o relaxamento é relacionada à percepção consciente da respiração, do sopro, de cada parte do corpo, estando a pessoa deitada" (p. 82). O relaxamento é considerado parte integral da investigação como dispositivo e com importância ímpar nas sessões de produção de dados, desejável em cada sessão, no início, e marca o encontro ritualístico do grupo e sua institucionalização como grupo-pesquisador.

Depois do relaxamento, a fim de que todos pudessem entender o que deveriam experimentar no momento seguinte, o texto da viagem imaginária "O Corpo do Aprender juntos na UFPI" foi inicialmente lido em português e traduzido para a língua de sinais pela intérprete cofacilitadora. Após a leitura, tivemos que estabelecer alguns comandos, pois como todos estariam de olhos vedados, sem a língua de sinais e sem a língua oral como apoio, todos, a partir de então, só se comunicariam pelo toque e assim ficaram decididos os seguintes sinais: andar devagar: um toque no ombro; andar rápido: dois toques no ombro; deitar: passar a mão "descendo" no

braço; levantar: passar a mão "subindo" no braço; sentar: empurrar o ombro para baixo.

Sabemos que estávamos correndo riscos ao ler o texto previamente e criarmos uma legenda para os movimentos, mas o ineditismo da situação nos colocou diante deste problema: como ligar as duas línguas? Sabemos que a experiência não cabe nas palavras. Apostamos nisso ao criarmos todo um contexto de situações e artefatos que nos indicava que teríamos o estranhamento necessário para a descolonização do pensamento, a produção dos confetos e do conhecimento coletivo. Vejamos a continuidade do processo.

Fotografia 1 – Copesquisadores recebendo os comandos para realizarem a viagem imaginária

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Aprendidos os comandos, os copesquisadores tiveram seus olhos vendados, como já dito.

Fotografia 2 – Os copesquisadores tiveram seus olhos vendados para a experimentação da viagem imaginária

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Em seguida, foram conduzidos para outra sala, antecipadamente preparada pela facilitadora e cofacilitadoras, para que eles vivessem a viagem imaginária explorando todos os seus sentidos.

Fotografia 3 – Os copesquisadores passando a outra sala para a experimentação da viagem imaginária

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Lá chegando, foi dito que procurassem viver as experiências com imaginação e abertura as sensações, buscando fazer livres associações entre as experimentações vividas com o tema-gerador.

Na outra sala, logo ao adentrar, o primeiro movimento solicitado foi “andar devagar” (um toque no ombro). Eles caminharam pelo espaço onde puderam viver outras sensações. A sala estava bem escura e, no chão, havia plástico-bolha, tapete macio, feijões esparramados pela sala. Os

copesquisadores andaram descalços pelo espaço como nunca haviam andado antes. Ao receberem o comando "andar rápido" (dois toques no ombro), agilizavam o passo, mas demonstravam se sentiram amedrontados pelo o que estava acontecendo fora da visão deles, pois, enquanto andavam, eram borrifados por água e impedidos de andar tão rápidos.

Fotografia 4 – Momento da viagem imaginária

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Além disso, as cofacilitadoras e eu ficávamos passando na frente deles impedindo-lhes, de certa forma, de seguir adiante. Entre fragilidades e risos, o mundo inteiro foi inventado!

Fotografia 5 – Momento da produção dos dados

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

O movimento seguinte foi o de “deitar” (passar a mão “descendo” no braço), e, deitados, os copesquisadores foram acariciados por penas e receberam massagens na cabeça. Enquanto isso, também foi borrifado no ambiente um perfume estimulando o olfato. No momento da experiência, alguns sorriam como se estivessem sentindo cócegas e outros se deixaram relaxar aproveitando o momento. Ainda deitados, *flashes* luminosos foram passados pelos corpos. Perguntamos: onde será que a luz brilhou forte?

Levantados, após sentirem o comando (passar a mão “subindo” no braço) os copesquisadores foram conduzidos até a argila para a construção da escultura corpo do aprender juntos na UFPI. Naquele momento, fizeram o último movimento: “sentar” (o ombro para baixo). Sentados, com a argila à sua frente, os Surdos e ouvintes com seus corpos falantes e suas mãos criadoras, produziram, sem planejamento prévio, a escultura, coletivamente. Eles usaram os corpos, as mãos e a intuição, sem planejar e com olhos vendados, ainda.

Fotografia 6 – Momento da produção dos dados

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Quando colocaram as mãos na argila, percebemos, através das expressões faciais, um estranhamento: iniciaram bem tímidos, pegando na argila com certo receio, mas com o passar do tempo, parece que já se sentiam um pouco mais confiantes e se entregaram totalmente às suas emoções. Provocamos: será que os jovens Surdos e ouvintes aprendem através do encontro na UFPI?

Após concluírem as produções, os copesquisadores foram conduzidos ao outro círculo e quando lhes foram tiradas as vendas dos olhos, se surpreenderam, não sabiam o que haviam produzido, tampouco quem havia produzido com eles. O mais tocante foi o momento em que se reconheceram, quando indagados: "Vocês sabem quem estava ao lado de vocês na hora da produção?", e todos se reconheceram pelo toque.

Os grupos foram formados, cada um, contendo pelo menos um Surdo e um ouvinte para promover o encontro entre eles. Cada grupo deu um nome para o corpo do aprender juntos na UFPI, esculturas que produziram coletivamente, a saber: **Corpo do Aprender Sertão na UFPI** e **Corpo do Aprender Amor na UFPI**. Só depois de escolhido o nome, fizeram livres associações entre a relação do corpo com o tema-gerador, destacando como foi a experiência de produzir com o outro e o que aprenderam juntos. Os relatos orais dos copesquisadores foram feitos olhando para as esculturas**.**

> A prática Sociopoética permite elucidar problemas que fazem parte da experiência vivida ou implícita/herdada no inconsciente coletivo de um povo/grupo/categoria. Pretendemos, pois, problematizar a vida com o grupo-pesquisador, o que supõe descobrir rachaduras, divergências, diferenças que mobilizam este grupo mediante postura (auto)crítica. Para tanto, ajudamos o grupo-pesquisador a transferir-se do plano de imanência para o plano de consistência – o da criação de conceitos [...] (PETIT; ADAD, 2018, p. 137).

Fotografia 7 – Corpo do Aprender-sertão na UFPI/ Corpo do Aprender-amor na UFPI

Fonte: Dados da pesquisa. **Fotógrafo**: Germano Portela.

Os relatos orais dos copesquisadores foram feitos olhando para as esculturas que, naquele momento, já possuíam nome do **Corpo do aprender juntos na UFPI.**

Frente à força daqueles momentos, calamo-nos por muito tempo, maturando cada uma das palavras, das assertivas e da produção dos confetos (conceitos+afetos) de aprender juntos, os problemas e as resistências produzidas pelos jovens discentes da UFPI. E, ao longo dos estudos, fomos cada vez mais instigadas a pensar a universidade como lugar de encontro, onde corpos se misturam. E que a convivência coletiva que se instaurou a partir da implementação da Licenciatura em Letras/Libras entre Surdos e ouvintes complexificou os espaços acadêmicos da UFPI, em especial nossas salas de aula, e impôs o aprender juntos que conhece e convive com as diferenças.

Nesse caso, entender a UFPI como Babel é percebê-la a partir desse encontro como uma multiplicidade de línguas. A fala dos Surdos, nesse aspecto, não mais demarca o tradicional pensamento de que a Libras é uma língua frágil, desestruturada, um equívoco pensamento profundamente arraigado nos arraiais pedagógicos, mas revela a potencialidade do seu discurso traduzido, aquilo que está por detrás da sequência linear de palavras, igualmente forte.

O escrito que ora traçamos apresenta o processo de criação da pesquisa sociopoética e das metodologias que criamos para pesquisar conjuntamente com/entre jovens discentes Surdos e ouvintes. Consideramos o encontro do corpo com outros corpos, o que eles pensam e podem ao aprender juntos na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí. Isso se fez urgente devido à necessidade de escuta dos saberes minoritários, produzindo conhecimento coletivo sobre seus problemas e resistências nas aprendizagens dentro do contexto universitário e problematizar as práticas educativas que se instauram a partir desse encontro. A escuta sensível daqueles que são ouvidos com pausar torna emergente novas maneiras de ser, fazer e viver a pesquisa acadêmica.

Portanto, ao produzir encontros de convivência coletiva em oficinas sociopoéticas, realçou-se a força da produção do conhecimento coletivo produzida sobre o aprender juntos na UFPI. Nesse caso, esperamos que o relato deste processo de pesquisa alimente o interesse pela Sociopoética, por esse tipo de abordagem de pesquisa, inspire novas experimentações e

contribua para as reflexões sobre o aprender inventivo e criativo no espaço acadêmico que se configura como espaço de encontro, onde corpos se misturam. Nesse percurso, Surdos e ouvintes puderam pensar e problematizar as aprendizagens mútuas na UFPI e, assim, conhecer e aprender a conviver com as suas diferenças.

Importa, então, realçar que para que isto aconteça é preciso borrar as fronteiras e produzir outros modos de existir dentro da Universidade. Sendo a desconstrução e o deslocamento passos que exigem outras formas de aprender para que processos de invenção aconteçam, sentidos e sentimentos aguçados sejam sementes que se fortalecem com os aprendizados plantados e com a descoberta de que o chão das aprendizagens não está acabado, mas vem vindo à medida que se anda, caminha.

Referências

ADAD, S. J. H. C.; PETIT, S. H.; SANTOS, I.; GAUTHIES, J. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a Sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

GAUTHIER, J. A vigilância amorosa: por uma epistemologia da vacuidade. In: ADAD, S. J. H. C.; COSTA, H. M. (Org.). In: **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 31-63.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: Editora CRV, 2012.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Brasil, 2001. Roteiro: João Jardim. Estúdio: Ravina Filmes; Distribuição: Copacabana Filmes. Fotografia: Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Edição: Karen Harley e João Jardim. Música: José Miguel Wisnick.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 23/09/2015.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MONTAGU, A. **Tocar:** o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

PETIT, S. H.; ADAD, S. J. H.C. Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. In: ADAD, S. J. H.C.; COSTA, H. M. e. (Org.). **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 135-157.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. UFSC, Florianópolis, v. 5, p. 37-49, 2003.

11

Memória, patrimônio e identidade: a serra da barriga e a produção de epistemes negras

Isabela Maria Pereira Barbosa [1]
Rosa Lucia Lima da Silva Correia [2]
Vanessa Silva dos Santos [3]

> Aconteceu no dia 20 último um evento da maior significação cívico-cultural e que merece ser registrado nos anais desta Câmara: o ministro da Cultura, professor Aluísio Pimenta, subiu a serra da Barriga, acompanhado do governador Divaldo Suruagi, de Alagoas, e do prefeito Rosiber Oliveira de Melo, de União dos Palmares, e, junto a alguns milhares de negros e representantes de organizações afro-brasileiras, celebraram a memória de Zumbi. Uma celebração vibrante e colorida durante a qual o ministro Aluísio Pimenta homologou o ato do Conselho do Patrimônio Histórico Nacional que tombou a serra, onde, de 1595 a 1696, existiu a República dos Palmares. Reconhecendo e honrando o valor do feito palmarino, o ato se traduz como uma releitura de nossa História, agora vista desde a perspectiva dos dominados. E nos vencidos de Palmares o exemplo do heroísmo negro expresso no amor à liberdade vinca um traço fundamental do caráter brasileiro (NASCIMENTO, 1997, p.23).

Introdução

O discurso proferido por Abdias do Nascimento na Câmara dos Deputados em 27 de novembro de 1985, à época deputado pelo Rio de Janeiro, por ocasião do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, resume no ato administrativo do Ministro da Cultura um longo processo de luta para alçar a Serra da Barriga, sede do antigo Quilombo dos Palmares, o maior assentamento de escravos sublevados das Américas,

[1] Mestre em Antropologia e professora do Curso de Gastronomia da UNINASSAU. E-mail: abelabarbosa@gmail.com

[2] Doutora em Sociologia e Antropologia e professora do Curso de Relações Públicas da UFAL. E-mail: rosacorreiaal@hotmail.com

[3] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFBA.

como patrimônio da nação. Esse ato foi o resultado do engajamento de diversos intelectuais e militantes negros contra o racismo[4] e para ressignificar a participação do negro na História do Brasil, ambos fundamentos de uma identidade, étnica e política, que também se forja na memória da resistência aos açoites e flagelos do negro escravizado, que não cedeu, que escapou e que sobreviveu, ainda que precariamente, à sociedade branca.

Em março de 1988, quase três anos pós ser a Serra da Barriga ser inscrita no livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foi lhe conferido o título de Monumento Nacional, em caráter especial, pelo então Presidente José Sarney. A ação instituiu a área para fins de estudos científicos e para criação de um marco assinalador da "República dos Palmares" (BRASIL, 1988), o que corroborou para a criação de um local em memória ao negro e à cultura negra, um lugar prenhe de histórias e práticas de resistência às condições de miséria e marginalidade iniciadas ainda no período colonial, quando nossos ancestrais africanos chegaram ao país para compor a engrenagem das extensas lavouras canavieiras. Mais que um lugar de memória (NORA, 1993), o que se pretendia era um espaço com estatuto e poder de elevar o escravo e seus descendentes à categoria de sujeito histórico, destituindo-lhe do lugar de objeto (MOURA, 1983) e integrando-lhe no processo civilizatório brasileiro, não apenas como agente social, mas também como herói nacional (MUNANGA, 2004).

Porém, mais que atender ao Movimento Negro, o título, único até hoje, também atendia ao novo projeto de nação que emergia após 21 anos de regime ditatorial. A imagem do Quilombo dos Palmares como "República", adotada no documento oficial, foi cunhada por Nina Rodrigues ainda em 1906, na época em que vigoravam as teorias racistas, portanto, não tinha significação positiva. O autor acreditava que o quilombo, como assentamento organizado para e pela liberdade de escravos e outros grupos descontentes com a Monarquia Portuguesa, queria se passar por uma República, mas era, na verdade, um Estado mal

[4] O racismo é um conceito derivado do termo raça, é "teoricamente uma ideologia essencialista que a divisão da humanidade em grandes grupos [...] [contrastados], que tem características físicas hereditárias comuns, sendo, estas últimas, suporte das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais". A raça no imaginário racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, é um grupo que se considera inferior em todas as dimensões sociais (MUNANGA, 2013).

organizado. Esta ideia é resgatada, em outro contexto político e social, pelos historiadores Edison Carneiro e Décio Freitas e pelo sociólogo Clóvis Moura, ainda por volta da década de 60, para que o quilombo fosse lido como um símbolo de liberdade e luta contra a opressão, um exemplo histórico que mostrava a possibilidade de luta contra a ditadura e pela instauração da democracia. Assim, para além dos ensejos do Movimento Negro, o Estado também via na proteção da Serra da Barriga um sentido altruístico que lhe servia de emblema social.

Durante o período que precedeu à reelaboração da Constituição Federal de 1988 foram levantadas discussões, por intelectuais e militantes do Movimento Negro, que problematizaram o centenário da abolição da escravidão e reivindicaram políticas de valorização da cultura e de inclusão social negra. Isso influenciou diretamente, juntamente com a mudança nas políticas patrimoniais iniciada desde a década de 70 com Aloísio Magalhães, o alargamento do entendimento e do exercício dos direitos culturais, a valorização e difusão de diversas manifestações das culturas nacionais e a formação do patrimônio cultural nacional a partir dos diversos grupos que formaram a sociedade brasileira, inclusive o nosso, afro-brasileiro (Art. 215 e 216 da CF).

Isso permitiu a inscrição da Serra da Barriga como uma obra do passado, um lugar comemorativo de uma cultura da qual não se pode ser privado por riscos à história (CHOAY, 2006) e, para tanto, deve ser imortalizada, perenizada pelo seu legado (RIEGL, 1984), protegida do tempo que provoca o esquecimento e a perda (GONÇALVES, 2002).

Nesta perspectiva, o objetivo desta discussão é discutir a relação entre patrimônio, memória e identidade e refletir sobre a formação de epistemes negras a partir da Serra da Barriga, situada na cidade de União dos Palmares, estado de Alagoas, território que foi a sede, há mais de 300 anos, do Quilombo dos Palmares.

A relação entre patrimônio, memória e identidade negra

Inserir elementos da cultura negra no conjunto do patrimônio nacional, onde estão agrupadas as personalidades e os bens memoráveis da nação exclusivamente da etnia branca e da elite brasileira (FONSECA, 2009), foi para o Movimento Negro mais que proteger o legado e a herança da nossa população ou reorientar o discurso da historiografia nacional e

do nosso lugar na História do Brasil, foi uma estratégia para bloquear o trabalho do esquecimento e imortalizar a luta, pois há nisso uma função identitária que se realiza no sentimento de partilha da memória, na recordação da história, que se apóia sobre o espaço e paisagem da Serra da Barriga e se reengendra no alargamento da cidadania e no combate ao o racismo. Por outro lado, para o Estado, era o reconhecimento da unidade impetrada pela nação, que, mesmo formada pela mistura de raças e culturas diferentes, conseguia se fazer coeso, aparentemente, pelo estabelecimento de uma multiculturalidade ou plurietnicidade (MOURA, 2001).

A Serra da Barriga, para o Movimento Negro, guarda a origem da luta, mantém vivo o Quilombo dos Palmares, que é um marco das manifestações contra a opressão, mais que isso, é o presente invocador dessa luta. E o quilombo, afirma Kabengele Munanga (2004), é a forma social primária de organização para o enfrentamento da opressão, que tem na quilombagem o cerne e a dinâmica permanente do protesto, a mobilização política, tecnológica, econômica, psicossocial de combate às diversas expressões do racismo que impede a vivência da plena cidadania negra.

Assim, é mais pela presentificação[5] advinda do combate ao racismo, pela nossa dignidade negra, que o patrimônio da Serra da Barriga funda-se do que realmente sobre lembranças de algo que aconteceu há mais de 300 anos, pois ali não há as marcas físicas, materiais, da sua origem, o que o coloca em um entre-lugar[6], um espaço entre a imaginação e a história, recursos elementares para lhe fazer emergir como memória (CANDAU, 2012). O patrimônio se torna, então, um símbolo da ação política do Movimento Negro, do nosso empoderamento - ideia que se reforça com a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra e com a criação da Fundação Cultural Palmares[7], ambos oficializados em 1988 sob a sua égide. Desta forma ele:

---

[5] A presentificação é uma habilidade instituída pela História de fazer emergir o passado na contemporaneidade, fixando-o no presente através de lugares de memória e dos patrimônios nacionais (HARTOG, 2006; HUYSSEN, 2000). O presentismo faz alusão às razões pelas quais o mundo moderno é tão preocupado com a perda da memória (e, por consequência, da identidade), das suas origens, criando incessantemente espaços prontos a serem preservados por sua capacidade rememorativa (NORA, 1993).

[6] Um entre-lugar segundo Homi Bhabha (1998) é o espaço, o intervalo entre ambivalências, entre dois polos diferentes.

[7] Instituição criada para fomentar a cultura e as manifestações afrobrasileiras e para administrar todos os patrimônios de origem negra.

> funciona [...] como um aparelho ideológico da memória: a conservação sistemática dos vestígios, relíquias, testemunhos, impressões, traços, 'serve de reservatório para alimentar as ficções da história que se constrói a respeito do passado' e, em particular, a ilusão da continuidade. [...] a história do patrimônio é a história da 'construção do sentido de identidade' [...] o relicário da memória se transforma em um relicário de identidade que se busca no passado. A reivindicação patrimonial se pensa a si própria como um elemento do patrimônio: ela é considerada como um investimento 'identitário' a ser transmitido" (CANDAU, 2012, p. 158-159).

O que está expresso nesta afirmação é que a nossa identidade negra está não apenas ancorada na memória e em seus atributos, tais como a história e o patrimônio, mas na luta para constituí-los, para integrá-los como elementos do sistema simbólico que compõe a nação (povo, território, cultura) (GONÇALVES, 2002).

A Serra da Barriga, nessa perspectiva, se apresenta como um ancorador da identidade nacional, um lugar de celebração da nação[8], e é, então, investida de uma aura que limpa o passado e retira "dele toda a alteridade inquietante" (JEUDY, 1986 *apud* CANDAU, 2012, p.148-149), ocultando, assim, as referências embaraçosas da história. Reforçam-se aí os laços sentimentais constituintes da brasilidade através de mais um mito fundador ou fundacional[9] e se reatualiza ou se reinventa o passado com o objetivo de dar uma outra face, a nossa face negra, à identidade nacional.

Essa ideia de enegrecer a identidade brasileira ou de dar ao negro brasileiro um reflexo na história do país é o fator primordial da criação do patrimônio da Serra da Barriga. A reinvenção do passado, ou a sua deformação, como bem define o antropólogo Joel Candau (2012), é uma ação necessária quando se quer ser reconhecido através de uma nova imagem, diferente e contraposta à forjada pelo estigma[10] do outro e pela sua memória – neste caso a memória da escravidão, que nos inferioriza , construindo para nós uma identidade a partir de lembranças de um passado onde nossos

---

[8] Locais onde se cultua a nação através de seus atributos investidos nos objetos e lugares que compõem o conjunto do patrimônio cultural nacional (CHAUÍ, 2000, p.14).

9 "uma estória que localiza a origem da nação, do povo e do seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo 'real', mas de um tempo 'mítico'" (HALL, 2006, p.55).

[10] Estigma é uma marca distintiva negativa, um atributo pertencente a uma determinada identidade social que pode rechaçar ou alijar alguém do convívio social ou colocá-lo à margem de um sistema cultural (GOFFMAN, 1982).

símbolos, parentesco e linhagem africanos são negados, onde, portanto, nossa cultura (e por conseguinte nossa identidade) é negada.

A cultura, nesse caso, aparece, então, como o elemento crucial e sumário para a (re)fundação da nossa identidade negra. A perda da capacidade de identificação do povo ou nação africana, bem como das diferenças e especificidades de cada uma, a ausência de um marco-zero ou de uma origem para os nossos antepassados fizeram com que alguns intelectuais pensassem na cultura brasileira como um sistema de apropriação que apagou as fontes da negritude no Brasil, uma estratégia para nosso branqueamento (PRANDI, 2000, p. 58-59).

Esses intelectuais, fundadores dos primeiros movimentos pela negritude (ORTIZ, 1985), acreditavam que a aceitação e ascensão do homem de cor (como éramos chamados até a primeira metade do século XX) nas Américas fez-se

> pela incorporação ou pela interiorização, nele, dos modelos brancos [...] esse processo de "branqueamento" do negro se faz, no domínio familiar, pela passagem da família maternal à paternal: no domínio religioso, pela passagem das igrejas de reestruturação a igrejas fundamentalista; no domínio enfim, do casamento, a passagem do casamento costumeiro ao casamento civil e religioso, da deserção ao divórcio legal, e essa passagem se simboliza na escolha do cônjuge (homem escuro mais instruído, tomando uma mulher mais clara para ter filhos de cor mais próxima da dos brancos ao qual ele quer integrar-se) [...]. Na América Latina, o processo de integração do negro na sociedade nacional faz-se também pela aceitação do modelo dos brancos: o negro deve torna-se, para ser aceito, "um homem de alma branca" (BASTIDE, 1971, p. 98-99).

Acreditava-se que a construção da nossa identidade étnica estava comprometida, em virtude de estarmos sendo levados a assimilar costumes, valores e códigos do grupo dominante para sermos aceitos socialmente. A negação de si mesmo era, segundo Bastide, o resultado da incorporação de negros e mestiços na sociedade.

Ainda através da análise de Bastide é possível notarmos que, mesmo tomando-se como comprometida ou negada a identidade étnica dos negros brasileiros, há, nesse contexto, um choque cultural entre dois mundos, uma relação estabelecida entre eles proveniente do encontro entre negros e brancos. O choque, além da assimilação de peças do sistema cultural branco pelos negros e mestiços, também resulta na assimilação de

peças do sistema cultural negro pelo branco. O que desestabiliza e nega a ideia passiva da apropriação cultural e demonstra, como afirma Reginaldo Prandi (2000), que a cultura embora tenha sido uma via de destituição identitária também foi, na contramão, uma forma de acesso à uma nova identidade, através da resistência e da incursão, não oficializada e nem legitimada por um bom tempo, de manifestações e símbolos culturais negros na cultura branca.

A reflexão sobre essa relação entre o mundo do outro e o nosso mundo e as diferentes condições de existência de um e outro foi o que nos permitiu visualizar a nossa cultura como objeto e elemento essencial na construção da nossa identidade, visto que a partir da sua (re)invenção ou restauração foi possível se propor não somente uma identidade étnica oposta à branca, mas também lançar mão de um verdadeiro agenciamento político. O retorno às origens africanas, a criação de uma África virtual (ORTIZ, 1985) e a construção de "um reservatório da cultura brasileira" mais próxima da origem primeira (PRANDI, 2000, p. 63) foram, na verdade, uma estratégia de mobilização e articulação social para a luta por poder (HALL, 2003, p. 15-18).

Para tanto, os vários movimentos pela negritude, por volta de 1970, buscaram expressões culturais que, integradas e reinterpretadas, pudessem fundar uma nova perspectiva histórica e memorial para nós negros.

> Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história africana (negra) - candomblé, quilombos, capoeira - os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados. A identidade é nesse sentido elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política [...]. Na verdade, o que se propõe é uma [nova] interpretação do passado e da cultura negra (ORTIZ, 1985, p.144).

Essa nova imagem é, então, o resultado da reflexão sobre a relação que se mantém com o branco, da conscientização sobre a condição social, política e econômica vivenciada pelo nosso povo e uma estratégia para desconstruir a identidade negativa, estigmatizada (ORTIZ, 1985). Para forjá-la foi necessário debruçar-se sobre a contemplação de histórias análogas vivenciadas por outros grupos em outros espaços e das memórias tidas como

originais. Esses elementos amalgamados criativamente deram emergência a uma nova identidade para nós negros (CANDAU, 2012, p.168).

Essa nova ou outra identidade étnica somente nos foi (e nos está sendo) possível pela manipulação deliberada da história e de artifícios e artefatos memoriais inventados ou criados para demonstrar a reinvenção da nossa cultura no Brasil como forma de avivamento das questões de origem e de luta contra a dominação cultural branca (PRANDI, 2000, p.64).

A invenção da nossa cultura negra é condição *sine qua non* para a (re)fundação da nossa própria identidade (PRANDI, 2000). A reconstituição do passado é, então, uma necessidade da invenção, que é nesse sentido, lembrando Roy Wagner (2010, p.94), a própria cultura desmascarada, explicitada, escancarada em seus padrões, regras, moralidades, costumes, modelos, tradições, gramática, idiossincrasias, detalhes e cacoetes. A invenção cultural é a restauração e o sustentáculo da identidade.

Inventamos e lutamos, então, por um o patrimônio cultural nacional para que isso nos conferira um passado digno de ser lembrado como um dever e um direito de memória. O patrimônio é uma forma de um grupo se instituir no tempo e no espaço; ele contribui para unir e diferenciar uma comunidade, para fundar sua identidade, torná-la visível e autoproclamá-la (CANDAU, 2012, p. 95 e 145).

Podemos inferir desta assertiva que o patrimônio é crucial para "inventar" a cultura, que é a chave para criar a identidade. Porém, o patrimônio é um atributo da memória assim como a história. Assim, pode-se sintetizar o discurso sobre identidade e cultura num único termo: a memória. Ela é permanentemente prenhe da origem, do ordenamento, da estruturação e do acontecimento do mundo, é quem promove a domestificação e a estruturação do tempo. Sem a memória e os recursos e jogos da memorialização nenhuma identificação seria possível.

Identidade e memória mantém plexos profundamente arraigados. A primeira cuida da apresentação do indivíduo ou grupo por si mesmo e pelo outro, a segunda se concentra em fundar uma imagem de si mesmo a partir de elementos do passado que são pré-construídos "pelo que somos no momento da evocação" (CANDAU, 2012, p.7 e 77). Assim, é a relação memória-identidade que nos permite nos inventarmos, renascermos e nos (re)conhecermos. Através da memória forjamo-nos, recuperamo-nos e

reconstruímo-nos. A memória é, portanto, o alimento da identidade e a própria fonte da existência humana. "É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados", os chamados lugares de memória (NORA, 1993, p.13), posto que eles atuam como espaços de distinção social e de poder político (BOURDIEU, 1989), além de que correspondem ao conhecimento historiográfico das genealogias plurais que compõem a população brasileira.

A pluralidade de epistemologias negras e a Serra da Barriga

A esse respeito o pretenso processo de descolonização intelectual a todo vapor na atualidade, exige dos coletivos negros tanto o mapeamento de suas memórias e histórias quanto o alargamento de perspectivas epistêmicas numa modalidade afrocentrada. Bem, se é a partir do conhecimento da história e da ancestralidade dos diversos grupos africanos que forçadamente chegaram ao Brasil em tempos coloniais que reside o desvendamento do que é ser negro no Brasil, nos parece indispensável ancorarmos na enigmática e ambígua Serra da Barriga. Pois, a "subida" a Serra nos leva ao encontro abstrato de tudo que nunca fomos ao passo que reverenciamos o preenchimento inesgotável do reconhecimento das identidades esculpidas na memória.

Destarte, são esses fios soltos ao desejo de trançar-se que lançado e elaborado pela filosofia da memória fazem eclodir os corpos negros que acessam o território da Serra da Barriga. Segundo a yalorixá Neide Oyá D'Oxum [11] "quem vai para a Serra não escolhe chegar até o território, mas antes são escolhidos por ele [...][12]". Nesse sentido, ser "escolhido" pode dentre outras coisas, significar se reconhecer e compartilhar das memórias históricas que são diuturnamente mobilizadas para se referir ao local e seus agentes históricos. É um caminho, entre outros diversos, para a humanização da população negra, tendo em vista que pisar ali corresponderia ao conhecimento historiográfico das genealogias plurais

[11] Mãe Neide, como é conhecida popularmente em Alagoas é uma das grandes yalorixás alagoana e também chefe de cozinha do restaurante tradicional Baobá raízes e tradições, localizado na Serra da Barriga.

[12] Fala de mãe Neide em entrevista a Portal Geledés em 14/11/2016. Para acessar o conteúdo na íntegra, pesquisar pelo título: Serra da Barriga se notabiliza como herança cultural em solo alagoano. https://www.geledes.org.br/serra-da-barriga-se-notabiliza-como-heranca-cultural-em-solo-alagoano/

que compõem a população negra brasileira a partir do contato ou "voltar ao útero de onde tudo surgiu", para utilizar as palavras de mãe Neide.

Se uma das propostas centrais do giro decolonial é visibilizar e fazer emergir a pluralidade potente de epistemologias negras, é igualmente propício que o objetivo seja efetivado através tanto da imagem metafórica de que somos escolhidos para conhecer e estar no território quanto temos nosso referencial de negritude afrodescendente fortalecido e afro situado ao encontrar com as diferentes entidades que permeiam o lugar. Lembremos que a tradição Ocidental, como apontou Mbembe (2015, p. 370) quer se tratasse do continente negro ou outros "mundos não europeus" sempre recusam todo "eu" que não o seu.

E como afirma Mbembe (2015, p. 370-371), o ideário vulgar ou mesmo pretensamente científico, que encontra na África o berço primordial do caos, a nebulosidade, o território desconhecido em seu ponto máximo, resulta da ausência de discursos sobre a África por ela mesma. É justificável a execução do projeto que pretende tornar o continente africano em exótico e inacessível (ao invés de reconhecer suas potências humanas) como meios de afirmação da humanidade europeia irrevogável.

Para Mbembe (2015, p. 374), os discursos e as representações têm materialidade. Nessa perspectiva: é no encontro com a ideia a respeito da sagacidade empreendedora e gestora de centenas de pessoas advindas de Zumbi, Dandara e outros negros que não se pode nomear sem equívocos, assim como os resquícios materiais da existência de luta do legado epistêmico negro deixado por Abdias Nascimento, que a Serra da Barriga é constantemente alimentada. Do mesmo modo que o alimento de Exu é prerrogativa e antecipação indispensável para posterior ocorrência de outros ritos e atividades religiosas e sagradas nos candomblés do Brasil, a ancestralidade depositada historicamente ali parece ser uma das matrizes nacionais centrais na aceitação de nossas negritudes e consequentemente no conhecimento e disseminação de um legado negro.

É na subida à Serra da Barriga, no trajeto de conhecimento e reconhecimento de outras epistemologias, que encontramos ainda o restaurante de mãe Neide, Baobá: Raízes e Tradições, mais um espaço de referência e representatividade da cultura (culinária e alimentos) ancestrais. O restaurante fundado e dirigido por uma chefa de cozinha mulher, negra e yalorixá da Umbanda em Maceió, Alagoas, pode ser

conceituado como mais uma das materialidades forjadas para a alimentação epistêmica daquele território. Porém, esse conjunto de "alimentos" não pode e nem deve circunscrever-se apenas ao território, tendo em vista sua elaboração ser designada para alargar o processo de fortalecimento potencial aos quais múltiplos coletivos negros estão empenhados.

Ao tratar de um legado negro, tentamos nos afastar tanto da falácia hegemônica europeia sobre nossas vidas e histórias quanto das tragédias às quais nossos corpos foram submetidos num sistema que perdurou mais de 300 anos. Agora, já marcando mais de 130 anos após a abolição, projetamos deslocar o marcador para as epistemologias negras que povoam energicamente o território da Serra. Potência, vivacidade, morte, ancestralidade, política e organização social são apenas alguns das características que marcam a "existência" abstrata da Serra da Barriga ou dos traços evocados por ela.

Todas as potencializações que caracterizam a Serra não puderam ser silenciadas frente à dominação eurocentrada. Os lugares subalternizados aos quais nossas populações negras brasileiros foram forçadamente colocadas se tornam completamente questionados a partir da aceitação e reconhecimento das epistemes negras. Não se trata de descobrir, menos ainda inaugurar, tendo em vista que nunca houve uma passividade negra diante da subjugação estrutural racista. Antes, somos oportunizados pelas diferentes tradições na campanha de resistência, luta e profunda sabedoria desses coletivos que de forma cada vez crescente desenvolvem estratégias políticas e criativas na "institucionalização" de quilombagens ou aquilombamentos. Ou seja, pensar e reconhecer a Serra da Barriga como espaço de resistência dos ancestrais negros significa dignificar e empretecer a história negra alagoano que na maior parte das vezes é inscrita na orfandade de sua humanidade.

Um encontro metafórico que não ocorre meramente no dia 20 de novembro, nem apenas durante o mês de novembro, mas vem se dando a partir do crescente descortinamento de que há mais potencialidades sob o que a hegemonia branca determinou chamar de negro do que os idealizadores das escravizações flexíveis na contemporaneidade imaginaram ser possível. Assistimos à proliferação de uma onda de emancipação e descolonização das epistemologias, ou para citar a grande intelectual negra Conceição Evaristo (2006) estamos diante da

contaminação positiva na qual as nossas "escrevivências" plurais inaugura um maior acesso (coletivos negros) em espaços diversos.

Nesse sentido, uma perspectiva decolonial pressupõe a desarticulação de uma hegemonia eurocêntrica que estruturam suas epistemologias nos modelos "norte-sul", segundo uma divisão entre centro e periferias ao passo que reconhece e privilegia como nunca antes outros universos. Aqui, gostaria ainda de chamara atenção para as consequências perversas, em termos locais, quando levamos em consideração o desconhecimento proposital de nossa história negra em Alagoas, a exemplo do reconhecimento tardio e ainda bastante limitado das potencialidades que existem os territórios da Serra, como as próprias famílias campesinas, bastante ausentes dos discursos de mobilização negra no tocante a história da Serra.

O que também pode ser compreendido a partir das reflexões de Mbembe (2015) ao advertir como as descrições das teorias sociais modernas construíram concepções equivocadas e grosseiras sobre o continente africano, especialmente a África subsaariana. Numa tentativa de empreender uma *engenharia social* se limitaram a tratar de tudo que a África deveria ser, ou mesmo de tudo que os diferentes povos não o são, ao invés de embasar sua legitimidade teórica na produção de conhecimento acerca do mundo real africano.

Nesse sentido, como compreender e explicitar em nossas teorias sociais discursos potencializados a partir da materialização do território da Serra da Barriga, como verbalizado por Domingas Quilombola[13], uma mulher negra de Goiânia, que esteve ali pela primeira vez em 19 de novembro deste ano e descreveu sua experiência ao afirmar que "apenas chorava ao pisar no território, chorava de pisar no manto sagrado". E que saiu de lá mais fortalecida do que chegara e que isto se dava em razão de ter sido aquele o momento no qual ela mais esteve consigo mesma, no mais profundo grau, em seus 47 anos de existência.

O caso etnográfico é citado no sentido de contestar as epistemologias eurocêntricas pelas quais o continente africano vem sempre sendo teorizado,

[13] Domingas Quilombola como costuma se apresentar publicamente é a presidenta da associação quilombola de sua comunidade e também responsável pela construção do primeiro conjunto habitacional quilombola do Brasil, localizado em Goiás. Os trechos de sua fala acima citados foram retirados de uma conversa que tivemos durante o Vamos Subir a Serra, projeto que aconteceu em sua segunda edição entre 14 e 19 de novembro de 2018 em Maceió, AL.

de modo que explicitamos os dispositivos potentes que emanam daquilo que muitos homens e mulheres negras brasileiras conhecem e se reconhecem quando postos em contato direto com os objetos, espaços e as insígnias que materializam nosso sentimento de pertencimento e/ou descendência afro-brasileira ou negra. Desse modo, seja lá exatamente o que pensamos ou nomeamos como continente africano, tão imaginado, "sonhado" e pensado pelos corpos que se vestem de negritude no Brasil e nunca antes teorizado socialmente no que é de fato, interessa que chegamos à afirmação e ao reconhecimento da multiplicidade de formas de vida existentes no continente e no mundo global.

Reconhecer e compreender a existência de modos plurais de organização social nos leva, obrigatoriamente, aos questionamentos sobre os estatutos de veracidade única reivindicado diuturnamente pelo saber denominado científico. Se vislumbramos a robustez da existência com a qual diferentes agrupamentos humanos conseguem se organizar social, política e economicamente, assim como se referenciavam tanto os colonizadores eurocêntricos, não há razões para negarmos o poderio intelectual das epistemologias negras que sustentam esse vasto território denominado de "Brasilis".

A importância de deslocar etnograficamente o relato de uma mulher negra quilombola para pensar as potencialidades que alimentam simbolicamente a negritude nesse país, à parte todo o racismo estrutural aos quais nossos corpos negros estão submetidos em cada faísca de tempo, reside no fato de entendermos como as identidades negras na atualidade podem ser forjadas a partir de "novos" materiais. As aspas destacam a criatividade hoje empregada nos "novos" que se referem à longínqua temporalidade.

Ao refletirmos acerca de conceitos complexos tais como o de negritude, racialidades e identidades afrocentradas no contexto brasileiro, é indispensável antes atentar para a existência histórica de lutas, sejam estas organizadas em termos institucionais, sejam quando nos referimos às batalhas diárias travadas por todas e todos que nascem negros nesse país.

Apontamos isso como ponto central na desmistificação do conhecimento e propagação de outras histórias que não àquela oficial nos contada numa perspectiva branca e exclusivista. Assim, compreendido os interesses sobre os quais se assentam a negação da teorização do que é a

África em termos reais, tendo como não menos consequências o desconhecimento de nossos ancestrais, a Serra da Barriga personifica não somente epistemologias negras historicamente silenciadas, mas potencialidades energéticas não humanas que se perpetuaram através do solo, de vegetalidades milenares e seres que ali fizeram morada.

O solo de cor avermelhada, as ocas indígenas, a morada dos pretos velhos, a lagoa dos negros, o griô baobá, árvore sagrada, os pequenos pedaços de bambu que cercam o corpo negro das epistemes forjadas no orí de Abdias do Nascimento, enterrado no topo daquele lugar, eternamente retornadas ao grande assentamento anteriormente presidido por Aqualtune, Ganga Zumba, Zumbi, são dispositivos constantemente reinventados na construção de humanidades negras em Alagoas. Materiais que nos possibilitam continuar a inventar a plural identidade negra em tempos atuais, já que inventar criativamente é uma das grandes habilidades que temos.

Referências

BASTIDE, R. **As regiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1971.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto n. 95.855, de 21 de março de 1988. Declara Monumento Nacional a Serra da Barriga, em União dos Palmares, Estado de Alagoas, e dá outras providências. In: **Consultoria Jurídica do Ministério da Cultura**, Poder Executivo. Brasília, 22 mar. 1988. N. 55, p. 4723. Ver: arquivos do SPHAN - secção AL.

BOURDIEU, Pierre**. O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio.** Trad. Luciano Vieira Machado. 3ª ed. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GONÇALVES, José Reginaldo S. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

HUYSSEN, Andréas. **Seduzidos pela Memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MBEMBE, Achille. O tempo que se move. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 24, p. 369-397, 2015.

MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: as raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil:** o negro na sociedade brasileira – resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MinC, CNPq, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em: nov/2013.

NASCIMENTO, Abdias do. Frente negra brasileira. **Revista Thoth**, Brasília, n. 3, p.53-56, set/dez de 1997.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História 10. História e Cultura. São Paulo: PUC/SP, 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**. São Paulo, n. 46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

RIEGL, Aloïs. **El culto moderno a los monumentos**: caracteres y origen. Madrid: Visor, 1984.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Parte 2

Identidades em espaços outros

12

Estudante tecnólogo trabalhador - o SEPT como espaço de construção de identidades no ensino superior

Cláudia Madruga Cunha [1]

Introdução

> *O pior que se pode fazer a um estudante, sobretudo oriundo de um meio pobre, é acenar-lhe com a miragem de um diploma que, uma vez obtido, de pouco ou nada serve. Se a universidade não for um lugar de mobilidade social perde muita da sua razão de ser.*

No texto destacado acima Nóvoa (2011) trata das reformas implementadas nas últimas três décadas no ensino superior europeu, mais especificamente em Portugal. Quis o teórico destacar a relação entre estas reformas educacionais e a conjuntura econômica, afirmando a necessidade de se atentar ao teor dessas reformas e como estas criam modos de produção de conhecimento que adéquam modelos de formação superior às demandas do "mercado". Para o autor a empregabilidade é um dos maiores equívocos do Processo de Bolonha, pois julga impossível que alguém se faça profissional no final de um ciclo de estudos de três anos. Citando Eliot Freidson (1988), Nóvoa (2011) chama a atenção para as análises desse sociólogo das profissões, que disse que as universidades são invenção social notável justamente porque lhes cabe apoiar o trabalho que não tem valor econômico imediato.

Aproximando o cenário português ao brasileiro, durante os anos de 2003 a 2011 a Universidade Federal do Paraná aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (cf. BRASIL, 2007). Esse programa do governo federal possuía metas e estratégias para a ampliação do ensino superior brasileiro, visando

[1] Professora da UFPR; Faz parte do Grupo Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação/UFRGS/RS; e do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação/UFPR. E-mail: cmadrugacunha@gmail.com

especialmente, o acesso à universidade com a criação de novos cursos e o aumento de vagas dos cursos já existentes. Ligado ao Plano Nacional de Educação – PNE, o REUNI previa entre outras metas a inserção social de estudantes que necessitam conciliar trabalho e estudo.

Tal programa tem sido caracterizado como uma política de "democratização" de acesso ao Ensino Superior, no qual a expansão, embora tenha se dado sobre os resquícios de outras expansões das instituições de ensino superior muitas advindas das reivindicações do movimento estudantil de 1968 (cf. MICHELOTO; COELHO; ZAINKO; 2006) não quer se confundir com uma lógica de "massificação" desse nível de ensino, quando traz para dentro da UFPR um novo perfil de estudante. Na vigência desse programa de reestruturação e expansão foi criado o Setor de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT. Esse espaço educativo de formação superior não só substituiu a antiga Escola Técnica dessa mesma instituição, como reformou um modo de ensinar e profissionalizar, com a oferta de novos cursos de formação superior tecnológica que se amoldou a uma tradição de ensino técnico (CUNHA, 2014).

Os cursos tecnológicos de nível superior no SEPT são quase todos noturnos, permitindo àqueles que os frequentam trabalhem de dia; são cursos curtos de duração de três anos, onde o egresso se torna especializado na prestação de serviços. Assim, com a criação deste setor a instituição visou receber um perfil de estudante universitário que difere do público comum que costumava frequentar o ensino superior no cenário tupiniquim.

Esse movimento expansionista teve por pontos positivos gerar a oportunidade de inclusão a grupo de sujeitos que por sua condição socioeconômica tendiam a ser excluídos do ensino superior público. Contudo, ainda existem muitos desafios que devem ser superados quando se estende o ensino superior a novos sujeitos que podem vir a agregar novas identidades para a formação superior.

Origem do interesse pelo tema

Entre os anos de 2015 e 2016 participei de um projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal, que tratava dos processos de internacionalização e de democratização do ensino superior nesses dois

países. Vinda dos estudos da "filosofia diferença", tendi a uma aproximação dos autores portugueses nesse período de pós-doutoramento, em que quis pesquisar a percepção do estudante brasileiro como estrangeiro em Portugal[2]. Ao analisar o processo de internacionalização do ensino superior português, especialmente da Universidade do Porto, fui levada a leituras sobre a expansão e democratização do ensino superior naquele contexto. Por lá, não se pode deslocar a internacionalização da análise da democratização e da expansão do acesso a esse nível, em função do projeto da União Europeia.

Entender em que conjunção a Universidade do Porto recebia os estudantes estrangeiros, especialmente o brasileiro (Cunha, 2017), sensibilizou um olhar para um cenário onde o incluído nunca adentra um novo espaço institucional sem sofrer, nessa entrada, restrições que em alguns casos chegam ao nível da exclusão. Terminado esse período de estudos, a inquietação pelos processos de diferenciação, pelos efeitos da expansão com a inclusão dos novos sujeitos em ambientes do ensino superior, desembarcou ou veio na mala. Parece que um processo próximo a Bolonha vem ocorrendo por aqui. As formas de acesso não são as mesmas, mas a demanda por inclusão social se aconchega. Quis criar um projeto de pesquisa para e com a graduação do setor onde atuo profissionalmente, o SEPT, na tentativa de chamar atenção à construção de novas experiências, vivências e rotinas na aprendizagem no ensino superior.

Olhar para os novos atores do ensino superior trazendo para essa mirada a perspectiva dos próprios estudantes. Esses grupos recentemente ingressados vão lentamente alterando os espaços do ensino superior. Chegam e se mantêm minoria na universidade, convivendo em um espaço que redefine a formação superior em formação profissional e tecnológica.

As leituras sobre a democratização me provocaram saber mais sobre a identidade dos estudantes de ensino superior do SEPT. Buscar compreender como o conceito de identidade pode ser problematizado nesse grupo, nos seus modos de ingressar, permanecer, nos processos

---

[2] Alguns dos resultados dessa pesquisa podem ser acessado em: CUNHA, Claudia Madruga. Internacionalização acadêmica e/ou inclusão do estudante estrangeiro em Portugal: diversidade e diferença em questão. Revista Espaço Pedagógico. v.24, n.1, Passo Fundo, p.110-127, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.upf.br/seer/index.php/rep>.

como se diferenciam, resistem, e se tornam profissionais, superando as deficiências do dia a dia.

Democratização em outro contexto

Retomando a contribuição de Nóvoa (2011), lembramos que o Processo de Bolonha trouxe para o continente europeu a experiência da abertura do ensino superior, a democratização do acesso a estudantes de diferentes grupos sociais. Afirma ele que "A União Européia definiu como meta para 2020 que pelo menos 40% da população jovem tenha um diploma superior" (NÓVOA, 2011, p.542). Essa mudança possui um importante significado social, pois favorece o acesso a um conhecimento mais amplo e permite o diálogo entre países e culturas. Entretanto, o autor alerta para o risco da massificação da formação de nível superior, a possibilidade de perda da qualidade e o perigo de uma desvalorização dos diplomas.

A expansão no Brasil sofre risco similar. Desde o ano de 2002 a Universidade Federal do Paraná vem expandindo através de adesão a programas como: o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes – o PROVAR, e o Plano de Metas de Inclusão Social e Racial[3] (Sistema de Cotas) que destinou uma parte das vagas para afrodescendentes, indígenas e estudantes de escolas públicas. Os contornos destas políticas públicas brasileiras foram definidos por lei em 2001:

> o estado reúne esforços na tentativa de responder à comunidade com a implementação de programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); o Programa Universidade para Todos (Prouni); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tais programas buscam atender os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) deliberado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE. Esse plano estabeleceu, entre outras metas, a de ofertar a Educação Superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até 2012. (SILVA; AMAURO; SOUZA; RODRIGUES FILHO, 2017, p.302).

[3] Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria De Graduação e Ensino Profissionalizante. Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná: (Resolução 37/04-COUN). https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46013

É possível observar a proximidade entre as metas brasileira e europeia, a expansão do ensino superior era então entendida como imperativo ao desenvolvimento econômico. Na UFPR, a adesão ao REUNI se deu através de votações em sessão extraordinária do Conselho Universitário (COUN). Ocorreu em consonância ao artigo 1º do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo da instituição foi ampliar as condições de acesso ao ensino superior, conduzir o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. A adesão a esse programa alargou e redesenhou em muitos aspectos a UFPR. Nesse contexto, novos setores foram erguidos na capital, e outros no interior do Estado. Foi ampliada a estrutura educativa, houve construção de novos prédios e outras edificações foram reformadas; criaram-se novas profissões e cursos.

Nessa conjuntura de reestruturação que o SEPT foi criado e com ele novos cursos e novas profissões tendo por orientação o catálogo do Ministério da Educação - MEC. Essa reforma permitiu a transformação do anterior ambiente de ensino técnico e tecnológico em ensino superior, o que se deu com base no decreto n. 6.096/2007. Esse setor passou a possuir oito cursos de tecnologia, um curso técnico pós-médio e um curso de ensino médio integrado, estes dois últimos, heranças da antiga escola técnica da UFPR.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se criava os Institutos Federais (IFs) e se estabeleciam diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica[4], no âmbito da UFPR, o SEPT se tornou responsável por adaptar sua educação de nível médio e técnico às demandas do ensino superior. Os cursos profissionalizantes e tecnológicos, desse setor que quis permanecer ligado a uma universidade secular, precisavam se adequar as metas ensino, pesquisa e extensão.

Nas vésperas de completar dez anos, essa nova unidade educacional, precisa refletir as condições de seus procedimentos educativos e os atores que deles participam. Que público tem atraído ou tem tido interesse pela formação profissional e tecnológica? Essa formação

[4] Segundo o art. 39, §2º, incisos I, II e III da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) a educação profissional e tecnológica compreende os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, os de educação profissional técnica de nível médio e os de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

que é ligada a serviços e funções técnicas e atende as demandas dos agentes econômicos sejam eles locais, regionais ou globais (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002). Essa universidade nascida no centro histórico de Curitiba esparramou-se pela cidade e pelo Estado do Paraná, se abriu na última década a estudantes trabalhadores quando passou a ofertar cursos noturnos, de viés profissionalizante entre outros. Hoje atende a sujeitos que habitam bairros periféricos na cidade e se deslocam constantemente de uma zona periférica a outra, na busca de trabalhar e estudar. Mantêm atividades laborais diurnas e frequentam cursos ofertados a noite, sem desfrutar, muitas vezes de benefícios ou apoio. É bom lembrar que após a adesão ao REUNI as vagas noturnas da UFPR passaram de 26% para 36%, salto que se verifica entre os anos 2007 e 2017. Como disseram as autoras sobre a expansão:

> O contexto de expansão do ensino superior brasileiro é uma resposta às pressões educacionais e sociais. A partir dessa constatação, constrói-se o suposto de que as modalidades e formatos não surgem assepticamente, mas se vinculam a interesse de grupos. Assim ocorreu pela pressão de novos interlocutores e de classes emergentes, nos anos de 1990, e assim se dá pelos indicadores de crescimento e expansão que ressaltam a urgência de medidas equitativas, considerando, até mesmo, os esgotamentos de capacidade de sustentação econômico-financeira e as gritantes exclusões do sistema que precisavam ser superadas (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011, p.137).

A tentativa de traçar um perfil do estudante técnico e tecnólogo do SEPT, objetivo da pesquisa, visa compreender como este grupo tem conseguido realizar ações de aprendizagem e respondido a democratização na oportunidade de ingressar no ensino superior dada por uma política majoritária do MEC. Com isso queremos convidar a reflexão sobre os modos de permanência dos grupos para os quais a UFPR se abriu, reflexão que pode ser ampliada para o contexto brasileiro no sentido de pensar novas formas de representação e construção de identidades do ensino superior. Tais formas dizem das condições de permanência desse público que busca se profissionalizar através do ensino da técnica e da tecnologia.

Método e processo da pesquisa

A pesquisa se utilizou de instrumentos da pesquisa ação por organizar um trabalho investigativo onde o objeto pesquisado convive e se envolve com o grupo que pesquisa, numa cooperação entre ambos: sujeito e objeto. A pesquisa ação é comumente entendida como pesquisa social e os sujeitos pesquisadores nela envolvidos integram-se de modo colaborativo na ideia de chegar a um objeto comum. Seu viés investigativo pode ser entendido como participativo ou cooperativo (THIOLLENT, 1986).

Também se pode dizer que fez um Estudo de Caso, pois previamente definiu um território e um grupo para interagir (MORGADO, 2012). O foco da pesquisa fez do SEPT um lugar. Porquanto, dos estudantes do SEPT, seus modos de permanência, sua construção de representação como novos atores do ensino superior, um objeto. As questões que trouxeram para a construção dos diagnósticos e os dados colhidos formam uma possível indução. O título do projeto, de onde partem essas reflexões, já aponta que existem novos atores e novas experiências no ensino superior: "Estudante trabalhador tecnólogo no SEPT – sujeitos, subjetivações e diferenciação das aprendizagens no ensino superior"- reflete sujeitos recentemente incluídos no ensino superior público.

Próximo também do Estudo de Caso, o diagnostico permitiu realizar entrevistas nas quais o "método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente", pode "obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos de recolha de informação" (MORGADO, 2012, p.72). Construído com iniciantes à pesquisa o diagnóstico os implicava ora como sujeito ora como objeto da pesquisa.

Tratando ainda do SEPT contexto da pesquisa, não tinha escutado nenhum colega chamar os estudantes de "estudantes trabalhadores" e por isso a definição ou rótulo podia não cair bem ou ter muita adesão. O processo da pesquisa teve início após a realização de uma seleção para destinar uma bolsa de iniciação científica. O edital reuniu estudantes interessados em concorrer a bolsa e em participar da pesquisa de forma voluntária, o que resultou na formação de um grupo. Em 2016, o grupo se

reuniu semanalmente para discutir as condições de estudo e aprendizagem desse novo sujeito estudante UFPR, sujeito que eles nomearam de "estudante tecnólogo trabalhador". O convívio com os oito estudantes[5] que contribuíram na construção do instrumento da pesquisa se deu por quase um ano.

Para propor algumas linhas de tensão desse instrumento de pesquisa, optou-se por observar três aspectos: acesso, permanência e expectativas futuras. O acesso implicava questões sobre as condições sócio econômica dos estudantes, as políticas de ingresso por eles acessadas, etc; quanto à permanência interessava saber como esse estudante que em geral passa três turnos em atividade, consegue estudar, pesquisar, aprender; temos aí um processo de diferenciação, o que distancia esse grupo de outros estudantes que tradicionalmente se apresentam no ensino superior público; por fim, como esses sujeitos se percebiam em meio a esse esforço continuo e criavam expectativas de presente, contexto e futuro, parecia dado fundamental.

Qual democratização?

As mudanças chamadas processos de democratização e de expansão do ensino superior oportunizaram o surgimento de um sujeito aqui nominado "estudante tecnólogo trabalhador", nova identidade ou perfil de estudante no ensino superior público. Ao dizer dessa nova identidade não se nega que, antes de 2009, não havia estudantes que já conciliavam o estudo acadêmico com o trabalho, estudantes trabalhadores. A novidade aqui posta é o contexto universitário que envolve relação trabalho e estudo, ou seja, um setor da Universidade voltado a esse perfil estudantil. Um convite a problematizar como isso implica nas condições de seu aprendizado e de suas possibilidades de permanência no Ensino Superior.

São vários os autores que tem se debruçado a falar desse tema chamado ora democratização, ora expansão do ensino superior. Três autores fazem análise pertinente quando dizem:

---

[5] Estudantes de Iniciação Científica do Setor de Educação Profissional de Tecnológica da Universidade Federal do Paraná que contribuíram com a construção desse diagnóstico: Allana de Almeida Flausino, Amanda Ashely Bueno Mendonça, Amanda B**laszczyk**, Charlize Frasson, Jorge Madson, Mariana de Arruda Hanf, Rafael Maia.

> Mesmo sendo uma política governamental com objetivo de re-situar a universidade pública no projeto de desenvolvimento social do país, a sua aceitação foi - e continua - sendo objeto de discórdias e de posicionamentos diferenciados. Alguns segmentos dos sindicatos docentes, professores e alunos criticam o REUNI como uma política neoliberal reeditada e sem condições de se sustentar em um contexto de crises e de contenção de recursos. Os seus defensores, entretanto, consideram ser uma política redentora que possibilitará a expansão da universidade com justiça e com inclusão social. A expansão da universidade é um fenômeno complexo, indiscutivelmente. (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012, p.204).

Para os autores é preciso considerar que esses novos grupos estão acessando direitos que poderão lhe permitir mobilidade social e outras condições de exercício de cidadania. Entretanto, ao refletir a relação educação e mercado de trabalho, ponderam:

> Se por um lado propiciar mais educação a uma população historicamente excluída da educação, mais ainda do ensino superior configura-se como um ato de justiça ou equidade social; como um dever da democracia; por outro lado, a enorme expansão a que se submete a educação e o ensino superior não raramente está vinculada aos interesses mais estreitos da produção e da economia. Sendo o ensino superior, um campo de disputa de concepções, projetos e políticas que se encontram e se diferenciam de formas contraditórias, o dilema é distinguir os limites dos direitos e da justiça social no que se refere às ofertas educativas relacionadas à necessidade meramente mercantilizada e vinculadas a produção (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012, p.204).

Alguns localizam a democratização do ensino superior como política, que desenvolvida nos últimos 20 anos, tem por detrás um vínculo forte com interesses de agentes econômicos privados. Em certos textos a democratização do ensino superior é tratada como expansão, referindo aos impactos do desenvolvimento da economia na construção de redes de formação profissional e aos efeitos no ensino público e privado: (CUNHA, 1999); (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011); ao final a questão são os modos como a ampliação se fez que estão em debate. Outros pesquisadores do tema se ocupam de estabelecer proximidades e equidistâncias na análise desses processos em diferentes países (VARGAS, 2011). Alguns tratam desse fenômeno como expansão do ensino superior (MANCEBO; DUARTE; MARTINS, 2015) outros como democratização

(SOUZA SANTOS, 2005) e os já citados (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Num âmbito menor essa pesquisa ação fez um estudo de caso no qual quis mostrar, num período de ameaça aos processos democráticos, o quanto é importante se olhar para o contexto da expansão, dando voz a seus sujeitos, as novas experiências de aprendizagem do ensino antes de rotulá-las como boas ou más experiências.

Para tratar do processo de democratização e das circunstâncias que fragilizam a democracia no contexto atual, trouxe para discussão um clássico do assunto "A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade", outro autor português contestatório da atual democracia, Boaventura de Souza Santos (2011). No texto de Santos fica claro o papel da universidade na construção de novas possibilidades para uma sociedade democrática. O autor aposta na reformulação de que se entende por formação universitária, pois entende que a universidade deixou de procurada para fins de uma excelência profissional. Para Santos (2002) o ensino superior se tornou um modo de acesso a igualdade e a ascensão social; logo, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade devem se tornar mais visíveis pela implementação ou adoção de novos padrões de educação que atendam às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade. É preciso refletir sobre o futuro desejado e necessário para a universidade, não basta aumentar as vagas é preciso transformar o que é ensinado.

Para tratar dos conflitos ora visíveis ora invisíveis que se instalam nas relações dos estudantes tecnólogos trabalhadores e estudantes que compõem a tradição na universidade, resumimos, interpretamos e discutimos identidade e diferença também na perspectiva dos estudos culturais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2012).

Ainda sobre conceitos orientadores. Qual identidade? Qual diferença?

Partindo dos três conceitos orientadores: democratização, identidade e diferença, o grupo teve por estímulo compreender como este ambiente age enquanto facilitador (ou não) do processo de aprendizagem do sujeito da pesquisa: o/a estudante tecnólogo trabalhador. As reflexões

que se dão em torno dos conceitos de identidade e diferença têm por base as análises dos estudos culturais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2012).

No contexto de reconstrução global, pode-se dizer que a identidade implica em identidades nacionais e étnicas, desponta na emergência dos novos movimentos sociais e acaba por reafirmar identidades pessoais e culturais. Daí a importância da diferença e das oposições na construção de posições de identidade. A diferença, elemento central dos sistemas classificatórios, aparece por meio dos significados que são produzidos nos sistemas classificatórios que dão sentido aos grupos sociais. Citando Lévi-Strauss e Mary Douglas, Woodward (2012) diz que esses antropólogos discutem os processos de marcação da diferença e da construção do "forasteiro" e do "outro", efetuados por meio de sistemas culturais. Ambos chamam a atenção para o fato de que todo sistema social e simbólico é produtor de estruturas classificatórias. Esses dão sentido a certa ordem à vida social e as distinções fundamentais - entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino - que estão no centro dos sistemas de significação da cultura (WOODWARD, 2012).

Para a autora, juntas antropologia e psicanálise trouxeram importantes contribuições para se pensar "esses sistemas classificatórios" que sozinhos não podem explicar o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem (WOODWARD, 2011, p.66). Por fim, as teorias psicanalíticas vão dizer que as dimensões sociais e simbólicas da identidade são importantes para compreender como as posições de identidade produzidas, porem deve também buscar os processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade. Sobre as identidades dos grupos excluídos das universidades disse Gomes

> O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos [...] São também os movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com defi ciência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), que, a partir dos anos de 1980, no Brasil, contribuem para a entrada do olhar afirmativo da diversidade na cena social. Eles reivindicam que a educação considere, nos seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade (GOMES, 2012, p.688).

Tendo por foco as tensões entre identidade e diferença, que implicam outros conceitos como desigualdade e diversidade, a problematização dos conceitos trabalhados permeou o questionário, que enquanto instrumento de pesquisa, buscou entender o que vem identificando o estudante fruto da expansão e o que nele vem diferindo do perfil já adaptado a tradição do ensino superior. Como esse novo estudante, recentemente incluído, o outro, o diferente, vem desenvolvendo suas condições de permanência no meio acadêmico? A construção do questionário escutou um grupo de 8 estudantes durante seis meses que ajudaram a pensar e a construir questões que fizessem sentido ou fossem importantes na construção de um perfil onde o sujeito pesquisado é um estudante que trabalha e estuda.

Materiais e métodos

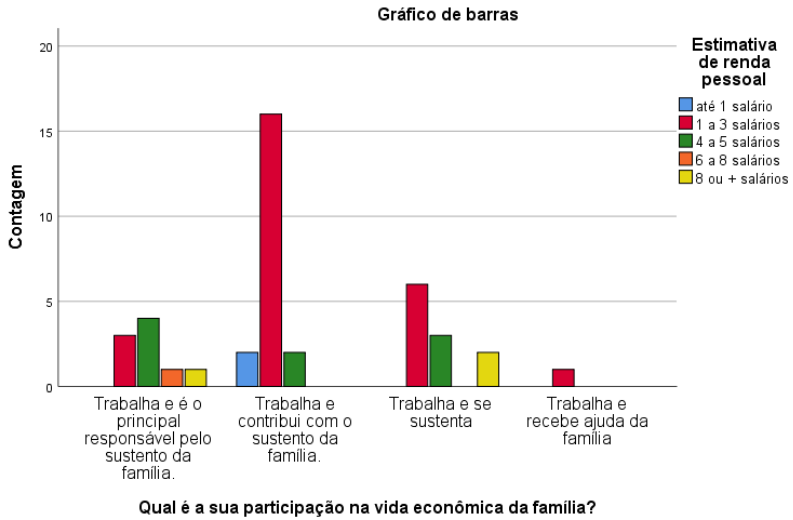
O diagnóstico começou a ser construído no final de 2016 e foi aplicado no ano seguinte, 2017. Em 2018 se passou a analisar os dados. O SEPT possui oito cursos superiores de tecnologia. Grupos de estudantes de três desses oito cursos foram entrevistados. O instrumento, um questionário semiestruturado formado por 45 questões foi aplicado nas seguintes formações superiores: Tecnologia em Produção Cênica, Tecnologia em Análise de Sistemas e Tecnologia em Gestão Pública. A escolha desses cursos se deu em função de que os estudantes que formaram o grupo que mobilizou a pesquisa pertenciam a esses cursos.

O grupo de estudantes teve que repensar e aprimorar as questões inúmeras vezes de modo que traduzissem os modos de representação do estudante tecnólogo trabalhador na UFPR, sobre como esse grupo de sujeitos se percebe em suas diferenças e alteridade. Daí a demora em aplicar o diagnóstico e produzir os dados.

De modo resumido, se apresenta aqui o teor motivador das questões e alguns dados relevantes encontrados. O enfoque dos questionamentos foi dividido em quatro tópicos: dados gerais; o tema do acesso; da permanência; e a expectativa do futuro egresso. Os chamados “dados gerais” levantaram as condições socioeconômicas, origem cultural e social dos ingressados; no tópico “o acesso”, o proposto foi coletar informações sobre as formas de ingresso e o suporte dado ao estudante

quando adentra ao ensino superior; o desenvolvimento do seu processo de formação foi visto na "permanência" com as questões se voltavam para as condições subjetivas e objetivas; no último conjunto de questões, o foco foi as perspectivas do estudante para o futuro.

Nos dados gerais sobre a relação educação e trabalho se alcançou o seguinte quadro:



O que se observou resumindo os dados alcançados: no Curso Superior de Tecnologia em Análise de Desenvolvimento de Sistemas (TADS), foram aplicados 31 questionários: (74%) dos estudantes respondentes dessa carreira são estudantes trabalhadores, (25,5%) são estudantes de tempo integral; (35%) prestam serviços no setor privado; (29%) estagiam; zero (0%) dos entrevistados tinha relação com o serviço público. Um dado interessante, nessa carreira, é que apenas 3% dos estudantes afirmaram ter pretensões enquanto egressos de ingresso no setor público. A maioria pretende ser empreendedor/empresário (26%) ou trabalhar prestando serviço no setor privado exclusivamente (22,5%). A estimativa de renda familiar de (39%) dos estudantes é de 4 a 5 salários mínimos (tendo, por base o valor do salário mínimo em 2017, de R$ 937,00). No perfil social, (87%) é de etnia branca, (93%) se diz heterossexual; (0%) de pessoas negras e ou outras etnias.

No Curso Superior Tecnologia em Gestão Pública (TGP), onde foram aplicados 50 questionários, há um grande número de estudantes trabalhadores. (83%) dos respondestes se disseram trabalhadores. (50%) trabalham no setor público; (24%) no setor privado; (16%) faz estágio. No perfil social ou em relação à identidade cultural (4%) dos respondentes se identifica com outro tipo de sexualidade (indefinida e pansexual), mas a predominância (86%) é heterossexual; (22%) dos estudantes do TGP se autodeclararam pardos, (72%) se diz branca e (0%) indígena.

No curso de Tecnologia em Produção Cênica (TPC) é notado um perfil que se diferencia nos demais, tanto por um número maior de minorias sociais inseridas, quanto por uma estimativa de renda familiar que é mais baixa. A maioria dos discentes do TPC também é representada como estudante trabalhador (64%), porém se têm um número (52%) maior de estudantes LGBTs; (20%) se declara homossexual e (32%) bissexual. A maioria se autodeclara de etnia branca (84%), o número de autodeclarados negros é de (12%) dos estudantes. Aqui esse grupo é maior. A estimativa da renda familiar de (50%) dos estudantes de Produção Cênica é 1 a 3 salários mínimos. É uma renda menor que as dos outros cursos, que mantém a estimativa de renda familiar em maior parte entre 4 a 5 salários mínimos, sendo 39% (TADS) e 32% (TGP).

Outra análise importante sobre o perfil dos estudantes de TPC é a expectativa de egresso e as formas de trabalho, por se tratar de uma formação que prepara profissionais para atuar na área cultural, (54,5%), não atua profissionalmente na área em que estuda; (43,5%) tem por pretensão trabalhar como autônomo e (52%) em empresas.

Nos resultados apresentados pelos 106 questionários ninguém se declarou índio, (79%) se disse branco; (76%) optou pela sexualidade heterossexual e (74,5%) se declarou estudante e trabalhador.

O questionário semi-estruturado possuía ao final perguntas abertas, com possibilidade de resposta livre. As questões abertas propostas pelo grupo dos estudantes de iniciação científica que obtiveram mais atenção dos colegas foram:

28. Você está satisfeito com o formato curricular do seu curso, com o quadro das disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas?
29. Você alteraria alguma disciplina e/ou atividade do curso?
30. Você considera que a “semana do calouro/acadêmica” ocupa um espaço de autonomia do estudante na construção de conhecimentos para sua formação?

31. Você já se sentiu incapaz para realizar suas atividades de estudo, pesquisa? Qual (is) foram os motivos:
33. Você já se sentiu menos importante ou inteligente em relação aos seus colegas?
34. Já ocorreu de você não ir à aula por se sentir incapaz de acompanhar atividades e/ou conteúdo? Quais foram os motivos?
35. Você já se percebeu sendo ignorado pelos seus colegas e/ou professores?
36. Você já percebeu outras pessoas sendo ignoradas ou excluídas na sua sala de aula?
37. Você se identifica com os colegas de seu curso?
39. Você já presenciou situações de preconceito e/ou de desrespeito no SEPT?
41. Você acredita ser necessário que se realize evento no seu curso quanto a questões de preconceito e outro tema da atualidade?

Como o instrumento resultou em um filtro de dados muito ricos e diferenciados, dados impossíveis de serem analisados em um único artigo, apenas se chama atenção para as questões acima que detiveram a atenção dos estudantes. É interessante observar o fato de que as questões que mais detiveram os estudantes transitaram entre o formato curricular dos cursos e a sua percepção de adequação ou inadequação ao ambiente universitário. Ao dar voz a esse estudante tecnólogo trabalhador, a pesquisa possibilitou a vazão de uma identidade que se forma enquanto galga espaço dentro de uma instituição secular. Não é possível afirmar quem deve se moldar a quem sem ser simplista e redutor, mas o fato é que os processos das últimas três décadas transformaram tanto a universidade quanto o estudante.

Concluindo

Como consequência do REUNI, política pública de expansão e democratização das universidades públicas, a UFPR se ampliou. Nesse processo, sua antiga Escola Técnica foi reformulada em Setor de Educação Profissional e Tecnológica. O SEPT ao abrir cursos de formação superior, cursos tecnológicos em sua maioria ofertados em turno noturno, permitiu o ingresso de um grupo que não costumava frequentar o ensino superior público.

Esses novos sujeitos ingressados no ensino superior possuem características que os diferenciam, como os dados mostram: vêm de classes mais baixas, em sua maioria trabalham e estudam, de modo que em geral passam os três turnos do dia em atividades. Portanto, vivem

sobrecarregados de tarefas e o conjunto das condições que enfrentam, situações limites, para estar na sala de aula podem conduzi-lo ao abandono do curso e o desvio dos seus planos de futuro. Nos dados encontrados na pesquisa pôde-se extrair características desse grupo, foi aplicado um questionário com um conjunto de questões voltadas a refletir o acesso, a permanência, as expectativas desses estudantes.

No objetivo de reconhecer novos modos de aprendizagem, vivências e existências no ensino superior, esta pesquisa se voltou para os processos de diferenciação e consequente construção de novas representações e identidades exigindo a construção de uma metodologia que mesclou instrumentos da pesquisa ação e do estudo de caso. Quis diagnosticar para fins de identificar as representações de um novo grupo de uma instituição secular, que embora tenha passado por mudanças muitas delas associadas à democratização e expansão do ensino superior, mantém arraigadas e frequentes inúmeras rotinas e ações que desbordam tradições.

Um grupo de 8 estudantes de iniciação cientifica, ligados a três cursos do SEPT, ajudaram a pensar questões que os implicavam, suas rotinas de estudo e trabalho, suas condições de estudo e aprendizagem, entre outras situações características desse grupo, chegando a se autonomear "estudantes tecnólogos trabalhadores".

Esses estudantes possuem um perfil que os diferencia, especialmente pelas dificuldades que enfrentam para se manter no ensino superior, nesse sentido podem ser associados as minorias sociais que visibilizadas ou não no contexto universitário, resistem. Ao considerar a história das universidades brasileiras dando destaque ao processo democrático de expansão, o surgimento do SEPT com o REUNI, favoreceu que estudantes trabalhadores ingressassem na UFPR. Entretanto, essa inclusão sem devida atenção aos processos de diferenciação que a acompanham tende a fazer o novo se moldar a uma identidade pré-existente. A submissão do novo a uma tradição que nunca lhe pertenceu o desfigura no próprio ambiente que supostamente o acolhe.

O que as questões propostas pelos estudantes pesquisadores de iniciação científica do SEPT apontam junto aos dados recolhidos, é que é preciso problematizar as condições de ensino aprendizagem desses novos sujeitos que atuam e manifestam no espaço universitário a minoria de "estudantes tecnólogos trabalhadores", que desafia a democratização para

além de ser uma simples política de identificação e diferenciação social desses grupos.

Referências

ALMEIDA, L. *et al*. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Revista Avaliação**. Sorocaba, v. 17. n. 3, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em: out./2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/ decreto-6096-24-abril-2007-553447-norma-pe.html. Acesso em: 30/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 08/08/2018.

CUNHA, Claudia Madruga. Currículos e biopolítica do trabalho docente na educação profissional e tecnológica. **Revista Professare**, ISSN 2238-9172, Caçador, v.3, n.1, p. 25-41, 2014. Disponível em: < https://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/286 >. Acesso em: 08/08/2018.

CUNHA, Claudia Madruga. Internacionalização acadêmica e/ou inclusão do estudante estrangeiro em Portugal: diversidade e diferença em questão. **Revista Espaço Pedagógico**. V.24, n. 1, Passo Fundo, p.110-127, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.upf.br/seer/index.php/rep>.

CUNHA, Luiz. A. O público e o privado na educação superior: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélgio. **Universidades em ruínas na república dos professores**. Porto Alegre: Cortez, 1999.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo, Edusp, Coleção Clássicos, n. 12, 1988.

GOMES, Nilma. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria A. H. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula. **Educar em Revista**. n. 28, Curitiba: Ed. UFPR, jul/dez, 2006.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação.** Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MOROSINI, Marilia Costa; FRANCO, Maria Estela; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A expansão da Educação Superior no Brasil pós ldb/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011. Disponivel em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15034: //doi.org/10.5216/ia.v36i1.15034

NOVOA, António, *et all.* Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educacão & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

PRESTES, Emilia Maria; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba**. Revista Lusófona de educação**. V. 21, Lisboa.2012 p. 199-218. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/ rleducacao/article/view/3088

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia.** Os caminhos para a democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. S. Paulo: Cortez Editora, 2011.

SCHWARTZMAN Simon; SCHWARTZMAN, Jacques. **O ensino superior privado como setor econômico**. (Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES), 2002. Disponível em: http://www..org.br/simon/pdf/suppriv.pdf. Acessado em: 10/08/18.

SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nicéa Quintino; SOUZA, Paulo Vitor Teodoro de; RODRIGUES FILHO, Guimes. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 294-312, 2017 E-ISSN: 1982-5587. DOI: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8256

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. PRÒ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE. Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná: (Resolução 37/04-COUN). https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46013. Acessado em: 08/01/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/UFPR. SETOR DE EDUCAÇÂO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA/SEPT. Disponível em: <http://www.sept.ufpr.br/portal/>. Acessado em: 08/08/2018.

VARGAS, Hustana Maria. **Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades**. GT: Política da Educação Superior / n.11, PUC-Rio, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-3789--Int.pdf>. Acesso em: 10/08/18.

13

Cursos de ciências agrárias do *PRONERA*: identidades e perspectivas

Douglas Ortiz Hamermüller [1]
Fernanda Pons Madruga [2]
Cátia Simone Becker Vighi [3]

Introdução

Este artigo foi originado a partir de uma pesquisa ligada ao "*Projeto Universidade em Contextos Emergentes*"[4], o qual busca subsídios que favoreçam a reflexão sobre desafios contemporâneos que as Instituições de Ensino Superior - IES estão enfrentando. Nesse cenário investigativo, a equipe de pesquisadores tem definido que contextos emergentes se originam de demandas sociais, preponderantemente em circunstâncias exógenas aos temas de pesquisa tradicionalmente trabalhados nas universidades. Essas demandas externas, portanto, muitas vezes suscitam reflexão e revitalização dos trabalhos acadêmicos, sendo assim possível que a universidade consiga acompanhar as mudanças tecnológicas, do mundo do trabalho, bem como, as políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos.

Em sua organização o grupo subdivide temáticas para aprofundamento de pesquisas da equipe. Dessa forma, os autores desse artigo foram incumbidos de estudar a temática dos "*Cursos de Ciências Agrárias do PRONERA*". Portanto, essa é uma pesquisa em fase inicial, na qual analisamos os primeiros dados quantitativos e qualitativos obtidos

[1] Doutorando em Educação. UFPEL. E-mail: douglas.ufprlitoral@gmail.com.

[2] Doutoranda em Educação. UFPEL. E-mail: ferponsmadruga@gmail.com.

[3] Doutora em Educação. UFPEL. E-mail: catia.educacao@gmail.com.

[4] Pesquisa ligada ao Grupo de pesquisa Pedagogia Universitária-Formação de Professores, registrado no CNPQ. Para acesso aos dados do grupo utilizar o seguinte link: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6865940462381310 >.

para formarmos quadro do "estado do conhecimento" sobre esse campo de estudo.

As principais referências teóricas que utilizamos foram Boaventura Souza Santos, Paulo Freire e Stuart Hall. A partir de Boaventura, buscamos refletir sobre a função da universidade em um mundo globalizado num sentido contra-hegemônico ao analisarmos sua ecologia de saberes, as quais "[...] são conjuntos de práticas que promovem uma convivência ativa entre saberes, no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer num diálogo permanente" (2005, p. 77). A partir Freire buscamos subsídios para tecermos considerações acerca do trabalhador no contexto sócio-educacional-cultural de mudanças, pois o autor propõe olhar o todo e "[...] olhar até suas partes que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto" (1981, p. 38). Em Hall, buscamos apoio para nossas reflexões sobre o conceito de "identidade cultural".

O estudo se constituiu bibliográfico, nessa fase inicial, ao analisar documentos públicos oficiais relativos ao PRONERA, disponíveis no portal do Governo Federal na Internet (relatórios e manuais), dissertações e teses sobre os cursos de ciências agrárias. Para a seleção das dissertações e teses foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores: PRONERA; práticas pedagógicas; currículo; inovação. Inicialmente foram lidos os resumos de todos os documentos selecionados. Em seguida, foram escolhidos para análise, os trabalhos relacionados à graduação em ciências agrárias, agronomia, zootecnia ou medicina veterinária em cursos do Programa, publicados no período compreendido entre os anos de 2005 a 2017. A análise qualitativa dessas pesquisas buscou compreender os contextos e desafios que essa política impõe às universidades. A partir das análises, uma questão que se revelou evidente foi a forte identidade cultural dos povos do campo presente nos estudantes dos cursos. Portanto, seguimos descrevendo o contexto do PRONERA na Educação Superior relacionando-o com o campo teórico proposto. Posteriormente apresentamos alguns achados da pesquisa e as considerações finais.

PRONERA: identidade e perspectivas

O conceito de identidade vem alcançando amplo destaque em estudos e pesquisas no âmbito das Ciências Sociais. Guardadas as especificidades de cada esfera pode se observar que cada campo adota um olhar diferenciado em suas análises. Nesse artigo consideramos estudos de Hall (2014) por entender que estamos tratando, em especial, de identidade cultural.

Em sua obra lê-se sobre as consequências do fenômeno da globalização em relação a mudança de conceitualização de identidade cultural como construção histórica. Enquanto que na modernidade as identidades eram definidas e de caráter sólido, na pós-modernidade são marcadas por fronteiras indefinidas, rompimentos e deslocamentos influenciados por elementos como as classes sociais, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, responsáveis por estabelecerem uma crise: *a crise das identidades*.

O autor aponta para a pluralização de identidades defendendo que o conceito de sujeito se molda a partir das mudanças que a modernidade produziu. Isso significa dizer que as distintas gerações apresentam características específicas que as constituem e, através das experiências sociais dos sujeitos as identidades se modificam.

Segundo Hall (2014), os indivíduos constroem sua identidade a partir das suas vivências e das relações que se dão conforme o ambiente no qual se inserem, portanto, essa condição supõe que esse processo de construção é marcado por seu caráter transitório.

Em se tratando do sujeito camponês e ancorando-se nas ideias de Hall (2014) entendemos que a sua identidade é forjada em meio a um conjunto de relações dentro de um coletivo afirmado em características próprias do local. Nesse sentido, ela emerge de condições particulares que configuram o campo como espaço de territorialidades desenhando um processo de resistência contra hegemônico, pois enquanto o processo de globalização tenta utilizar a lógica do capital e do consumo para unificar a economia e a sociedade de modo a construir uma identidade cultural homogeneizada, os movimentos sociais visam a formação de identidades que asseverem as diferentes culturas, nesse caso, a dos povos do campo.

A identidade do sujeito camponês vem se afirmando, especialmente, por meio de mobilização e organização da população

camponesa que se apóia na valorização da cultura através da reverência aos costumes e tradições que envolvem o modo de organização da vida e do trabalho.

Na defesa da preservação dessa identidade e garantia do acesso a formação escolarizada e continuada aos jovens e adultos oriundos, principalmente das áreas de Reforma Agrária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, incentiva e apóia projetos de educação com a finalidade de incremento das áreas de reforma agrária. O PRONERA prevê em um dos seus princípios político-pedagógicos a democratização do acesso à educação. O reconhecimento do direito à educação qualificada à população do campo, pelo PRONERA, favoreceu alterações nas trajetórias formativas desse grupo social reforçando o compromisso com a educação como instrumento público.

> O PRONERA é operacionalizado de forma estratégica para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo, porque considera que a produção da existência do povo do campo se pauta por um jeito de viver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permita a criação de uma identidade cultural e social própria (BRASIL, 2004, p.9).

Como configuração de resistência à lógica hegemônica que permeia a educação em prol da construção de um ambiente de enfrentamento às mazelas capitalistas, recriando as relações do homem com a natureza e modificando a realidade camponesa, o programa carrega em seu bojo a possibilidade de fortalecer a justiça social através da democratização do acesso à educação com vistas a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, valorizando o campo e as relações sociais, políticas e econômicas que sustentam cada comunidade. De acordo com Molina e Fernandes "a Educação do Campo pensa o campo com sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos" (2004, p. 64).

Em se tratando da educação em nível superior, entende-se que a profissionalização dos sujeitos, voltada para questões próprias do contexto do campo, visando a valorização de saberes genuínos, conduz a uma demanda de conhecimento que necessita ser trazido à tona. Ao discutir o

papel do trabalhador social no processo de mudança, Freire defende que "é seu papel ad-mirar, mirar de dentro, cindir para voltar a mirar o todo ad-mirado; um ir até o todo e olhar até suas partes que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto" (1977, p. 38).

De certo modo, os cursos de nível superior, que contam com a presença e a participação de discentes oriundos do campo, tendem ao empoderamento desses a partir da visibilidade dada à condição de vida camponesa nas suas diversas formas de expressão, favorecendo a interlocução entre os saberes locais e o conhecimento científico consolidado, favorecendo a troca de saberes e a relação professor/aluno:

> É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2016, p. 25).

De caráter emancipatório, as propostas dos cursos de formação impingem, através de currículo específico, processos e práticas formativas voltadas para o contexto do campo. Dentre os objetivos pode se dizer que intentam para o incentivo de compreensão de organização da sociedade, do trabalho e formas de vida no sentido de fortalecer a territorialidade e a identidade como elementos estruturantes de espaços distintos que compõem uma sociedade hegemônica. Desenha caminhos que vislumbram a conscientização do sujeito social e de seu papel na sociedade para a ampliação dos espaços de combate contra o domínio do modelo capitalista e o processo de alienação no qual se encontra, em geral, os povos do campo como fomento de valorização da sua identidade sociopolítica.

O PRONERA (2016) ter por objetivo promover processos educativos integrados aos processos produtivos, dessa forma, vinculando o projeto de campo e de vida de camponeses que querem viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, o que tem sido apontado com um dos seus mais importantes resultados.

A orientação do PRONERA é que o projeto pedagógico deverá estar em consonância com a legislação nacional, com o conjunto de normas acadêmicas das instituições parceiras, com a aprovação do projeto na instituição, às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área, às diretrizes metodológicas e orçamentárias previstas no manual de operações que o rege, não sendo atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fujam a estes parâmetros (MDA/INCRA, 2016).

Sendo assim, considerando o PRONERA um relevante programa de educação que colabora para a preservação da identidade dos povos do campo, apresentamos dados preliminares da pesquisa desenvolvida no âmbito do "*Projeto Universidade em Contextos Emergentes*"[5]. Este projeto busca subsídios que favoreçam a reflexão sobre desafios contemporâneos que as Instituições de Ensino Superior - IES estão enfrentando. Para o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Docência Universitária (GIPEDU/UFPel) do qual os pesquisadores fazem parte, os contextos emergentes surgem a partir de demandas externas à universidade, questões que a sociedade impõe à universidade. Essas demandas externas, muitas vezes requerem modificações no fazer acadêmico, de modo que a universidade possa seguir as mudanças do mundo do trabalho, bem como, as políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos, além das mudanças tecnológicas.

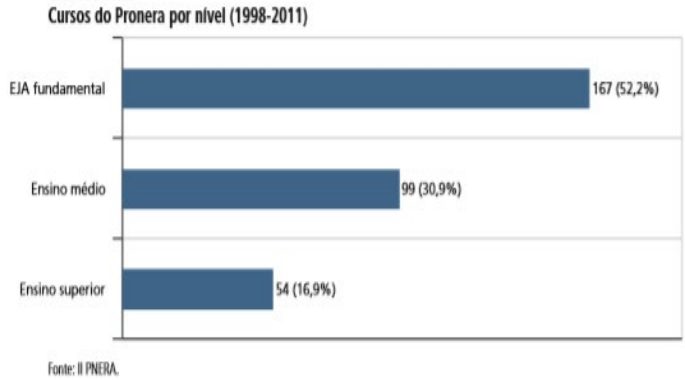
Assim, considerando o caso do curso de Veterinária Turma Especial PRONERA da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, como um exemplo de contexto emergente, os pesquisadores apresentam, nesse texto, os dados referentes ao "estado do conhecimento" dos cursos de ciências agrárias do PRONERA.

PRONERA: o que dizem dissertações e teses

A primeira busca na biblioteca digital BDTD proporcionou a seleção de trinta e dois (32) trabalhos com os descritores de busca pré-definidos. Após a leitura dos resumos destes trabalhos, foram selecionados quatorze (14) estudos para leitura integral, o que resultou na seleção de quatro (04) para análise. Esses dados demonstram que, em consequência de existirem

5 Pesquisa ligada ao Grupo de pesquisa Pedagogia Universitária-Formação de Professores, registrado no CNPQ. Para acesso aos dados do grupo utilizar o seguinte link: < dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6865940462381310 >.

poucos cursos de ciências agrárias no âmbito do PRONERA, haveria grande probabilidade de existir um reduzido número de trabalhos sobre o tema. Na visualização do gráfico a seguir é possível identificar que o percentual de cursos de educação superior são 16,9% do total instituído pelo PRONERA. Conforme os dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA/2015), realizada no período de 1998 a 2011, havia apenas quatro cursos superiores em ciências agrárias no país, no âmbito do PRONERA.



FONTE: II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária/2015.

De modo geral, de acordo com a análise qualitativa dos achados, foi possível entender que as universidades ainda estão se adequando para atender a essas demandas educacionais, baseadas em diretrizes iniciais do Programa:

> Os cursos Pronera são organizados em regime de alternância, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996; Respeitadas as orientações da LDB, o Pronera assegura sua organização curricular em acordo com as demandas dos sujeitos do campo envolvidos nos cursos. Esse princípio é respaldado pelo Art. 28 (MDA/INCRA, 2016).

Considerando os moldes preconizados pelo Programa, de acordo com a análise dos estudos selecionados, foi possível perceber que a pedagogia da alternância, que promove a interação teoria e prática, está sendo realizada com ressalvas. Em um dos estudos, onde há referência ao tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC), Sardo relata que:

> Cada módulo é composto por apenas um TE e um TC e a disciplina é finalizada no Seminário de Planejamento. Logo, há certa ruptura na dinâmica pedagógica, a qual se pretende a Pedagogia da Alternância, pois não há um ciclo entre os momentos formativos. Esta continuidade, atualmente, depende bastante das/os educandas/os. Neste sentido, uma das dificuldades relatadas foi a falta de contato com professoras/es e monitoras/es, ou seja, com a universidade no TC. Destacaram que há pouco ou nenhum contato com as/os docentes no TC, isto porque não foram desenvolvidas estratégias para esta articulação e conta-se com apenas uma visita das/os monitoras/es (2013, p.84).

Em outro relato fica evidente que saberes constituídos fora da universidade podem permitir "superar a monocultura do saber científico, com a idéia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico" (SANTOS, 2010, p. 107).

> Em primeiro lugar, foi mencionado a importância do formato do curso, a sua alternância na formação, intercalando Tempo Escola e Tempo Comunidade. Essa característica, que faz parte das experiências educativas do Movimento, é destacada pelos estudantes como um diferencial na sua formação, apesar da grade curricular ser a mesma das demais turmas de Medicina Veterinária da UFPEL (MACHADO, 2013, p.106).

Os estudos analisados apresentam experiências de cursos não regulares, o que faz com que a Universidade tenha que adequar sua cultura interna com a política externa. Nesse sentido, visualizaram-se relações contra-hegemônicas, paralelas com o conceito de Santos:

> Na ecologia dos saberes a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação. Na ecologia de saberes a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal. Nestas condições não é possível seguir uma só bússola" (SANTOS, 2010, p. 165).

Esse contexto emergente impõe aos docentes que trabalhavam em cursos regulares, com práticas e tempos pedagógicos pré-definidos, repensar suas práticas pedagógicas. Conforme os estudos analisados, o programa proporcionou experiências rupturantes no contexto das práticas pedagógicas tradicionais da Universidade, como é possível perceber na análise de Brito:

> O Curso de Ciências Agrárias adotou um projeto pedagógico pré-existente por isso sua estrutura curricular não contempla disciplinas voltadas para a discussão da realidade do público ao qual se destina o PRONERA, mas na dinâmica das aulas as problemáticas discutidas pelos estudantes redimencionava os conteúdos. O coordenador relata que o projeto do curso internalizou um e que, portanto, ele era desvinculado desse tema [...] Essa fragilidade no currículo de Ciências Agrárias contribuiu para a criação de um processo de formação paralelo, ou "currículo paralelo" promovido pelos movimentos sociais, no qual enfatizou-se a origem dos alunos, sua historicidade, pois muitos dos alunos faziam parte da militância política em diversos movimentos sociais, assim como explica o coordenador: "a gente conseguiu adequar através de um processo formativo paralelo. Então a gente teve além de um processo formativo normal um processo de formação simultâneo, de formação política, de organicidade, assim que de certa forma amenizou as diferenças existentes no PPP" (BRITO, 2011, p.102).

Esses primeiros achados denotam que o PRONERA, não foi instituído na plenitude preconizada pelo programa, nos cursos analisados. No entanto, de acordo com as experiências estudadas, existem significativas possibilidades de interação entre esse contexto emergente, a tradição universitária e a preservação da identidade dos povos do campo no âmbito educacional.

Considerações finais

Os estudos demonstram que a efetivação do PRONERA ainda se constitui um desafio para as universidades, mesmo que as experiências estudadas tenham apontado para movimentos rupturantes nas práticas pedagógicas universitárias tradicionais.

Essa é a fase inicial do estudo de caso do Curso de Veterinária Turma Especial PRONERA, da UFPel. Nas próximas fases iremos ampliar as análises para compreensão dos achados da coleta de dados aqui descritos: entrevistas com professores, alunos, coordenadores do Curso. A relevância desse estudo se acentua quando nos deparamos com dados que demonstram que estudantes originários de contextos sociais antagônicos aos de estudantes regulares puderam obter resultados acadêmicos superiores em termos avaliativos. Especificar e elucidar as condições que favorecem esses resultados são caminhos da pesquisa a ser trilhado.

Consideramos, por fim, que nossa contribuição para a pesquisa poderá produzir reflexões sobre a conservação da identidade dos povos do campo nas práticas pedagógicas e nas decisões curriculares.

Referências

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: PRONERA: manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/ reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf.> Acesso em 27/01/2019.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Formação Superior de Educadores do Campo**: Análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos do Pronera da UFPB. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB, UFPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora. 1981. 5ª ed. Disponível em < http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_ para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em 28/01/2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

MACHADO, Valdirene Soares. **Construção da coletividade no processo educativo: Turma Especial de Medicina Veterinária PRONERA/UFPEL**. Orientador Conceição Paludo. Pelotas, 2013.

MDA/INCRA. **PRONERA**: Manual de Operações. Brasília: MDA/INCRA, 2016 <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em 27/07/2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, caderno n. 5).

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória de Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SARDO, Paola Maia Lo. **A Pedagogia da Alternância no Bacharelado em Agronomia com ênfase em Agroecologia e Sistemas Rurais Sustentáveis (ProNERA/UFSCar):** o campo e a universidade como territórios educativos. Dissertação de Mestrado. Araras: UFSCar, 2013.

14

Midia e subjetivação docente através do programa PROINFO integrado

Edna de Carvalho Fonseca [1]
Denise Machado Cardoso [2]
Ana Carla Vieira Pimentel [3]

Introdução

A sociedade contemporânea vem sendo permeada por inovações tecnológicas que estão presentes no cotidiano das pessoas através de múltiplas interações culturais que moldam os comportamentos e os modos de ser dos grupos humanos na atualidade. Este estudo tem como objetivo refletir como as subjetividades docentes vão se constituindo a partir do contato com as novas tecnologias presentes no cotidiano da sociedade, da escola e das formações provenientes do programa Proinfo[4] Integrado. Essas reflexões, realizaram-se através de uma pesquisa do tipo exploratória, abordagem teórica e revisão bibliográfica. Como referencial teórico acionamos Castels (2005) Keski (2006), Fearthestone (1997), Paraíso (2007) Lévy (1993), Foucalt (1982, 1998,2007) e outros.

O trabalho foi estruturado em três tópicos. O primeiro se propõe a realizar algumas reflexões sobre o contexto atual da sociedade pós-moderna, as formas que a mídia utiliza para subjetivar os indivíduos e suas

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Prof.ª Drª Denise Machado Cardoso; Especialista em Metodologia do Ensino de História (FACINTER), Mídias na Educação (UFPA), Licenciada Plena em História (UFPA). E-mail: ednacarvalho3@gmail.com

[2] Professora Doutora, do Programa de Pós-graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagem, Práticas e Representações, Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba. E-mail: deniseantropologia@gmail.com

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Prof.ª Drª. Denise Machado Cardoso; Licenciada Plena em Matemática (UFPA). E-mail: annacarla91@hotmail.com

[4] Proinfo: Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

implicações no universo educacional, bem como, na prática docente. O segundo contém uma descrição sobre o que trata o programa Proinfo Integrado. E no terceiro tópico, algumas reflexões sobre as formas de subjetivação docente a partir das formações do Proinfo Integrado.

Subjetivação midiática na pós-modernidade

A sociedade contemporânea é permeada por inovações tecnológicas de forma que os sujeitos da atualidade apresentam novas formas de viver, de ser e de se comunicar. Essa nova forma de viver, apresenta indivíduos cada vez mais conectados e em consonância com os instrumentos que a tecnologia pode proporcionar. Castells (2005, p. 17), afirma que "as tecnologias são parte integrante da sociedade, pois desde que passamos a ter conhecimento da história do homem passamos a conhecer também a história do desenvolvimento das tecnologias".

De acordo com (KENSKI, 2006, p.15) é comum, ouvirmos dizer que as "tecnologias invadem nosso cotidiano", dando a essa realidade um sentido negativo, perturbador. Talvez essa visão, esteja carregada pelo receio do novo, de algo que ainda não se sabe lidar, neste caso, os variados recursos tecnológicos que se fazem presentes no cotidiano da sociedade contemporânea, pois, as atividades cotidianas mais comuns como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar, nos deslocarmos para diferentes lugares e nos divertirmos, só são possíveis, por conta dos avanços das tecnologias que temos acesso, e isso, nos parecem tão naturais que nem nos damos conta de sua utilização.

> A produção de equipamento e utensílios domésticos existentes hoje, na realidade das pessoas, são resultados do desenvolvimento de tecnologias que permitiram tais criações. Para todos as atividades que nos propomos realizar, necessitamos de produtos e equipamentos que são resultados de estudos, análises, planejamento e construções, com o propósito de encontrar melhores formas de viver e produzir (KENSKI, 2016, p.15).

Observa-se que as evoluções tecnológicas não se restringem apenas ao uso de certos equipamentos e produtos. Ela também altera comportamentos. A democratização do uso das tecnologias atrelada aos veículos de comunicação midiáticos, dão conta de impor novos valores a certas culturas e transformar tanto o comportamento individual como

todo um grupo social. Na atualidade, as mídias, em especial a internet, através de redes sociais e outros veículos dos quais dispõe, são capazes de fazer produtos e informações circularem por todo o planeta, ao mesmo tempo que circulam, modificam, transformam a maneira de ser e de agir dos indivíduos, alterando identidades, subjetivando comportamentos, modificando suas culturas. Vejamos:

> A nova tecnologia da comunicação é apresentada como produtora de um gemeinschaft global[5], o qual transcende o lugar físico, ao aproximar grupos disparatados, que se reúnem em torno da experiência comum da televisão, com o propósito de formar novas comunidades (MEYROWITZ, 1985, *apud* FEARTHERSTONE, 1997, p. 162).

Existem tipos de tecnologias que têm uma abrangência muito maior, certos locais ou produtos servem apenas de suportes para que as ações aconteçam. Assim, Levy (1993) nos apresentas as "tecnologias da inteligência", as quais consistem em construções incorporadas na memória das pessoas, criadas pelos homens para construir conhecimento e aprender cada dia mais. Exemplos desse tipo de tecnologia são a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores). As tecnologias da inteligência articulada às tecnologias de comunicação e informação que através de suportes midiáticos (jornal, rádio, televisão...) realizam a veiculação das informações e de demais formas comunicativas, sem limites ou barreiras espaciais.

Assim, as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, através de seu potencial de veiculação das informações, não são meramente suportes para que as informações possam circular. Elas interferem em nossa personalidade, na maneira de ser, de se comportar, de falar, de agir, de nos relacionarmos socialmente, inclusive na forma de adquirirmos conhecimento.

Atualmente as pessoas se comunicam através dos variados suportes comunicacionais, como telefones celulares, e-mails, redes sociais, mensagens instantâneas. Veículos que possibilitam a comunicação atualizada em tempo real e com qualquer local do mundo. Ainda segundo Kenski (2006), essas novas possibilidades tecnológicas não alteram somente nosso cotidiano. De forma geral, elas modificam todas as nossas

---

[5] Gemeinschaft Global – Comunidade global.

ações, as formas de pensar e de representar a realidade. Comunicar, neste contexto significa, fazer parte de uma cultura de massa.

De acordo com Sodré (2006), vivemos um cenário de midiatização das relações sociais, em que as pessoas têm necessidade de ser vista, por outro lado diminui a mediação de instituições formadoras tradicionais como a família e a escola. A mídia simula uma "nova moralidade objetiva" que cria identidades culturais e negocia com o instituído. Dessa forma, a mídia produz direcionamentos ao que se deve ter ou ser para ser bem-sucedido e aceito na sociedade atual.

Masterman sublinha que a "mídia nos diz o que é importante e o que é trivial, a partir do que noticia e ignora, do que amplifica e do que silencia ou omite" (1985, p.5). O que atrai ou não os "olhares da mídia" (lentes, flashes, primeiras páginas e telas) estão regulados por interesses políticos e ideológicos e as escolhas são forjadas por mecanismos outros que não a curiosidade desinteressada, a relevância social ou o mero entretenimento. O consumo, é o que nos diferencia do mundo e, ao mesmo tempo, o que nos torna homogêneo, pois consumindo, existimos, ao consumir imagens adquirimos bens econômicos, culturais e simbólicos. Atente para a afirmação do autor abaixo:

> Consumimos pela mídia. Aprendemos como e o que consumir pela mídia. A mídia, não é exagero dizer, nos consome. [...] consumimos objetos. Consumimos bens. Consumimos informações. Mas nesse consumo, em sua trivialidade cotidiana, construímos nossos próprios significados, negociamos nossos valores e ao fazê-lo, tornamos nosso mundo significativo. Sou o que compro, não mais o que faço ou, de fato, penso. E assim, espero, é você também (SILVERSTONE, 2002, p.150).

Dentro desse contexto de sociedade midiática, consumista e conectada que Foucault (1998) nos indica o conceito de "Tecnologia de Si", onde ele nos apresenta quatro tipos de tecnologias presentes na ocidental urbanizada, e em cada uma delas certos modos de subjetivação dos indivíduos. São elas:

> Como contexto devemos entender que há quatro grupo principais de "tecnologias" cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2)tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou

> dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 1982, p. 323-324).

Neste caso, o tipo de tecnologia que se refere a sociedade contemporânea é o quarto tipo, uma vez que este, está intimamente ligado às transformações culturais de corpos. Segundo Foucault (1982), cada momento histórico teve tecnologias de si prevalentes, que agenciavam produção de subjetividades, até chegarmos à contemporaneidade, na qual por através das mídias impera a busca pelo ver e ser visto. Na contemporaneidade, condiciona os sujeitos a viverem conectados, compartilhando num palco virtual aspectos de sua vida pessoal.

No início do cristianismo, cuidar de si, significava cuidar também do outro e deixar os prazeres mudamos para alcançar a imortalidade, nesse caso, segundo o discurso, sua vida teria sido carregada de sofrimento. Neste universo, Foucault (1982) reconhece a importância da confissão como forma de vigilância para qualquer tipo de falta. Já na sociedade grega, se buscava o autoconhecimento como reflexo do cuidar de si, havia o estímulo no sujeito à sabedoria.

Na sociedade pós-moderna, com a experiência das mídias sociais e a democratização da internet, implica imersão na qual o sujeito tem a liberdade de focar sua atenção no que quiser, quando bem entender – investindo em objetos virtuais, cada vez mais facilmente alcançáveis, na era do consumo de massa. Tal dinâmica objetiva um preenchimento máximo das condições que poderiam produzir insatisfação, "ao mesmo tempo em que vincula a vivência subjetiva, nas sociedades contemporâneas, ao consumo de símbolos nos quais o sujeito hiperconectado passa a estar imerso" (BAUMAN, 1998, p. 26).

Foucault (2007), relembra que vários dispositivos de saber e poder já foram utilizados por parte das instituições para controlar liberdades e corpos, podemos citar aqui o panóptico de Benthan no início do século XIX. O que se verifica hoje é a exposição voluntária das vidas privadas, através das redes sociais. Em contraposição ao Panóptico, através de uma versão atualizada da realidade Bauman (1998) faz referência ao Sinóptico, técnica oposta ao panóptico, que dá uma visão geral do conjunto. Essa ferramenta

tem funções variadas, pois serve tanto para se fazer visível como estratégia contra a insegurança e exclusão, e a forma como é configurado na mídia contemporânea.

As mídias sociais não são feitas apenas de imagens, elas também têm uma característica eminentemente confessional – a exemplo da função atribuída à Igreja por Foucault (1982) na sociedade moderna, de reconhecer o sentimento que se tem sobre si a partir da fala. Na sociedade contemporânea, o sujeito hiperconectado compartilha o tempo todo: aonde vai; o que faz; com quem está; pensamentos mais irrelevantes não são poupados, o que o coloca num palco on-line onde, para tornar-se visível, precisa confessar a si mesmo, na afirmação orgulhosa de sua diferença.

Nos *softwares* sociais, os sujeitos tendem a confessar-se como "felizes": comemoram-se vitórias, conquistas pessoais, viagens, bens de consumo. Se o modo de funcionamento se expressa da mesma forma em vários campos da existência, é preocupante como as pessoas lidam com a realidade na cultura. "Ser fake em qualquer esfera da vida não só é uma saída possível, como acaba sendo um recurso frequentemente empregado" (ROSA; ZAMORA, 2012, p. 589).

No caso do universo educacional, as formas de desenvolver atividades ligadas à docência, modifica-se também. Convencionalmente, a aprendizagem de conceitos e informações consistia em função da escola. De acordo com os níveis de conhecimento de cada aluno/a, os conteúdos iam gradativamente sendo apresentado até que ao final desse processo de aprendizagem, o indivíduo poderia se considerar formado/a, tendo se apropriado de conhecimento suficiente para iniciar uma nova profissão.

Quanto aos alunos e seus modos de viver e interagir nesse universo globalizado? Estes se apresentam como indivíduos capazes de dominar as novas tecnologias com bastante naturalidade e as usam em seu cotidiano para estudar, relacionar-se, comprar, divertir-se. Prensky (2001, p. 1) os denominou de "nativos digitais", indivíduos com habilidades tecnológicas. Assim, considera-se que os alunos, público alvo das instituições educacionais, possui habilidades tecnológicas para lidar com os dispositivos tecnológicos presentes em seu cotidiano, porém, não possuem consciência crítica e ética na divulgação e compartilhamento de informações.

Esta é apenas uma das interfaces, presentes no universo escolar, onde atua o docente do século XXI. Este contexto, exige profissionais capazes de encontrar novas formas de trabalho primando pela construção de saberes nesse universo de identidades plurais, multiculturais e tecnológicas. Contudo para que isso ocorra no âmbito educacional, é imprescindível que estes adotem uma postura de profissionais que comporte as realidades que se apresentam na atualidade no cotidiano escolar.

Conforme Freire (2007, p. 46), a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que apreendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. E continua afirmando que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. Vejamos a seguir:

> Para formar esse indivíduo, o professor é a figura mais importante no processo de e ensino e aprendizagem. Além de especialista em uma área de conhecimento, o professor precisa ter uma visão de conjunto da sociedade e também uma noção de como se desenvolvem os processos mentais vivenciados pelos estudantes. Por isso, ter domínio de técnicas inovadoras e fazer a atualização contínua de conhecimentos deve fazer parte de sua rotina de trabalho (BETTEGA, 2010, p. 15-16).

Considerando o professor como um profissional que precisa estar em constante formação, no sentido de lidar com um público cada dia mais conectado e plural, o governo brasileiro através do Ministério da Educação, implanta um programa de informática educacional, destinado às escolas públicas de educação básica, com o objetivo de inserir as novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas.

Dentre esses programas, um deles, o Programa Proinfo Integrado, se constitui no objeto de estudo de uma pesquisa em desenvolvimento, é formado por três processos formativos, para melhor compreensão esse programa será descrito no próximo tópico.

Programa PROINFO integrado: uma descrição

A era tecnológica, com seus avanços, com seu poder multiplicador e a inserção de novas tecnologias da Informação a todas as tarefas humanas, exige que o professor se atualize para que a produção de

conhecimento do aluno, inserido nesse processo, seja realmente concretizada. Assim, "a escola, mais do que nunca precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces", para atender as constantes exigências do mundo contemporâneo, que por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com o conhecimento, científicos e culturais (BETTEGA, 2010, p. 9).

Mediante esta necessidade de sintonia entre esses aspectos ressaltados pela a autora, iniciei uma pesquisa sobre o Programa Proinfo Integrado e o modo como ele constitui as identidades docentes, através de suas formações. Esses dados fazem partes de um levantamento preliminar que realizei sobre o funcionamento deste programa, objeto de estudo de projeto de dissertação. O Programa Proinfo consiste em uma das ações do governo brasileiro na implantação da Informática Educacional no Brasil que objetiva preparar professores para a utilização de equipamentos tecnológicos nas escolas como forma de implementação e dinamização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas públicas de educação básica.

Dessa forma, em 2007, o Ministério da Educação, através da extinta Secretaria de Educação a Distância no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, elaborou a revisão do Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Essa versão do Programa, foi instituída através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, denomina-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional e postula a integração e articulação de três componentes.

O Primeiro trata da instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratório de informática com computadores e outros equipamentos como impressoras e roteadores para garantir acesso à internet banda larga). O segundo, consiste na formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Já o terceiro trata de disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais, soluções de sistemas de informações disponibilizados pelo MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor[6], da TV/DVD

[6] Portal do Professor - ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor.

Escola[7] etc. Todo esse processo deu origem ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado. Nesse sentido, seu objetivo principal é a inserção de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS) nas escolas públicas brasileiras.

O Proinfo Integrado compõe um conjunto de processos formativos composto por quatro módulos, com carga horária total de 180 horas, configurando, assim, um curso de aperfeiçoamento no campo da tecnologia educativa. São quatro cursos de formação: "Introdução à Educação Digital"; "Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TICs[8]"; "Elaboração de Projetos" e "Redes de Aprendizagem". Destes Cursos, os três primeiros foram lançados em 2008, reeditados e revisados em 2009; o último foi criado em 2012, dada a necessidade de reflexões sobre o impacto das novas mídias sociais nas escolas. Esses processos formativos estão disponíveis em duas versões, impressa e em plataforma de educação à distância (EAD), disponíveis no site: e-proinfo.mec.gov.br. Neste ambiente virtual, acontece a interação dos alunos entre si, e destes com seus tutores, além de monitoramento e processos avaliativos.

O curso "Introdução à Educação Digital" possui uma carga horária de 60 horas, sendo 40 horas na modalidade presencial e 20 à distância, objetivando promover a inclusão dos docentes ao contexto tecnológico e refletir sobre a importância da tecnologia no contexto educacional. Sua estrutura curricular divide-se em oito unidades: Tecnologia na sociedade e na escola; Navegação, pesquisa na Internet e segurança na rede; Blogs: O quê? Por quê? Como?; Elaboração e edição de textos; Cooperação ou (interação?) na rede; Cooperação pressupõe diálogo! Projeção na sala de aula e Resolução de problemas com a planilha eletrônica.

O segundo módulo, "Tecnologia na Educação: Ensinando e a Aprendendo com as TICS" tem uma carga horária de 60 horas, sendo 40 horas presenciais e 20 horas à distância. O curso foi estruturado contendo quatro unidades: Tecnologias de informação e comunicação na educação; Internet, hipertexto, hipermídia; Currículo, projetos e Tecnologia e Prática Pedagógica e Mídias Digitais. Além disso, apresenta o desafio de repensar

---

[7] TV Escola - televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros. Disponível em: https://tvescola.org.br/tve/home

[8] TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação.

a atuação docente e como as TICs podem contribuir para o desenvolvimento de um currículo que coloque a escola em sintonia com seu tempo, ampliando as possibilidades para construção de conhecimento e de uma ação formadora que valorize o potencial humano.

O terceiro módulo desses processos formativos chama-se "Elaboração de Projetos" e apresenta como proposta; propiciar aos multiplicadores do Proinfo, gestores e professores de escolas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalho com aspectos relacionados ao currículo e à convergência de mídias e tecnologias existentes na escola. A estrutura curricular do curso é de 40h, com duração de oito semanas, e apresenta-se constituída em três eixos conceituais – Projeto, Currículo, Tecnologias, Projetos e Tecnologias – que se integram com a prática pedagógica durante a realização das atividades propostas ao longo do curso

O último módulo, "Redes de Aprendizagem", visa refletir sobre as experiências de alunos e professores na sociedade atual, que se apresenta complexa, altamente tecnológica e marcada pela velocidade na veiculação das informações. Esse cenário, que por um lado amedronta, é também pleno de possibilidades positivas. Por isso, defende-se que a recontextualização da prática pedagógica com o uso das TIC deve ocorrer de forma inovadora, cooperativa e fértil em seu potencial criativo. Esse curso foi estruturado com três tópicos: Cultura Midiática e Escola, Cultura das Redes: Mapeamentos fundamentais e Mídias Sociais e Escola: Caminhos para a cidadania.

O Guia dos professores do módulo I – Introdução à Educação digital, indica que o programa tem na sua capacitação de recursos humanos sua principal condição de sucesso, preparando profissionais em dois níveis: como multiplicadores e como professores nas escolas. O professor multiplicador é um especialista em capacitação de professores (de escolas) para o uso da informática em sala de aula, essa capacitação se dá por meio do Programa Proinfo nos estados, municípios ou região. Os responsáveis pela oferta dos cursos são os NTEs[9], são núcleos de apoio ao processo de informatização nas escolas, eles auxiliam no processo de planejamento e de incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar.

[9] NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional.

No município de Abaetetuba, o Núcleo de Tecnologia Educacional, chama-se Professor Laurentino Ferreira e foi inaugurado dia 21 de agosto de 2009. Seu quadro funcional é composto por uma equipe interdisciplinar de 06 multiplicadores, todos especialistas em Tecnologia da Educação. Este Núcleo tem a função de realizar capacitações dos docentes em informática educativa através dos processos formativos Proinfo Integrado, de oficinas, palestras e outros cursos relacionados às TICS. Essas formações são ofertadas prioritariamente aos docentes lotados em espaços pedagógicos como: Laboratórios de Informática, Laboratórios Multidisciplinares e Laboratórios de leitura e depois aos demais docentes. A prioridade acontece porque, de acordo com as exigências das coordenações de tecnologia estaduais aplicadas a educação, para que o docente seja lotado nesses espaços, precisa obrigatoriamente ter as capacitações do Proinfo Integrado.

O NTE Professor Laurentino Ferreira atende 06 municípios da região do Baixo Tocantins: Abaetetuba, Igarapé-Miri, Moju, Barcarena, Tailândia e Acará. Esse Núcleo é coordenado pela CTAE (Coordenação de Tecnologia aplicada a Educação) que compõem a hierarquia da Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Mediante a descrição do Programa. Faz-se o seguinte questionamento: Como o docente da escola pública vem sendo subjetivado no que se refere as formações do Programa Proinfo Integrado? É o que passaremos a refletir no tópico a seguir:

PROINFO Integrado e subjetivação docente

Nessa nova configuração social da sociedade contemporânea, percebe-se duas gerações que se encontram no âmbito educacional, os discentes e os docentes. Uma, em processo de adaptação às inovações tecnológicas ora presente em seu cotidiano. E outra, capaz de lidar com muita facilidade com as novidades tecnológicas da informação e comunicação da atualidade. Esses indivíduos, não só se comunicam e interagem através desses novos aparelhos e dispositivos à sua disposição. Eles também são alcançados pelos padrões e normas impostos pelos meios de comunicação midiáticos, que oferecem produtos e informações capazes de influenciar comportamentos, formas de viver e especificamente seus padrões culturais.

A mídia contribui para a subjetivação desses indivíduos, uma vez que ela, através de seus mecanismos e manobras, convence as pessoas a modificarem seus modos de vestir, relacionar-se, alimentar-se, e comunicar-se, e é através dos meios de comunicação de massa, que a mídia consegue ditar padrões para a sociedade contemporânea, em especial aos jovens e adolescentes, principais sujeitos das instituições de ensino. Vejamos o que diz Costa:

> É uma afirmação amplamente difundida e aceita, hoje, a de que a vida nas sociedades contemporâneas tornou-se complexa, confusa, fragmentada e difícil de administrar. Os humanos precisam moldar suas estratégias de existência em meio a um conjunto labiríntico de condições e possibilidades instáveis e provisórias (COSTA, 2000 p. 15).

É neste contexto de transformações, complexidades e fragmentação social, que a instituição educacional assume seu papel de educar esses sujeitos, cada dia mais plurais, complexos e com necessidades e comportamentos diversificadas. É nesta nova configuração social, com sujeitos conectados e diversificados que o professor deve desempenhar seu papel de educador. Mas, como deve ser o perfil desse docente que a escola do século XXI exige?

Segundo Barilli (1998), a velocidade e dinamismo com o conhecimento é produzido e transmitido em um curto espaço de tempo, esse mesmo conhecimento se torna obsoleto. Exigindo do professor constante capacitação, não somente para preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas também para fazer uso da tecnologia no ensino, de forma que sua formação seja integral cidadã e crítica.

A cultura de consumo e a tecnologia também atravessam o espaço escolar de forma que Imbernón (2002), nos fala de enormes mudanças provocadas pelos meios de comunicação e pela tecnologia, acompanhados de enormes mudanças na vida institucional, que abalaram, consequentemente a transmissão de conhecimento. A ideia de que toda a sociedade está informada, na verdade, deixa muitas pessoas desinformadas, dada as condições de acúmulo de capitais informativos beneficiando uns em detrimento de outros. Assim surge a necessidade de um modelo de escola onde se estabeleça novos modelos relacionais na prática pedagógica participativa. Vejamos:

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (INBERNÓN, 2002, p.18).

Considerando a necessidade de atualização constante do docente, devido às demandas diversas que se apresentam na escola, o Programa Proinfo visa o repensar do docente quanto á sua atuação na escola e as formas como as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) podem contribuir para o desenvolvimento de um currículo que coloque a escola em sintonia com seu tempo, ampliando as possibilidades para construção de conhecimento e de uma ação formadora que valorize o potencial humano Tornagui (2010).

É neste contexto, que construímos o seguinte questionamento: Considerando a implantação do Programa Proinfo Integrado como uma iniciativa governamental, como os docentes são subjetivados nesses processos formativos?

Na busca de resposta para essa questão, recorremos à Paraíso que trata de saber e poder a partir das concepções de Foucault, e nos diz que "o poder é positivo porque produz coisas, pessoas, práticas objetos e instituições" (PARAÍSO, 2007, p. 55). Desse modo, o Programa Proinfo é uma iniciativa governamental que tem uma hierarquia formada pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais e pelos núcleos de tecnologias educacionais responsáveis por realizar as formações, que envolve relações de poder.

De acordo com Bettega (2010), o modelo tecnológico disponibilizado pelo MEC para as escolas públicas de ensino é o mais próximo possível do predominante nas organizações informatizadas do Brasil. Existe no site do Sigitec[10] uma cartilha que orienta como fazer a instalação da sala de informática, assim como as especificações dos computadores, as quais são as mais atualizadas, assim como os kits de computadores para as áreas rurais e para áreas urbanas. Neste caso, para que a escola seja contemplada é necessário à adesão ao Programa Proinfo. Podemos então perceber que há um controle sobre as formas de

[10] Sigitec - Sistema de Gestão de Investimentos em Tecnologia

distribuição desses equipamentos baseadas em parcerias que devem obedecer algumas regras estabelecidas em contratos de recebimentos.

O Programa Proinfo em seus materiais de suporte aos processos formativos é constituído de algumas mídias como vídeos, músicas, jornais e portais na web (nota), todas essas mídias contribuem para a reflexão do cursista (docente) sobre seu papel na educação. As mídias mais utilizadas neste programa de formação constituem os portais web, porém não descartam os demais. Neste sentido, Bill Green e Chris Bigun, (1995 *apud* PARAISO, (2007) "defendem que há um deslocamento da escola para a mídia, como "educadora eletrônica" das novas gerações, o qual precisa ser melhor compreendido". Sendo assim, a mídia passa a exercer poderes sobre os indivíduos pois

> [...] em seus diferentes meios e produções (radio, revistas jornais, publicidade, cinema e todos os veículos massivos de informação, incluindo a internet), é uma moda, uma aspiração, uma reivindicação. Ela invade o nosso cotidiano, nos expõe, nos ensina modos de ser, pensar, estar e agir, divulga conhecimentos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas; demonstra valores, normas e procedimentos a serem adotados no nosso cotidiano. Ela produz sentido, práticas e sujeitos de um determinado tipo; faz com que desejamos coisas, muda as nossas percepções, nos modela e nos seduz (PARAÍSO, 2007, p.24).

Paraiso (2007) denomina os docentes, de "sujeitos pedagógicos", indivíduos para quem a mídia educativa tem destinado seu discurso educacional. Segundo a autora, o discurso para Foucault é "uma prática com regularidade e tencionada por lutas, sobre a qual se exercem inúmeras operações de exclusão e controle" (PARAISO, 2007, p. 68).

Dessa forma, de acordo com o discurso do governo, quanto as formações do Proinfo Integrado, o esclarecimento do docente quanto ao uso das TICS é essencial para que a escola possa melhorar. Assim também como a chegada de equipamentos tecnológico (kit de computadores, impressoras, roteadores, Tv, data show), para que as Novas Tecnologias possam ser disseminadas nas escolas. Paraíso se refere a esse processo, como modernização da escola e parte do processo subjetivação docente.

> É um enunciado que claramente articula o discurso político do governo – que criou [...] diferentes programas e equipou as escolas públicas brasileiras para modernizá-la (equipamentos considerados pelo discurso do Ministério da Educação importantes para melhorar a qualidade da

> escola pública e para o Brasil entrar no mundo globalizado) – como discurso pedagógico – que atribui à formação docente um papel fundamental para uma escolarização de qualidade (PARAÍSO, 2007, p. 83)

Outro fator de subjetivação docente, refere-se à relação de saber e poder e Paraíso (2007), afirma que as relações de poder em Foucault não possuem um centro, não são fixas e são exercidas entre os mais variados grupos e das mais diversas formas. O Programa Proinfo, portanto, é uma iniciativa governamental que envolve relações de poder, que subjetivam os docentes ao longo das formações que eles recebem.

No que tange o processo avaliativo das formações do Proinfo, que se dá através de uma plataforma EAD[11], pela qual o tutor do curso planeja, executa e avalia todo o processo, aprovando ou não, dependendo do desempenho de cada cursista. Esse processo, nos remete as formas de controle e vigilância destacada por Foucault e por Benthan através do Panóptico. Uma vez que existem formas de avaliação a nível, regional, estadual e federal quanto ao desempenho do cursista, podemos concluir que esse processo é uma vigilância permanente que subjetivam os docentes a partir das qualificações exigidas pelo curso como forma de certificação.

Presume –se portanto que o processo que subjetivação docentes que se formam através das formações para o uso das TICs, de acordo com Pretto (2011), além e de atender todas as formas de discurso e poder citados por Paraiso, não podem ser pensadas somente como mecanismos de mera transmissão de informações, mas implicam em um pensar tramado, com objetivos implícitos, agregador e articulador para o exercício da docência dentro de um universo educacional moldado de acordo com os interesses da sociedade capitalista.

Considerações finais

As mídias que permeiam a sociedade do século XXI, permitem infinitas possibilidades de pesquisa neste campo, tanto que as reflexões realizadas neste trabalho, são apenas algumas análises iniciais sobre o longo percurso que ainda se pretende caminhar sobre as mídias e a subjetivação docente. Este breve estudo pretende se fortalecer através de

[11] EAD – Educação à Distância.

outros aportes teóricos a fim de se realizar análises minuciosas observando e registrando outros aspectos desse processo.

Afirma-se, portanto, que os valores culturais se alteram de acordo com situações e circunstâncias, através de jogos de poder que pode acontecer de forma sutil ou mais expressivo. A tecnologia tem grande participação nesse processo, pois, na atualidade, a mídia está em todos os lugares e através de seus mecanismos, é capaz de disseminar informações e bens de consumo.

Neste contexto, não se pode refletir sobre subjetivação docente frente ao uso das tecnologias e mídias digitais na escola, sem pensar nos saberes que envolvem a profissão de professor na contemporaneidade. E, diante de todo esse avanço tecnológico presente na sociedade, a escola é influenciada e influenciadora do uso desses recursos.

A subjetividade docente se modifica de acordo com a dinâmica da sociedade, da escola e das relações e inter-relações estabelecidas entre os pares, no cotidiano e nas práticas consagradas culturalmente, porque ao interagir e dialogar com o mundo e com a cultura digital, o professor vai reconstruindo sua subjetividade profissional.

Os saberes docentes estão diretamente relacionados com o processo de construção, desconstrução e reconstrução da subjetividade docente, pois emergem da necessidade impostas pela sociedade contemporânea. Pimenta (2012) e Tardif (2002), o professor também precisa utilizar/integrar/apropriar as tecnologias e mídias digitais por meio das quais irá elaborando e construindo um saber tecnológico.

A escola precisa compreender todas essas questões apontadas sobre as tecnologias e mídias digitais e a atividade docente, no sentido de viabilizar o processo crítico e criativo do uso dos recursos tecnológicos digitais nas suas práticas cotidianas escolares. Do mesmo modo, precisa compreender que as tecnologias e mídias digitais modificam não apenas os saberes docentes, mas também a sua subjetividade profissional.

Referências

RAMOS, Edla Maria Faust; ARRIADA, Monica Carapeços; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. **Introdução à Educação Digital**: Guia do Cursista. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. 292 p.

_____. **Redes de Aprendizagem**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARILLI, Elomar C. V. Castilho. Formação Continuada de Professores: Por quê? Como? E para quê? **Tecnologia Educacional**, v. 26 (143) Out/Nov/Dez, 1998. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1998.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A Educação continuada na era digital**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da época; v.18)

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. In: Castelles, M. Cardoso, G. (Org.). (2005). A Sociedade em Rede do Conhecimento à Acção Política. Brasil: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumismo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal.1998.

_____. **Vigiar e Punir**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975/2007.

_____. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, 1982/2011.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3ª ed. Barcelona: GRAÓ, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 2004.

MASTERMAN, L. **Teaching the media**. New York: Routledge, 1985.

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007, p. 274.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, October, 2001.

PRADO, Maria Elisabeth Bianconcinni de Almeida; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Elaboração de Projetos**: Guia do Cursista. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. 174 p

PRETTO, N. L. de. O desafio de educar na era digital: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 95-118, CIEd/Universidade do Minho, 2011.

ROSA, C.; ZAMORA, M. Usos da internet: algumas reflexões ético-políticas. **Polêmica**, v. 11, n. 4, p. 581-596. 2012.

SILVERSTONE. R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SODRÉ, M. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006. p.19-31.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORNAGUI, Alberto José da Costa. **Tecnologias na Educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. Alberto José da Costa Tornagui, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Maria Elizabeth Biancocini Almeida. 2ª ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

15

Discurso, imigração e identidade na mídia online

Heri Pontes [1]

Introdução

Mobilidade e integração são processos importantes que desafiam a conceituação e teorização sobre fronteiras mundialmente. Atrelados à essa problemática, estão as grandes transformações econômicas e sociopolíticas globais dos nossos tempos, influenciadas pelo pensamento e estilo de vida neoliberais, movimentos extremistas de direta, o crescimento dos nacionalismos, da intolerância religiosa, do terrorismo, do avanço das tecnologias de comunicação, dentre outros. Diante disso, como aumentar nosso entendimento sobre as dimensões discursivas dos movimentos migratórios que caracterizam nossa pós-modernidade e ainda, sobre as formas sutis pelas quais as ideologias linguísticas e práticas comunicativas – que tem um impacto imediato na esfera pública – contribuem para moldar, transformar e ressemiotizar os processos de identificação do outro (*othering*) em certos contextos institucionais?

Nossa era é uma época dinâmica marcada pela integração global em que a aproximação entre a população mundial desafia as práticas e normas predominantes em muitas sociedades. Desintegração e integração são processos simultâneos e entrelaçados. Códigos culturais passam por adaptações. Novas economias surgem. Instituições sociais lutam para se manter. Entretanto, apesar da mobilidade internacional moderna apresentar novas nuances, a imigração e seus efeitos perturbadores são tão antigos quanto a humanidade em si e certos grupos de imigrantes ainda encontram oposição por parte das sociedades que adotam para viver (GOLDIN *et al.* 2011, p. 1). E esse processo não é diferente na América Latina, sobretudo nas chamadas economias emergentes como o Brasil.

[1] Professora da UFPE/Departamento de Letras//NELFE. E-mail: heribr@yahoo.com.br

Com eventos como a MINUSTAH (Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti) e tragédias naturais como o terremoto de 2010 que devastou o Haiti, o Brasil comprometeu-se em oferecer ajuda humanitária aquele País. Desde então, a imigração haitiana para o Brasil cresceu exponencialmente. Surpreendemente, o Brasil mudou sua postura e agenda, alinhando-se a uma tendência global nas nações ocidentais de fechar suas fronteiras e dificultar o processo migratório de certos grupos de imigrantes em tempos de incertezas políticas e socioeconômicas. Consequentemente, acredito que em termos humanitários, houve a mudança no tom distintivo nos discursos públicos sobre imigração que soa pessimista e vai de encontro à imagem estereotipada de que o Brasil é uma nação acolhedora ao outro imigrante. Tal discurso é caracterizado por um movimento retórico que distingue drasticamente *nós* – enquanto nação – e *os outros* – como os/as estrangeiros/as indesejados/as – indicando o crescimento de um sentimento nacionalista xenofóbico que se alinha aos discursos e políticas sobre imigração praticadas em nível global.

Os discursos públicos sobre imigração são altamente midiatizados na esfera pública, levantando assim questões sobre representação, identidade, cosmopolitismo, cidadania, direitos humanos, políticas imigratórias, dentre outros. Neste cenário, atenção especial deve ser dada às novas tecnologias de informação nas práticas comunicativas, bem como às mídias digitais pelo seu impacto na vida social (cf. COULDRY; HEPP, 2016).

Uma das práticas comunicativas emergentes são as *notícias online* que simbolizam todas as características relevantes de nossa era tais como descentralização, interatividade, multimodalidade, transnacionalidade e transculturalidade (GRUBER, 2008) demandando, portanto, a criação de novos estilos e gêneros comunicativos, sem falar numa nova ética nessas novas mídias. Chouliaraki (2013, p. 138-171) chama atenção para o fato de que as notícias online também usam uma estrutura teatralizada para reproduzir imaginários de solidariedade no mundo. Devido ao seu potencial criativo e natureza performativa enquanto prática social, as notícias online disponibilizam um leque de representações, percepções do mundo social e identidades que influenciam sobremaneira as práticas sociodiscursivas.

Apesar de estarmos na era digital e outras formas de representação sejam esperadas para garantir uma esfera pública mais inclusiva,

participativa e democrática (BUSCH; KRZYZANOWSKI, 2012), alinhada com autores como Boltanski (1999) e Chouliaraki (2006, 2013), levanto a hipótese de que as notícias online não trazem uma nova abordagem às representações dos movimentos migratórios e seus principais atores, os sujeitos migrantes, nem tão pouco, um novo tratamento da distância no chamado espetáculo do sofrimento humano.

Deste modo, meu objetivo neste artigo é discutir a representação da imigração haitiana nas notícias online através das principais alegações/afirmações de verdade e de certeza normativa. De uma perspectiva retórica e sociodiscursiva, pretendo responder as seguintes questões: (a) Quais são as principais alegações/afirmações reproduzidas pelas notícias online sobre a imigração haitiana e como isto afeta os modos de identificação do outro imigrante? e (b) Quais são os principais esquemas argumentativos que sustentam essas alegações/afirmações?

O artigo segue a seguinte estrutura: primeiro, discuto os principais conceitos teóricos que guiam o estudo. Segundo, explico os principais aspectos metodológicos que operacionalizam a análise. Terceiro, através de exemplos analisados, ilustro e discuto as principais alegações/afirmações sobre imigração encontradas no *corpus* da pesquisa. Finalmente, faço as últimas considerações sobre o problema discutido.

Fundamentação teórica

O discurso (a linguagem e outras semioses) é um elemento constitutivo importante das práticas sociais contemporâneas, desempenhando um papel crucial na teorização, análise e interpretação das transformações sociais em nossa pós-modernidade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.16). Deste modo, este trabalho é conduzida sob o panorama da análise crítica do discurso (ACD) combinando uma visão dialética sobre o discurso na vida social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), uma concepção pós-estruturalista sobre identidade (WODAK, 2001; HALL 1996; BILLIG, 1991; MUNTIGL *et al.,* 2000, FAIRCLOUGH, 2003), uma abordagem mais empírica, epistemológica e histórico-discursiva sobre a racionalização dos esquemas de argumentação empregados nos discursos políticos e discriminatórios (REISIGL; WODAK, 2001; KRZYZANOWSKI; WODAK, 2008; REISIGL, 2008; WODAK, 2001; TOULMIN, 2003; dentre outros), e a

conceitualização de um comportamento estético e política pós-humanitários (CHOULIARAKI, 2006, 2013). Assim, os principais conceitos teóricos e analíticos que adotamos na investigação do problema proposto são discurso, identidade, esquemas de argumentação e comunicação pós-humanitária.

Discurso

Entendemos discurso como sendo um recurso simbólico e sociosemiótico fundamental que constitui nosso mundo social. A natureza social do discurso é, pois, sua característica mais essencial na medida em que usamos a linguagem na interação com o outro (BAKHTIN, 1992), participamos de uma sociedade como parte do processo de socialização linguística (OCHS, 1996) e construímos a realidade social, especialmente, em termos de identidades sociais através de significados indexicais (OCHS, 1996; DURANTI, 1997). Isto significa que o discurso constrói a vida social, assim como é constituído pela estrutura social. Esta relação dialética mostra que o discurso é uma entidade aberta a reinterpretação, continuidade, influência e relação com outros elementos não-discursivos (REISIGL; WODAK, 2008) tais como os eventos, atores, relações, identidades e instituições sociais. Na verdade, tal articulação é o cerne de qualquer prática social e a análise e interpretação crítica dessa articulação torna-se crucial para a compreensão da configuração do nosso mundo globalizado em termos de seus desequilíbrios e idiossincrasias.

Nesse escopo, o discurso desempenha um papel fundamental na construção, manutenção e (des)legitimação das situações sociais, identidades e relações. Uma retórica xenofóbica, por exemplo, (re)produzida discursivamente em certas práticas sociais, como nas notícias online, situadas cultural e historicamente, pode resultar na exclusão de certos atores de determinadas práticas, inclusive privando-os do acesso à plena cidadania. Isto acontece com os/as imigrantes haitianos no Brasil, uma vez que estes/as são representados/as negativamente no discurso público midiatizado.

Além do mais, pelo discurso representamos o mundo social concretamente e esta representação pode ser entendida como recontextualização de práticas sociais (VAN LEEUWEN, 2008; FAIRCLOUGH, 2003; BERNSTEIN, 1996; VAN LEEUWEN; WODAK,

1999). Este processo de recontextualização envolve um conjunto complexo de práticas sociosemióticas situadas em campos de ação específicos, tais como a formação da opinião pública e a apresentação do outro, a constituição das leis de/sobre imigração, dentre outros (REISIGL; WODAK, 2001). O discurso também está relacionado a certos macro tópicos tal como imigração, e a certos esquemas argumentativos que sustentam certas *alegações/afirmações* de validade que envolvem certos atores sociais com diferentes posicionamentos ideológicos (REISIGL; WODAK, 2001).

Identidade

Um dos efeitos ideológicos e políticos do discurso é a construção de identidades. Possuir uma ou múltiplas identidades é parte da nossa condição humana e o conceito por sua vez engloba outros conceitos igualmente complexos tais como identidade *versus* diferença, particular *versus* universal, igualdade *versus* discriminação. O modo como os atores sociais identificam e constroem a identidade de si e dos outros, individualmente e/ou coletivamente pelo discurso é um dos problemas mais desafiadores na reflexão pós-estruturalista (FAIRCLOUGH, 1999, p. 96), uma vez que a questão lida com lutas pelo poder, o modo como percebemos a realidade social, e a inclusão ou exclusão de certos grupos em certas práticas sociais. Desse modo, a investigação do tema é crucial para a manutenção de princípios democráticos sendo, portanto, crucial na agenda da ACD.

Devido à natureza complexa e heterogênea de nossas identidades e à multiplicidade de questões teórico-metodológicas a elas relacionadas, acreditamos que os principais pressupostos teóricos que devem conduzir a reflexão sobre o tema são os seguintes:

(i) o conceito de identidade não é um todo estável ou homogêneo, mas uma construção em permanente estado de fluxo. Identidade não é fixa nem categórica (cf. RAJAGOPALAN, 1998, p.21-42);

(ii) a identidade de um indivíduo se constrói na/pela língua no jogo da interação social (cf. GUMPERZ, 1982), porém, a relação linguagem-identidade não é explícita;

(iii) os processos de auto e hetero-atribuição de identidade social emergem no contexto interacional (cf. OCHS, 1993, p. 288). Identidade é um construto sociodiscursivo;

(iv) a construção de identidades é um fenômeno essencialmente ideológico (cf. ALTHUSSER, 1971; FAIRCLOUGH, 2001).
(v) a construção de identidades passa pela atribuição de significados que são co-construídos, negociados e transformados pelos participantes nas diferentes atividades sociais realizadas em determinado contexto cultural e histórico (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997);
(vi) o modo como determinados tipos de identidades sociais são construídas incidirá na construção e/ou manutenção de determinado tipo de *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001; AMOSSY, 2005).

Uma vez que as identidades dos atores sociais podem ser mantidas, transformadas e ressemiotizadas, este estudo elucidará como a dinâmica da formação coletiva de identidades (cidadãos *versus* estrangeiros) pode ser influenciada por uma retórica anti-imigração no contexto nacional.

Esquemas de argumentação

Nas práticas sociodiscursivas, esquemas de argumentação podem ser usados estrategicamente pelos atores sociais para persuadir sua audiência sobre a validade de certas *alegações/afirmações* e influenciá-la a adotar, estabelecer ou modificar certas percepções, pontos de vista, atitudes, comportamentos, sentidos e assim por diante, em relação aos outros em práticas comunicativas distintas (TOULMIN, 2003; WALTON *et al.*, 2010; REISIGL; WODAK, 2001, dentre outros). Tais esquemas conduzem, portanto, a ação pública no que diz à imigração.

Contudo, estudar e interpretar tais esquemas constitutivos em qualquer estrutura argumentativa, através dos *topoi* e/ou *falácias* não é tarefa fácil. Essa dificuldade analítica se dá devido a pelo menos duas razões aparentes. Por um lado, tais elementos podem aparecer nos discursos como premissas implícitas ou explícitas de acordo com os interesses e o posicionamento ideológico dos atores sociais. Por outro lado, mesmo que o contexto sociodiscursivo ou as circunstâncias de certas práticas sejam conhecidas ou explícitas, é difícil definir com precisão se certos esquemas são/foram construídos através de *topoi* plausíveis ou se através de argumentos falaciosos, dada a opacidade da linguagem e a impossibilidade de visualização da mente humana.

Apesar desta problemática, a partir da teoria e do criticismo social, acreditamos que a relevância do estudo dos esquemas argumentativos está no fato de que tais esquemas nos permitem compreender o modo pelo qual

os processos de legitimação discursiva, manipulativa e persuasiva dos participantes em determinado contexto comunicativo ocorrem, especialmente, na situação de uma retórica anti-imigração. Analisá-los, portanto, é desafiar e testar a validade de certos alegações/afirmações, especialmente se estas estão implícitas ou pressupostas (CHILTON, 2004, p. 43). Para viabilizar esta análise, como Toulmin (2003), sigo uma lógica mais empírica e epistemológica e adoto uma visão mais ampla sobre argumentação, seguindo o sistema de classificação dos esquemas de argumentação sugeridos por Reisigl e Wodak (2001) e Walton et al (2010) para tentar capturar e interpretar o pensamento estereotipado e as ações dos atores sociais na esfera pública via discurso, no que diz respeito à imigração haitiana no Brasil.

Comunicação pós-humanitária

No discurso público midiatizado sobre a imigração haitiana, existem algumas narrativas contraditórias que movem os atores sociais e políticos em ações públicas que desafiam nosso entendimento sobre o conjunto de normas éticas e morais que são inerentes a este discurso e formam, portanto, o imaginário humanitário nas práticas comunicativas modernas. Para analisar os paradoxos existentes nessas práticas, adoto a abordagem dialética proposta por Chouliaraki (2006, 2013) sobre comunicação pós-humanitária.

A autora postula que a mediação da solidariedade é responsável pela falha na representação da vulnerabilidade de certos grupos sociais e pela disseminação de certa descrença sobre o processo de mediação em si. Por isso ela considera a relevância das performances teatralizadas das estórias sobre o sofrimento humano nas práticas comunicativas, do potencial ético, moral e educativo dessas performances, bem como do conceito de imaginação. Segundo a autora (CHOULIARAKI, 2013, p. 26-44), a imaginação depende da imagem e da linguagem para representar o sofrimento como uma causa de identificação solidária que pode levar à ação. Além do mais, o imaginário funciona performativamente através de uma moralidade de virtude que se baseia em práticas familiares de uma performance estética para envolver os espectadores com imagens e estórias sobre o mundo, com certos modos de sentir e agir legitimados em dado contexto sociocultural. Desse modo, compreender o imaginário

humanitário que orienta certas práticas de solidariedade em certos contextos institucionais seria uma forma de elucidar os alegações/afirmações usadas pelos atores sociais para construir identidades.

Com sua análise crítica do imaginário humanitário ocidental, Chouliaraki (2013, p. 46) chama a atenção para o fato de que as sinergias entre espetáculo, política e mercado podem mudar a comunicação humanitária e com ela, as propostas de solidariedade disponíveis em determinado momento. Por isso, duas dimensões cruciais de análise nesse modelo seriam a historicidade e a performatividade do imaginário em si. A primeira diz respeito ao modo como as performances do imaginário podem mudar no tempo, resultando em diferentes alegações/afirmações sobre autenticidade e agência. A segunda aponta para o modo como essas mudanças de performance produzem diferentes verdades sobre o sofrimento humano e diferentes imaginários morais de solidariedade.

Uma retórica negativa sobre imigração num contexto mais amplo de ajuda humanitária denuncia as tensões que constituem a solidariedade na moralidade pública, bem como uma mudança epistêmica e afetiva na postura, sentimento e conduta de compaixão e de cuidado com aqueles/as em situação de vulnerabilidade social, um paradoxo nesse contexto. Desse modo, entender como essa solidariedade é praticada através do discurso público midiatizado pode revelar os conflitos, o modo de pensar que conduz a ação pública e o controle político, bem como o papel da mediação em si no cenário nacional sobre solidariedade para com os/as imigrantes haitianos.

O corpus da pesquisa e os procedimentos analíticos

Nossa sociedade ocidental é marcada fortemente pelo uso de novas tecnologias de informação, seu desenvolvimento e expansão. Nesse cenário, uma das práticas comunicativas do imaginário humano mais contundentes são as notícias online como já disse anteriormente. Desse modo, o *corpus* deste estudo é formado por uma amostra significativa de notícias online publicadas na mídia nacional sobre a recente imigração haitiana para o Brasil. A plataforma online de notícias de onde foram coletadas as amostras é a versão online do Jornal Folha de São Paulo no endereço https://www.folha.uol.com.br. O período de coleta dos dados

abrange os anos de 2004 até 2015. Este período em particular é marcado dois fatos importantes para o entendimento do objeto de estudo, a saber, a MINUSTAH e o movimento diaspórico de haitianos/as para o País depois do terremoto que devastou aquela nação em 2010. Os dados se referem à configuração das práticas comunicativas de solidariedade desempenhadas pelo Brasil em relação à imigração haitiana e através destes poderemos analisar e interpretar as transformações no imaginário humanitário no decorrer do período indicado que provavelmente moldaram/moldam a retórica produzida.

Para a investigação da retórica anti-imigração nas notícias online, proponho uma análise qualitativa dos dados, com foco no discurso verbal, seguindo alguns procedimentos delineados a partir do arcabouço teórico indicado, a saber, (i) o estudo da informação contextual para mapear os campos de ação política e humanitária que contribuem para moldar o discurso sobre imigração haitiana; (ii) a análise das relações intertextuais e interdiscursivas nas notícias, uma vez que os discursos estão relacionados a outros discursos sociofuncionalmente; (iii) a análise da performatividade narrativa para ver o que é reportado como fato e verdade sobre imigração e sofrimento humano no caso investigado; (iv) a identificação e análise dos esquemas de argumentação mais frequentes que sustentam a persuasão em certos modos argumentativos; e (i) a interpretação do significado sociopolítico e efeitos de sentido desses esquemas de argumentação na construção de uma retórica anti-imigração. Acredito que isto viabiliza a formulação de uma análise acurada e uma crítica explanatória consistente sobre o problema de pesquisa investigado.

Análise dos principais esquemas argumentativos e seus efeitos

Por questões de espaço e delimitação deste artigo, analisarei algumas amostras do discurso midiático selecionado através de alguns exemplos que são representativos das principais alegações/afirmações sobre imigração e o sujeito imigrante.

Alegação/afirmação 1: A imigração haitiana no Brasil foi causada pelo terremoto de 2010

Exemplo 1: O terremoto que abalou o Haiti há exatos dois anos e deixou mais de 300 mil pessoas desabrigadas originou um fenômeno de imigração em massa ao Brasil que pode ser comparado aos êxodos do início do século 20[2].

A alegação/afirmação feita acima é a de que um fenômeno natural, um terremoto, teria causado a fuga da população haitiana para o Brasil. Tal alegação/afirmação é baseada num argumento tautológico (*argumentum realis*) em que certo fato ou verdade é inegável, como um fenômeno natural que está fora do controle da ação humana. Associado a este argumento está o *argumentum ad consequentiam* que mostra as consequências de tal fato – o terremoto deixou mais de 300.000 pessoas desabrigadas e provocou a imigração em massa para o Brasil. Não há menção à luz da história de outros agentes ou práticas causadoras da pobreza ou instabilidade política que poderiam ter contribuído para a diáspora haitiana antes do terremoto e das ações de intervenção da ONU (Organização da Nações Unidas) através de políticas específicas como a MINUSTAH.

Além do mais, o evento de imigração em si é intensificado e avaliado negativamente através de qualificadores como 'em massa' que ativam o *frame*[3] relacionado à 'invasão' ou 'algo que está fora de controle'. Este mesmo *frame* é reforçado pelo *topos*[4] dos números (300.000 pessoas) que traz a ideia de que certos quantitativos provam uma ação ou situação específica como por exemplo, o evento de uma migração em massa. Desse modo, essa quantidade de pessoas vindo para o Brasil é percebido como algo inimaginável e somente comparável à movimentos migratórios para o País no passado (*topos da história)* como no caso da imigração japonesa e italiana no início do século 20.

---

[2] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1033447-vinda-de-haitianos-e-maior-onda-imigratoria-ao-pais-em-cem- anos.shtml

[3] De acordo com Goffman (1974 *apud* REISIGL; WODAK, 2001, p. 82) *frames* são princípios organizacionais e interacionais pelos quais as situações são definidas e as experiências dos participantes mantidas/sustentadas.

[4] *Topos* ou *topoi* (pl.) podem ser descritos como as partes da argumentação que pertencem às premissas obrigatórias, explícitas ou inferidas na estrutura argumentativa conectando-se à afirmação ou alegação.

Alegação/afirmação 2: A liderança/participação do Brasil na missão de paz no Haiti é um instrumento de política internacional

Exemplo 2: A "Spigel" diz que o Brasil, que lidera as forças da missão de paz no Haiti, "não pensa em abrir mão do controle sobre a ilha" e que, se depender da vontade do governo do presidente Luiz Inácio da Silva, o projeto de reconstrução do Haiti "deve permanecer um projeto latino americano".[5]

A alegação/afirmação implícita feita no trecho acima e seu principal *topos* constitutivo (*topos do controle*) torna-se clara à luz da análise do contexto histórico e político da situação em questão que explica o propósito das ações do governo brasileiro na liderança da missão de paz no Haiti e da oferta de ajuda humanitária ao País caribenho.

O extrato exemplifica duas dimensões importantes dessas ações dentro de um projeto mais amplo de relações diplomáticas e humanitarismo internacional. Primeiro, destaca-se a dimensão de poder/controle desejado pelo Brasil e por extensão, a protagonização da América Latina na reconstrução do Haiti. Esta dimensão é instanciada através do uso de modalizações que mostram o comprometimento e julgamento de certos atores sociais (o Brasil e o governo do Presidente Luís Inácio da Silva) quanto às probabilidades do que seja verdadeiro – modalidade epistêmica (ex. *não pensa*), bem como do que seja obrigatório ou necessário – modalidade deôntica (ex. *deve permanecer*). Segundo, a dimensão da ajuda instrumental é elucidada quando se assume que o papel assumido pelo Brasil é tão somente um teste para medir sua influência no continente e, por consequência, mostrar (ou não!) aptidão para ocupar um assento permanente no Conselho da ONU.

Alegação/afirmação 3: O gasto público no Haiti trará benefício ou é vantajoso para o Brasil

Exemplo 3: Segundo levantamento, boa parte do dinheiro gasto pelo Brasil no Haiti foi dirigida à modernização de equipamentos. O Brasil adquiriu veículos (R$ 163,3 milhões), explosivos e munições (R$ 24,3 milhões), armamentos (R$ 22 milhões), embarcações e equipamentos para navios (R$ 18,1 milhões). Uma parte dos gastos do Brasil no Haiti é reembolsada pela missão de paz. Até outubro de 2010 foram R$ 328

[5] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ult272u681397.shtml

milhões, ou apenas 25% do total (o ministério não repassou números atualizados). Em nota, o ministério afirmou à Folha que os gastos estimulam a indústria militar brasileira. "A aquisição de material moderno para equipar os militares brasileiros permite, além da eficiência no emprego da tropa, fomentar a indústria de defesa brasileira e projetar o Brasil internacionalmente".[6]

O extrato acima, além de destacar o poder militar brasileiro, descreve a situação de gasto público com ajuda humanitária como benéfico para o Brasil, o que parece contraditório, uma vez que o beneficiário dessa ajuda deveria ser a população haitiana. Na afirmação/ alegação de que o gasto público no Haiti trará benefício ou é vantajoso para o Brasil, o *topos da vantagem* está associado ao *topos das finanças* para justificar as ações do governo brasileiro. Os gastos para propósitos militares são explicitados. Com isso percebe-se que outra tendência em relação à imigração é a militarização das políticas ou ações tomadas no contexto de ajuda humanitária.

No discurso analisado, quando se trata da responsabilidade sobre os gastos públicos com a militarização da ação humanitária, agentes de autoridade, tal como o ministro da defesa, alegam que tais custos são bons e necessários para garantir a eficiência das tropas brasileiras, crescimento da indústria militar assim como a projeção do País no cenário internacional. Entretanto, tal visão não é unânime ou conciliatória. Outras vozes trazidas ao texto explicitam tal fato e fazem uso do *topos das finanças* negativamente como exemplifica o enunciado avaliativo da manchete da mesma notícia online, a saber, *O Brasil já gastou quase R$ 2 bilhões no Haiti*. Isto implica que o governo gastou mais dinheiro no Haiti ('lá') do que em instituições ou questões locais/nacionais ('aqui') como a Força Nacional. Logo, é presumível que os custos no Haiti teriam causado perda de receita. Por esta razão, alguém deveria agir para diminuir tais gastos.

Outra possibilidade apresentada como a solução mais viável para a perda de receita do Brasil seria a retirada gradual das tropas brasileiras do Haiti. Tal visão é defendida por outros atores, agentes de autoridade, tais como lideranças militares na missão

Exemplo 4: Um dos generais que lideram a missão no Haiti disse, sob garantia de não ser identificado, que o Brasil "já deveria ter pensado

[6] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/48044-brasil-ja-gastou-quase-r-2-bi-no-haiti.shtml

em sair" do País caribenho. O oficial reconhece que o Brasil não vai retirar as tropas "tão cedo" e por esta razão, a missão seria usada como cartão de visitas do Brasil no exterior, como um exemplo de sucesso.[7]

De acordo com o ator social em questão, que teve seu nome mantido em sigilo, a intervenção militar no Haiti não seria mais necessária, visto que o propósito humanitário da ação já teria sido superado por interesses políticos do Brasil.

Alegação/afirmação 4: A imigração haitiana deve ser controlada ou restringida

Uma das ações governamentais que contradiz diretamente a disposição humanitária para ajudar o Haiti é o crescimento das barreiras para controlar o número de pessoas entrando no Brasil. Tais barreiras, físicas ou simbólicas, ocorrem quando limitações ou restrições são impostas durante o processo migratório tais como a não emissão de documentos próprios (protocolos de solicitação de refúgio, vistos, autorizações de residência, etc.) para a população migrante. Tais limitações ou restrições podem ser justificadas e legitimadas legalmente usando-se alegações quase sempre negativas e discriminatórias tais como, ilegalidade, criminalidade, controle de fronteira, falta de infraestrutura nas comunidades receptoras, dentre outros, como exemplifica o extrato a seguir:

Exemplo 5: Em fevereiro, o Ministro da Justiça suspendeu a emissão de protocolos de solicitação de refúgio – documentos que os haitianos recebiam ao chegar na fronteira do Brasil – alegando que detectou uma rota de tráfico humano. O CONARE (Comitê Nacional para refugiados) entendeu que o caso dos haitianos não se enquadra no status de refúgio por se tratar de uma questão humanitária. E repassou a discussão ao Cnig [Conselho Nacional de Imigração]. Sem os protocolos, 180 haitianos estão barrados em Tabatinga (AM), fronteira com o Peru. Outros 107 estão irregulares e 33 com autorização provisória em Brasiléia (AC), fronteira com a Bolívia.[8]

---

[7] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/48044-brasil-ja-gastou-quase-r-2-bi-no-haiti.shtml

[8] Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/mundo/895190-mil-refugiados-haitianos-devem-trabalhar-na-zonafranca-de-manaus.shtmls

A racionalização das barreiras para controlar a entrada da população haitiana é construída através de alguns recursos argumentativos. Primeiro, a alegação de tráfico humano é apontada como a razão direta para parar a entrada de pessoas. Vê-se portanto o deslocamento da atribuição da responsabilidade (*argumentum ad allium)* para as próprias vítimas do tráfico humano na adoção de tal política quando estas são implicitamente feitas culpadas. Nenhuma ação contra os agentes do tráfico humano é mencionada. Segundo, o *topos da definição* é empregado na ocasião do tratamento do caso da população haitiana como não condizente ao status de refúgio por se tratar de questão humanitária, e por isso, outra instituição (Cnig) deveria ser acionada. Tal ação mostra a incerteza ou avaliação inadequada das instituições governamentais no que diz respeito à questão de refúgio e humanitarismo e que ações específicas cada questão deveria envolver. Nesse processo, a recusa de entrada legal no País resulta num limbo legal para os/as imigrantes uma vez que são relegados ao deslocamento e exclusão.

Alegação/afirmação 5: Diferenças culturais podem causar problemas específicos

Wodak (2011, p. 66-7) afirma que em debates sobre imigração e nacionalidade, os atores sociais geralmente empregam em suas narrativas argumentos sobre cultura (*topos da cultura),* descrevendo-a como um elemento aglutinador/centralizador de unidade nacional que estaria sendo ameaçado pela população imigrante uma vez que esta não estaria inclinada a aprender as normas e convenções locais das comunidades receptoras. Nesse raciocínio, duas dimensões dêiticas e a relação com elementos linguísticos/ marcadores indexicais são ressaltados na construção da oposição 'nós' (nosso grupo) *versus* 'os outros' (o grupo deles/as) e 'aqui' (pessoas que pertencem a este lugar) *versus* 'lá' (pessoas que pertencem a outro lugar).

Exemplo: Imigrantes haitianos que se aventuram em busca de melhores condições de vida no Brasil acabaram se aproximando entre si e criaram redutos em Porto Velho (RO). A capital de Rondônia é um dos principais destinos dos haitianos que chegaram após o terremoto de 2010 [...]. O governo de Rondônia oferece aulas de Português aos imigrantes, mas o idioma que predomina nos redutos é o creole – língua falada pela

maioria dos haitianos [...]. Apesar de trazerem os costumes na bagagem, os imigrantes ainda tentam se adaptar à vida no Brasil. "Sinto falta do vodu [religião de raiz semelhante ao candomblé] e deixei todas as minhas músicas. Mas gosto de 'Ai se te pego' [sucesso de Michel Teló], vou à igreja evangélica e jogo futebol".

No extrato acima, o *topos da cultura* é empregado assumindo-se que porque a formação cultural dos haitianos é diferente, problemas específicos podem surgir em situações específicas (REISIGL; WODAK, 2001, p. 80). Tais problemas não são explicitados abertamente como problemas mas estes são discursivamente construídos como afirmações negativas ou *rational disclaimers* (tais como, 'Os haitianos estão aqui mas vivem em guetos/redutos', 'Apesar do governo brasileiro oferecer aulas de Português, eles insistem em falar creole', 'Eles ainda estão tentando se adaptar mas ...' e assim por diante), o que contribui para a racionalização e representação negativa desse grupo de pessoas.

Os aspectos culturais enfatizados aqui e que apresentados como importantes para a inclusão de pessoas em outra sociedade seriam a adaptação e a assimilação do modo de viver da comunidade local, sua língua oficial, sua religião e outros costumes. Percebe-se que: Primeiro, os/as haitianos/as são negativamente apresentadas como sendo aqueles/as que não se integram à comunidade local pois preferem viver em guetos/redutos. Segundo, apesar do governo oferecer aulas de Português, os/as haitianos/as preferem falar sua língua nativa, contribuindo assim para a criação de uma barreira linguística. Terceiro, os/as haitianos/as aparentemente são apresentadas positivamente ao tentarem 'se adaptar' e 'assimilar' os costumes locais (religião, música e esportes). Como tal, a voz de um imigrante é trazida ao texto para falar desses processos. Entretanto, antes do ator falar, os marcadores argumentativos 'apesar de' e 'ainda' fazem o trabalho ideológico contrário, denunciando a forma como imigrantes são avaliados negativamente na representação.

Considerações finais

Movimentos migratórios povoam as notícias online mundo a fora pois simbolizam um espetáculo consumível do sofrimento humano. Enquanto gênero emergente no contexto das novas tecnologias, as notícias

online possuem certas propriedades estéticas, éticas e morais que precisam ser estudadas justamente por que ajudam na formação de certo imaginário na construção do outro. Este imaginário molda certas percepções, sentimentos, disposições e ações para com esse outro pelo seu caráter performativo e educativo.

Uma das formas de se estudar as transformações desse imaginário sobre imigração seria através do estudo da racionalização das principais alegações/afirmações e sua estrutura argumentativa nos textos e discursos nas práticas sociocomunicativas tal como as notícias online. Na análise dos dados, as principais alegações/afirmações e argumentos utilizados mostram a tensão entre o que é desejável (ex. solidariedade e aceitação) *versus* o que é indesejável (ex. nacionalismo xenofóbico e racismo) enquanto valores no contexto do humanitarismo. Como há a prevalência de valores indesejáveis, as suposições e alegações/afirmações apresentadas favorecem a estranheza e a aversão ao outro, sujeito imigrante. Desse modo, o processo em si e de seus atores são representados negativamente no discurso midiático, o que acredito ser (parte da) retórica anti-imigração contra determinada população.

A definição de quem é aceito ou expulso da dinâmica social é uma tarefa complexa e está relacionada a construção de identidades e/ou de políticas identitárias. Esta dinâmica também revela quais são os atores sociais que detêm o poder regulatório e discursivo para construir, estabelecer ou mudar certas categorizações nas representações. No caso da imigração, este poder está nas mãos dos políticos, dos agentes investidos de autoridade pelo Estado e dos produtores/as de notícias. Neste caso, a situação se torna ainda mais grave quando as ações desses agentes são acompanhadas de uma retórica excludente que descreve/apresenta o outro imigrante negativamente através de esquemas argumentativos que sustentam alegações/afirmações de verdade ou certeza normativa que vilanizam ou responsabilizam esses atores pela sua própria situação de vulnerabilidade social e econômica em seus discursos. Mais do que nunca, a discussão sobre a representação da imigração e do sujeito imigrante, bem como os efeitos dessa representação na esfera pública precisam ser discutidos tendo em vista a promoção de uma sociedade mais solidária, inclusiva, democrática e multicultural.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideology and the Ideological State apparatuses. In: _____. **Lenin and Philosophy and other essays**. London: NLB, 1971. p. 121-173.

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

BILLIG, M. **Ideology and opinion***:* studies in rhetorical psychology. London: Sage, 1991.

CHILTON, P. **Analysing political discourse**: theory and practice. London/New York: Routledge, 2004.

CHOULIARAKI, L. **The spectatorship of suffering**. London: SAGE, 2006.

_____. **The ironic spectator***:* solidarity in the age of post-humanitarianism. Cambridge: Polity Press, 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. ***Discourse in late modernity:*** rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DURANTI, A. Units of Participation. In: ***Linguistic Anthropology*.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 280-330.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. (Ed.). **Discourse studies**: a multidisciplinary introduction. London: Sage, 1997. p. 258-84, 2v.

GOLDIN, I. *et al***. Exceptional people**: how migration shaped our world and will define our future. New Jersey: Princeton University Press, 2001.

GRUBER, H. Analysing communication in the new media. In: WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 54-76.

GUMPERZ, J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, S. Introduction: who needs identity. In: HALL, S.; DU GAY, P. (Eds.). **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1996. p. 1-17.

KRZYZANOWSKI, M; WODAK, R. (Eds.). **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

MUNTIGL, P. *et al.* (Eds.). **European union discourses on un/employment**. An interdisciplinary approach to employment policy-making and organizational change. Amsterdan: Benjamins, 2000.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. **Research on language and social interaction**, 26(3), p. 287-306, 1993.

_____. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. (Eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 406-437, 1996. (Studies in the social foundations of language 17)

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma consideração radical. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade***:* elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo, Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

REISIGL, M.; WODAK, R. **Discourse and discrimination**: rhetorics of racism and antisemitism. London, New York: Routledge, 2001.

REISIGL, M. Analysing political rhetoric. In: WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, M. **Qualitative discourse analysis in the social sciences**. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 96-120.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge: CUP, 2003.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T.; WODAK, R. Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis. **Discourse studies**: an interdisciplinary journal of text and talk. London: SAGE, 1 (1), p. 83-118, 1999.

WALTON, D. *et al.* **Argumentation schemes**. Cambridge: CUP, 2010.

16

Oficina e corpo: experimentações na criação de espaços heterotópicos dentro dos espaços escolares [1]

Gicele Maria Cervi [2]
Mirele Corrêa [3]

Contextualizações do estudo

Este artigo deriva de uma pesquisa em educação que problematizou as potencialidades do corpo em espaço de escolarização[4]. Para tanto, utilizou como método de pesquisa a cartografia[5] e como ferramentas de produção de dados[6] a oficina cinematográfica e os registros em diário de campo. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual do município de Blumenau-SC, no primeiro semestre do ano de 2016. Teve a participação de nove alunos do 3º ano do Ensino Médio Inovador[7] e

---

[1] A primeira ideia deste artigo foi publicado nos Anais do II Seminário Nacional e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade: currículo, criação e heterotopias, da Univates, Lajeado em 2017, disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/ media/publicacoes/218/pdf_218.pdf>. Contudo para esta publicação foi revisitado e reorganizado.

[2] Universidade Regional de Blumenau/FURB. E-mail: gicele.cervi@gmail.com

[3] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: mirele_correa@yahoo.com.br

[4] Cf, CORRÊA, 2017.

[5] A cartografia é um procedimento de pesquisa, proveniente de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que consiste no desafio de acompanhar o processo de investigação. Segundo, Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 10) a cartografia propõe uma reversão metodológica, "que consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude". A cartografia é o processo que terá como resultado o mapa. O mapa é diferente de um decalque que reproduz/representa a realidade, ele se ancora na experimentação e vai construindo o real. Cf. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, 2014.

[6] Utilizamos esta nomenclatura, pois "entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de 'produção' de informação – e de estratégias de descrição e análise" (MEYER; PARAÍSO, 2014, 18).

[7] O Ensino Médio Inovador é uma política de currículo que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituída pelo Ministério da Educação do Governo Federal no ano de 2009, pela portaria N. 971.

obteve quatorze encontros. Destes, dez encontros foram direcionados para a realização das oficinas que nos serviram de disparadoras para pensar a problemática do estudo que aqui se apresenta: o que pode a oficina potencializar no corpo enquanto um processo/prática inventivo?

O corpo aqui é tomado como uma potência produtiva e criativa. Tendo como base os estudos de Espinosa (2017), Deleuze e Guattari (2002), o corpo é uma matéria onde se exprime a linguagem dos *afectos*. Para estes autores, não há uma dicotomia entre alma e corpo. Antes, a alma é a ideia do corpo, ideia no sentido de representação de uma realidade. Eu só tenho a ideia do que é um vaso, porque esta se apoia num objeto. Desta forma, eu só tenho a ideia do que é uma alma, porque esta se apoia num corpo. Sendo então, a alma a ideia do corpo, "não há mais ideia quando não há mais corpo" (LINS, 2002, p. 72). A alma tem, portanto, as ideias correspondentes às suas afecções (LINS, 2002). Como a dor não se apoia em nenhum objeto concreto que pudesse lhe representar, eu só tenho a ideia da dor quando o corpo sofre. "A cada afecção do corpo corresponde, pois, uma ideia da Alma" (LINS, 2002, p. 72).

Na obra "Espinosa: filosofia prática", Deleuze (2002) afirma que o autor foi o primeiro a valorizar o corpo, que aparece como poder de ser afetado. A ideia de afecção remete à modificação produzida no corpo. As relações vão constituindo os corpos e nesse movimento de afecções, o corpo vai se compondo em suas singularidades. Quando acontecem bons encontros entre os corpos, as potências de ser, agir e pensar aumentam, ou podem diminuir, no caso de maus encontros.

Tomamos a oficina como uma possibilidade prática de proporcionar bons encontros capazes de aumentar as potências criativas do corpo, pois como afirma Corrêa (2000), a oficina pode ser uma possibilidade de ação educativa, não para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática adaptável à escola, mas para abrir um campo autônomo onde a capacidade expressiva pode criar outras vivências, experiências que não aquelas que se reduzem aos grandes planos pedagógicos, às estratégias didáticas e metodológicas determinadas pelas políticas curriculares que atravessam o espaço escolar.

A escola, entendida como um território de disputas de poder é uma maquinaria de produção de subjetividades, como afirma Varela e Alvarez-Uria, (1992), inventada pela burguesia capitalista do século XVII, com o

objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas da modernidade. A modernidade marca a consolidação de uma nova era social e mental, caracterizada pela urbanização crescente, a estruturação territorial dos estados, novas formas de saber denominadas científicas, uma nova forma de produção econômica. Tudo isso faz com que a escola opere na produção de corpos e identidades alinhados a esse novo sistema, corpos e identidades capazes de suportar as exigências de cada época e de cada sociedade. Corpos e identidades operárias e capitalísticas. Corpos e identidades úteis economicamente e dóceis politicamente (FOUCAULT, 2010).

Foucault (2010) vai dizer que é por meio do poder disciplinar que a escola, juntamente com outras instituições, tais quais, o hospital, o manicômio, o exército, a igreja, vão garantir que estes corpos sejam modelados tal qual num processo ortopédico. Vigiando, recompensando, punindo, pressionando, examinando, fabricando indivíduos dentro de uma economia individual do corpo tão bem calculada de forma a atingir a alma. É demarcando espaços, fragmentando o tempo, determinando tarefas, que a escola vai se transformando num espaço institucional normalizador de condutas.

Reconhecemos que a escola não é mais a mesma da sociedade disciplinar, descrita por Foucault nos meados do século XVIII, ela foi com o tempo se modificando, atualizando seus dispositivos de controle e regulação de forma a atender as exigências da sociedade atual, mas as marcas de cada sociedade ainda são visíveis e sensíveis. A disciplina não some dos espaços escolares, ela ganha outras características. Está presente agora pelas câmeras de segurança, pelos dispositivos tecnológicos, pela exibição do individuo nas redes sociais, pelos discursos de tolerância, pela ameaça da reprovação, pelo pesadelo do fracasso profissional, pelo exame, pela classificação. A maior característica da escola para garantir a ordenação do caos é a disciplina que está sempre pautada pela lógica da repetição e representação. Há sempre um modelo a seguir, uma conduta a pôr em prática, um pensamento a reproduzir, uma prática guiada por metodologias prontas, conteúdos predefinidos nos livros didáticos, provas alinhadas aos conteúdos transmitidos... com tudo sob controle não há o que dar errado.

> A escola se pauta na representação, pois esta é a forma com que ela consegue medir seus resultados e avaliar suas práticas. Ela conduz o pensamento. Parte de um ponto determinado “x” para chegar num ponto “y” e tudo que foge,

> que escapa ou percorre outro caminho dessa linha que é dura e direcional, já não corresponde ao que ela espera. Assim, todo desvio é tido como transgressor, pois opera em outra lógica que resiste ao controle da mesma, que escapa a sua condução, fugindo da norma (CORRÊA, 2017, p. 49).

Entretanto, reiteremos que a escola é um território de disputas, de relações de força, e como afirma Foucault (2010), onde há poder há resistência. A escola é maquinaria, é produtiva, produz muito, produz tudo. E por isso, produz também, corpos e identidades que numa relação de forças resistem, operam contrafluxos, tencionam a lógica da normatização, do controle, da disciplina, buscam escapar o tempo todo, criando brechas à captura. Ela produz o mesmo, mas também, produz o desvio, a falha, o novo. Tudo depende dos afetos que se dão nesse espaço, o que estes afetos potencializam, o que eles minimizam. Tudo uma questão de relação e encontros.

Tomando a oficina como uma possibilidade outra de encontro, uma possibilidade de produzir outros afetos que não aqueles predeterminados nas diretrizes e bases comuns, é que o objetivo deste estudo se pauta em problematizar as oficinas enquanto processos/práticas inventivos e as potencialidades do corpo concomitantes a estes processos.

Na seção *Experimentações do corpo* iremos trazer um relato de como as oficinas foram realizadas e o que elas potencializaram, quais expressões elas deram passagem e que conseguimos ver, seguir, mapear. E na seção *Experimentações do pensamento* discutiremos a possibilidade de pensar a oficina como um espaço heterotópico dentro de espaços institucionais, tal qual, a escola.

Experimentações do corpo

Trecho 1 da escrita do roteiro:

> *Estudantes 1: - O legal poderia ser, num ambiente familiar...num ambiente familiar é legal de fazer [os demais concordaram].*
> *Estudante 2: - A gente pode fazer três mundos assim, aquela pessoa que entrou numa faculdade e está fazendo tudo certo... Aquela que não sabe o que fazer da vida, que não entrou numa faculdade. E aquela pessoa que entrou na faculdade e não quer aquilo pra ela, tipo ela...*
> *Estudante 3: - Ela está em outro lugar, outra cidade....*

Cartógrafo: - Ou até mesmo vocês poderiam pensar, uma coisa assim, para além das nossas perspectivas, o que seria da gente se não tivesse vestibular, se não tivesse faculdade...o que vocês poderiam tentar idealizar para a vida de vocês?
Estudante 1: - Esse é o problema...
Estudante 4: - Subway!
Estudante 5: - Subway, Mcdonals [risos]
Estudante 1: - Sério não sei, acho que eu ia ser babá... ou ia limpar a casa das pessoas.
Estudante 3: - Não, babá é foda. Eu ia ser uma atendente, mas sabe aquela atendente bem chata..
Estudante 1: - Não, sério...eu me encaixo muito no limpar as coisas, eu podia ficar quietinha, eu podia botar um fone de ouvido pra ouvir minha música e eu podia limpar as coisas, deixar organizado pras pessoas. Eu não consigo imaginar uma vida sem...
Estudante 3: -...sem trabalhar. Aii, eu vou virar hipiester!!
Estudante 1: - Aqui no sul a gente tem aquela coisa, aquele discurso de que a gente sustenta o país inteiro, e aquele dogma luterano dizendo que o trabalho dignifica o homem.....aquele negócio tipo europeu, de mundo fechado, de trabalhar e ir pra casa e ter uma família perfeita, e beber chope no sábado e no domingo ir pra igreja, entendeu?! É que cara, esse Vale é muito....
Estudante 6: - Esse vale...
Estudante 3: - Nossa, até me deu uma vontade de ser atriz agora!! [risos]
Estudante 1: - Cara, a [estudante 3] é muito atriz!!
Estudante 3: - O final tinha que ser uma moral assim, uma moral [todos concordaram].
Estudante 6: - Moral: não se apresse, vai com calma! [todos riram].
Estudante 3: - Poderíamos fazer no final uma propagando tipo: Coca-Cola patrocínio!!! Poderíamos chamar de "Conflitos da adolescência"

Trecho 2 da escrita do roteiro:

Estudante 3: - Tah, eu podia ser aquela que não consegue passar porque é bem minha cara. Um é aquele que não consegue passar, o dois aquele que não sabe o que quer, e o três que vai ser a [estudante 5], faz faculdade e não gosta. A [estudante 5] é o que viaja no final, ele estava fazendo faculdade, mas ela não gosta, então ela vai largar e vai viajar. Tah então, esse que não consegue passar é porque não tem oportunidade na verdade. Tah [estudante 7], uma pergunta, tu quer ajudar na filmagem ou tu quer ficar atrás..., na verdade a gente pode fazer todo mundo aparecer de um jeito... como figurante, sei lá.
Estudante 5: - Tah todo mundo concordando com a história aí galera?
Estudante 3: - Dicas aceitamos, quanto mais triste melhor!
Estudante 1: - Tem que ser drama de novela do SBT cara.
Estudante 3: - Ela conhece uma amiga que quer desvirtuar ela, "balada, droga, uma coisa mais assim, hegemônica..[risadas, lembrando o profº. de Geografia]

Trecho 3 da escrita do roteiro:

Estudante 2: - O [estudante 7] podia ser o pai.
Estudante 1: - Aí ele podia falar assim óh: porque eu paguei todo o teu estudo, tu é uma ingrata, tu não tem consideração pela tua família...porque tu acha que aquele escritório vai ficar em que mãos?
Estudante 8: - [dando entonação mais longa a fala]...“em que mãos”.
Estudante 1: - Seu pai Roberto de Alcântara.
Estudante 5: - Eu estava pensando em Roberto também, ia falar!!!
Estudante 1: - Que isso? Tah doido, osmose [risadas]...São donos de um escritório de advocacia de renome.
Estudante 9: - É preciso ver a personalidade dos personagens por exemplo, ahh o pai é arrogante, a mãe tipo, sei lá... a mãe pode ser super gente boa.
Estudante 1: - Daí a mãe pode ajudar a distrair o pai enquanto ela foge pra vida.
Estudante 8: - É bem cara de mãe fazer isso.
Estudante 3: - A [estudante 5]quer ser GoodVibe cara, quer só ficar viajando, artes na praia...
Estudante 5: - ..fazendo minhas missangas.

Trecho 4 da escrita do roteiro:

Estudante 1: - Escarlate, carinhosa, dócil, mas é uma boa empreendedora [risos].
Estudante 6: - Sempre apoiou os filhos nas suas escolhas, mas nunca enfrentou seu marido.
Estudante 1: - Aí a gente já trabalha um pouco do machismo e tals.
Estudante 6: - Aí ela fala, faça o que quiser, seja diferente de mim. Siga o seu caminho.
Estudante 1: - Vocês sabiam que na teoria familiar, é a irmã mais velha que tem o dever o quebrar com os padrões, certos rituais, culturas dentro da família?
Estudante 4: - A Joana descobre que é uma bruxa...[risos]
Estudante 1: - Tu não precisa ir pra Europa, pode ser América Latina...mó show!! Enfia as roupas na mala e boa. Ela vai pra Cuba e vira socialista, volta militante...
Estudante 6: - Meu já pensou o pai da Clara ser o pai da Joana?
Estudante 5: - Meee...isso é super novela neh?!
Estudante 3: - Ela não precisa fazer faculdade, ela pode fazer trabalho voluntário...eu n aguento mais trabalhar...ela podia arranjar um namorado rico, sei lá
Estudante 4: - Tah mais alguém tem que fazer...
Estudante 1: - Tah, por que tu acha que faculdade é vida?
Estudante 4: - Não...mas é um começo neh.
Estudante 1: - Nãooo, mas o objetivo aqui é quebrar esse sistema capitalista...
Estudante 5: - Revolucionar tudo!!
Estudante 1: - A Clara podia ser gay e falar assim oh, ai estou experimentando coisas na vida que nunca tive oportunidade antes...aí elas podem se gostar!
Estudante 3: - Ai meu deus vou virar lésbica!!!

Estudante 1: - Ai gente, tem que ter atividade nesse filme!! Vamos lá! Não precisa virar lésbica..só um beijinho, um kiss!!
Estudante 3: Tudo pela arte!!
Estudante 6: - Eu sempre quis beijar uma garota mesmo!

A pesquisa que fora realizada utilizou basicamente duas ferramentas de produção de dados: as observações registradas em diário de campo e as oficinas de cinema. Num primeiro momento, as observações foram realizadas com o intuito de conhecer melhor a turma e permitir uma aproximação nas vivências escolares. Essas observações foram registradas em diário de campo juntamente com uso de gravações, filmagens e fotografias. Essas anotações são imprescindíveis para a produção de dados, visto que a função da cartografia é a de transformar essas anotações em conhecimentos e modos de fazer (BARROS; KASTRUP, 2009). Mas as anotações, também, vieram num segundo momento em que foram realizadas as oficinas. Presumia-se que esses registros dos estudantes nos dariam ferramentas para compreender o que pode um corpo na escola quando este é afetado pelas regras e normalizações imbricadas no currículo escolar cotidiano[8]. Desta forma, decidimos trazer alguns trechos acima, dos momentos dedicados à construção do roteiro do filme para que o próprio leitor seja afetado pelos enunciados que ora transitam por caminhos estriados, ora deslizam como areia soprada no deserto, construindo suas próprias percepções.

Para esta pesquisa a oficina foi tomada, "como ação educativa, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo autônomo de pesquisa em educação" (CORRÊA, 2000, p. 123), que tem como objetivo não só produzir dados, mas afetar os estudantes da pesquisa de forma a expô-los a uma experiência de intensidade e também, de sociabilidade, pois conforme Duarte (2009, p. 16), "o mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade". Além disso,

[8] Entendemos o currículo, conforme as teorias pós-críticas que o concebem como um campo de embate e de disputas de poder, na produção de verdades e de sujeitos. Um currículo que não é neutro, nem desinteressado, mas que está carregado de intencionalidades e que vai selecionando e produzindo saberes no seu interior (CERVI, 2013). Silva (2013, p. 16), vai concordar dizendo que selecionar e privilegiar um conhecimento é uma operação de poder, assim como "destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder". E o currículo "busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo", busca uma identidade ideal, ele forja uma identidade, ele é texto, discurso, documento, é um documento de identidade (SILVA, 2012).

a oficina pode possibilitar uma troca de conhecimento, de experiências, uma ação educativa, mas desescolarizante, que produz efeitos e esses efeitos potencializam o agir desse corpo.

A oficina também, segundo Guilherme Corrêa (2000), abre-se para um campo onde a capacidade expressiva e o poder criador do oficineiro podem correr soltos. A oficina tem a potencialidade de ampliar a capacidade expressiva de modo a poder dizer com simplicidade, desta forma, articula-se perfeitamente ao cinema, visto que este é uma arte universal, pois, diferente da escrita, o cinema não pressupõe o domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais (DUARTE, 2009) e por isso, possibilita um dizer mais autêntico, visceral, universalizado. E dizer, talvez, aquilo a que não é oportunizado, a que não é dado espaço, não é dado vez.

Logo no primeiro contato com a turma em que fora explicado os procedimentos da pesquisa, todos os estudantes se disponibilizaram a participar e prover o que fosse necessário à pesquisa. Ficaram, aparentemente, entusiasmados com o fato de produzir um filme, mesmo este não sendo o dado que seria analisado. O filme aqui é concebido somente como o resultado/produto de um processo de criação/produção. O interesse era problematizar as potencialidades do corpo, acompanhando este processo de criação. Esta proposta de oficina não teve o objetivo de direcionar uma temática ou de abranger um conteúdo. Desejou-se que os protagonistas tivessem autonomia para, coletivamente, organizar seu enredo, seu repertório, seus personagens, atuar e, por meio dessa atuação, ter liberdade de simplesmente dizer e a partir desses dizeres o cartógrafo poder rabiscar seus primeiros traços. Pois, "cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos" (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73).

As oficinas iniciaram no quarto dia de observação e tiveram um total de dez encontros. Para a elaboração das oficinas, fora utilizado como suporte o livro "Cinema & Educação" de Rosália Duarte (2009). Ele serviu tanto para aprofundar a temática da cinematografia, quanto para extrair ideias na montagem das oficinas, visto que a autora traz diversas experiências suas com o cinema na escola.

Assim, iniciamos com uma oficina experimental sobre cinema, mostrando por meio de slides e curtas metragens o histórico do cinema,

algumas técnicas de filmagem: movimento e planos de câmera, iluminação, trilha e efeitos sonoros, perspectivas e angulações. Foi realizado um jogo, chamado de "Jogo do Cinéfilo", de forma dinâmica e participativa, com o intuito de saber qual o conhecimento dos estudantes sobre a temática. Neste jogo, eles tinham que adivinhar o filme, o diretor, o ano e os atores em cena mediante as imagens que eram exibidas. Filmes como: Psicose (Alfred Hitchcock, 1961), O Exorcista (William Friedkin, 1973), O Silêncio dos Inocentes (Jonathan Demme, 1991), Jurassic Park: O Parque dos Dinossauros (Steven Spielberg, 1993), Tropa de Elite (José Padilha, 2007), Django Livre (Quentin Tarantino, 2013), O Auto da Compadecida (Guel Arraes, 2000), A Pele que Habito (Pedro Almodóvar, 2011), entre outros, fizeram parte desta composição.

Também como forma de entender que um filme se faz com outros elementos de significação, tornando-o marcante e singular – foi proposto outra atividade, na qual eles ouviam a trilha sonora do filme e tinham que dizer de qual se tratava. Aqui sobressaíram os clássicos de Tubarão (Steven Spielberg, 1975), E.T: O Extraterrestre (Steven Spielberg, 1982), A Pantera Cor-de-Rosa (Blake Edwards, 1964), Missão Impossível (Brian de Palma, 1996), Star Wars (George Lucas, 1977), James Bond (Ian Fleming, 1953), entre outros.

Nos demais encontros, os estudantes se debruçaram na escrita do roteiro, na definição dos personagens, no figurino e na atuação de cada um na produção. Em um dos encontros, quando o roteiro já estava finalizado e as falas ensaiadas, propusemos realizar a filmagem nos espaços da nossa universidade. Esta possui um laboratório de tecnologias digitais LIFE[9], que fora construído no ano de 2013, financiado com recursos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem por objetivo compartilhar espaços interdisciplinares de ensino aprendizagem com base em recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, para a formação de professores. Em sua concepção, ele deve ser um espaço de articulação entre universidade e escolas. Assim, esta articulação permitiria que os sujeitos da pesquisa pudessem utilizar os recursos desse laboratório, – tais quais: câmera filmadora, tripé de filmagem, máquinas digitais 3D, drone etc. – a fim de qualificar a gravação. Mais importante do que isso, era

[9] LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores. Disponível em: < http://lifefurb.blogspot.com.br/p/o-que-e-o-life.html> Acesso em: 13 de junho de 2016.

sair do espaço da escola e sofrer as afecções de outro espaço. Experimentar as potências do corpo em um novo território, que não deixa de ser escolarizante – visto que é uma universidade –, mas deixa de ser "familiar", permitindo que outras afecções se intensifiquem, tomem passagem. "Se você acorda em um lugar diferente e em uma hora diferente, pode acordar sendo uma pessoa diferente?" provoca David Fincher, em seu célebre filme Clube da Luta (1999), a pensar o que pode um corpo em outro espaço. Abaixo, segue alguns registros da filmagem realizada no espaço universitário.

FIGURA 1 – REGISTRO DAS FILMAGENS NA UNIVERSIDADE

Fonte: acervo da pesquisadora.

No final da realização das oficinas e já com os dados produzidos em mãos, a cartografia por meio das falas mapeadas permitiu desenhar: corpos-performáticos[10], corpos-polícias, corpos-tolerantes, corpos-conformados, corpos-obedientes, corpos-participativos, corpos-exigentes, corpos-individualistas, corpos-inteligentes, corpos-militantes, corpos-resistentes, corpos-coletivos, corpos-divíduos, corpos-superiores, corpos-silenciosos,

[10] A performatividade aqui é entendida como uma cultura na medida em que é uma tecnologia e um modo de regulação dos corpos que empregam formas de julgamento, comparações e exposições, tomados respectivamente como meio de controle, de desgaste e de mudança. Cf. BALL, 2003.

corpos-inconformados, corpos-amigos, corpos-decalque, corpos-rizoma, corpos.

A oficina permitiu mapear corpos produzidos de acordo com essa sociedade, mas também, corpos inseridos em relações que produzem outras coisas, que não se reduzem a generalizações, estratificações, organizações. Não se reduzem a uma forma, a um organismo (DELEUZE; GUATTARI, 2012). O corpo se desorganiza, se desfaz, cria um Corpo-sem-Órgãos[11], resiste, nunca é inerte a uma relação de poder. Ainda assim, a escola – dispositivo por excelência de captura – está sempre engendrando formas de inibir as resistências, de despotencializar o corpo, de anular suas potências criativas. A escola opera por meio das políticas produzindo efeitos sobre os corpos. Efeitos estes de controle e regulação, que tem por finalidade dissipar as singularidades dentro de uma cultura homogênea e de consumo que faz prosperar o sistema econômico neoliberal. O Estado, por meio da escola, produz corpos competidores dentro da lógica da cultura performática e de desempenho, acentuando o individualismo, esfacelando os coletivos e transformando todo mundo em números, códigos, cifras, senhas, "divíduos" (DELEUZE, 2013, p. 226).

Mas algo sempre escapa ao controle. As linhas de fuga existem, só que são intangíveis e velozes demais para que a oficina possa percebê-las. As oficinas potencializam a criação de saídas, mas cabe ao próprio indivíduo funcionar ele mesmo como linha de fuga, pois "[ele] a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 86).

Para esta experimentação, mais do que linhas de fuga, as oficinas deram passagem a linhas mais molares[12], flexíveis, que ao se emaranhar agenciavam[13] coletivos mesmo na individualização. Os estudantes, mesmo

---

[11] O Corpo-sem-Órgãos faz passar e produz intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É contra o organismo e todos os modos de organização, pois esta "impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). O Corpo-sem-Órgão é um limite, que busca uma desarticulação do organismo para abrir-se a novas conexões, "agenciamentos, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25).

[12] Sobre linhas de segmentaridade duras ou molar, linhas moleculares e linhas de fuga; cf. DELEUZE; GUATTARI, 2012, Cap. 8 de Mil Platôs, v. 3.

[13] Por agenciamento entende-se conforme, Deleuze (1997, p. 76) "todo o conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo – selecionados, organizados, estratificados – de maneira a convergir (consciência) artificialmente e naturalmente: um agenciamento é uma verdadeira invenção". Agenciamento é uma força produtora. São multiplicidades, conjuntos, coletividades, nas quais funcionam elementos heterogêneos: idade, gênero, tamanho, etnia, etc. que põe em jogo ou em funcionamento as populações, os desejos, as multiplicidades, devires, afetos,

pertencendo a um grupo pequeno, se dividiam em dois grupos de afinidade. Mas, isso não impediu que eles conseguissem se organizar no sentido de realizar a tarefa de filmagem. Já dizia Deleuze & Guattari (2012, p. 88) "quais são seus pares, quais são seus duplos?". Não é a individualização ou o coletivo, mas a individualização e o coletivo. Os agenciamentos maquínicos do desejo não produzem "Uno ou múltiplo", mas um no outro, "ligados num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 46).

Esses coletivos experimentaram uma nova estética de amizade, que mesmo tímida se fez presente, na troca, no cuidado, na cumplicidade. Coletivos que experimentaram, tal qual o sujeito da experiência de Bondía (2002), práticas de liberdade quando o pensamento era desprovido da forma e a criatividade corria solta nas imitações, nas lembranças, nas experimentações tecnológicas, nas risadas que se deram durante o processo de escrita do roteiro e de filmagem. Afecções que vinham potencializadas pelos pares que tornavam a vivência mais leve, descontraída, descomprometida. Vivências de anarquia, de um "pensar sem pensamento, como uma criança, pessoa que se encontra no mundo da arte, da luta pelo objeto querido, como um guerreiro que não visa à destruição" (PASSETTI, 2003, p. 32).

Os corpos cartografados nas oficinas não são corpos despotencializados, são antes corpos que mantém uma relação com os estratos, utilizando-se da prudência[14] como ferramenta para conseguir viver *na* e *com* a escola, e para *além* dela, absorvendo tudo o que lhes servir, que lhes convir e descartando tudo aquilo que não lhes for útil, de forma a contribuir no traçado de uma nova ética e estética da existência de cada um.

A prudência não está nas linhas de fuga, pois como assegura Deleuze (2013, p. 142) ela "é mortal, violenta demais e demasiado rápida,

---

acontecimentos. Segundo Kohan (2007), todo agenciamento tem quatro componentes: estado de coisas (a paisagem, o contexto); estilos de enunciação (modos de organização de signos que o compõem); territórios (especificidades do lugar) e movimentos de des-territorialização e re-territorialização (saídas através de linhas de fuga e re-entradas em outros territórios).

[14] Deleuze e Guattari (2012) afirmam que desfazer o organismo nunca foi matar-se. Liberar-se dos estratos sem prudência é um risco. Para os autores o que precisa ser feito é: "instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjugações de fluxos, experimentar segmento por segmento. [É] seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga" (Idem, 2012, p. 25-27). Ainda sobre prudência, cf. Themudo (2002).

arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável", mas se encontra na linha de segmentação molecular, ela é a dobra, flexível, maleável, opera no entre, entre a linha segmentar e a linha de fuga, está no centro mantendo o equilíbrio, transita no meio, "entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48, grifo do original). A prudência é a potência de devir.

Experimentações do pensamento

Por meio dessa experimentação que atravessou os corpos dos sujeitos da pesquisa e também do cartógrafo, queremos propor um deslocamento do pensamento na tentativa de conceber a oficina como uma possibilidade para a criação de espaços heterotópicos.

A oficina, talvez, seja a ferramenta que melhor se articula com a cartografia. Não sendo um método, mas uma forma, ela pode instigar e estimular a criatividade na produção de algo que é desinteressado e desvinculado das propostas escolarizantes. As oficinas também podem produzir outros afetos que se distanciam das afecções cotidianas da escola, proporcionando outros encontros, acontecimentos e experiências, assim, afetando os corpos de outras maneiras. O desafio está em sentir, captar essas potências para mapeá-las. Como diria Suely Rolnik (2014, p. 66), "entender algo, para o cartógrafo, se define por um tipo de sensibilidade. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão".

As oficinas afetam os corpos agenciando múltiplos desejos e acontecimentos. Os corpos potencializam-se coletivamente criando outros espaços dentro da escola mesma, pois conforme afirmam Guattari e Rolnik (1986) "o território comporta dimensões existências ganhando sentido a partir de cada história pessoal, numa relação afetiva com o meio". São as relações estabelecidas entre os corpos, os coletivos, que fazem do território aquilo que ele é.

No decorrer das oficinas presenciamos os estudantes inventando outros espaços-tempos onde podem entre eles discutir ideias, falar o que pensam, abordar questões que não são possíveis em outros espaços, podem criar, construir, pesquisar, aprender, podem não fazer nada ou fazer aquilo que não se costuma fazer. Quando eles se colocavam na pele

de outro personagem, como mostrado nos trechos trazidos, eles experimentavam outras vidas, talvez vidas bem distantes do que a sociedade, a escola, os pais exigem. Podiam se imaginar beijando alguém do outro sexo, podiam se imaginar em outros lugares, viajando, trabalhando na rua, fazendo voluntariado em outro país, conhecendo pessoas. Podiam estar na pele daquele que eles mais repudiam e tudo bem, porque entre o vilão e o mocinho, o que vale é a experimentação. "Jamais interprete, experimente" dizia Deleuze (2010, p. 114) ou mesmo "fazer existir, não julgar" (1997, p. 153).

A oficina abre um espaço em que é possível vibrar desejos submersos pela vontade do outro. Imaginar o inimaginável, forçando nosso pensamento, criando situações, constrangendo-nos, até onde podemos ir com a criação? Mas também, a oficina nos ensina a aprender com os desafios. Nas fotos, em que fora realizada a filmagem na universidade, os estudantes precisaram parar várias vezes as filmagens por não conseguir lidar com os equipamentos tecnológicos. As câmeras eram profissionais, cedidas pela instituição, e eles tinham que explorá-las na hora, no momento mesmo da produção e faziam isso querendo conseguir os melhores ângulos, iluminação, áudio. Não demonstravam contentar-se com pouco, queriam que o filme, mesmo não representando nada valorativo, saísse com qualidade, afinal era uma produção deles, eram eles.

Todas estas possibilidades foram vistas e vividas durante a pesquisa nos espaços que eles construíram: no início das aulas, nas aulas de Ed. Física e Artes, nos intervalos, no recreio, no período de almoço e dentro das oficinas de cinema. Espaços onde eles podem pensar por si mesmos, decidir por si mesmos, viver por si mesmos, no exercício constante do cuidado de si[15] (GALLO, 2015). São nessas relações, com estes pares, que a turma pesquisada encontra potência para pensar e criar outras coisas dentro do espaço escolar. Criam heterotopias.

---

[15] O conceito de "cuidado de si" foi elaborado por Foucault nas suas últimas obras, mais especificamente no curso ministrado ao Collège de France em 1982, "A Hermenêutica do Sujeito". Época esta, em que Foucault encontra-se preocupado com os jogos de verdade que vão constituindo o sujeito ao longo de suas relações. O filósofo desenvolve um pensamento, no qual legitima a necessidade de conhecer-se a si para cuidar de si mesmo, o que permite "o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade" (FOUCAULT, 1984, p. 04).

Enquanto que as utopias consolam, acomodam, fazem sonhar com lugares inexistentes, as heterotopias inquietam, explicitam a diferença e implicam um espaço outro real e possível (GALLO, 2015). A escola moderna é uma instituição real que nos últimos tempos vem carregando discursos de crise e falência que buscam sua reforma devido seu desencaixe na sociedade contemporânea. Esta reforma está sempre voltada para a destruição da escola que temos, substituindo por outra que queremos, utópica e distante. Gallo (2015, p. 87) desafia pensarmos numa escola heterotópica, onde "ela pode ser o espaço do fora no mesmo espaço de dentro. [...] a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida". Uma escola onde o crivo não é a reprodução do saber, mas o aprender a viver. "[...] um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular" (GALLO, 2015, p. 445). Ou ainda nas palavras de Deleuze e Guattari (2012b, p. 14):

> [...] (fazer do fora um território no espaço, consolidar esse território mediante a construção de um segundo território adjacente, desterritorializar o inimigo através da ruptura interna do seu território, desterritorializar-se a si mesmo renunciando, indo a outra parte...). Uma outra justiça, um outro movimento, um outro espaço-tempo.

Talvez seja por meio das oficinas que poderemos trazer esta escola outra, para dentro da escola mesma. Pensarmos em práticas descompromissadas com uma educação maior, que é aquela que a tudo e a todos controla, regula, avalia, classifica, normatiza. É aquele afinada à economia mundial padroniza posturas, que está nos parâmetros, nas diretrizes, nas bases, e que conforme Gallo (2013, p. 64) "[...] é instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos". pensarmos em práticas de anarquia e liberdade, livres de um pensamento estereotipado, decalcado, conduzido. Livre de identificações, representações, metodologias. As oficinas podem agenciar espaços onde se é possível ser outro, agir outro, pensar outro, num espaço mesmo, um contraespaço (FOUCAULT, 2013). Oficinas como heterotopias, oficinas como prática de educação menor.

Algumas fagulhas

"Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais e utópicos".

[Foucault, 2013, p.14]

Utopia, palavra inventada por Thomas More, no século XVI, formada pelos prefixos gregos **OU,** "não" e TOPOS, **"lugar**". Se o corpo é essa matéria de pura expressão, vibração, corpo vibrátil, como diria Rolnik (2014), então, o corpo é total utopismo. Ele é isto que está fora de qualquer território, estratificação, é o não-lugar, está em lugar nenhum. Ele se faz pela presença, pela relação, pelas forças, pelos afetos, então como pode ele ser mantido encarcerado pelas paredes escolares? Como em meio a estas paredes, fixas, imóveis, estriadas, porosas, pode o corpo ser potente? Ainda sim, diremos, sim ele pode. No recorte, no quadriculamento, na matização de sombras, nos desníveis de relevos, nas regiões de repouso, de trabalho, moradia, na diferenciação mínima de cada lugar, há lugares ainda absolutamente diferentes, que se opõem aos outros, destinados a neutralizá-los, apaziguá-los, são o que Foucault (2013) vai chamar de contraespaços, heterotopias.

São nas relações de afeto que o corpo impulsiona as criações, cria outros lugares dentro dos lugares mais banais. Cria suas utopias dentro de lugares reais. Faz o não-lugar, existir no lugar mesmo. É possível criar outros lugares, lugares heterotópicos nessa escola aí. Lugares reais de fuga, de troca, de luta, de resistência, de partilha, de criação, de arte, de amizade, dentro desse lugar de fascismos, de consumismos, individualismos, competitividade, narcisismos, niilismos. É possível com práticas outras fazer surgir éticas outras. Práticas que buscam menos um modelo e mais a liberação. Liberação do pensamento, liberação da imagem, liberação de toda a forma de representação.

O estudo aqui realizado tem a intenção primeira de buscar nas vivências, nas relações que se dão nas micropolíticas, nos microespaços, nas relações do menor, possibilidades de nos fazer outros dentro desse espaço tão endurecido que é a instituição escolar. Como potencializar o corpo para a criação de outras estéticas de si? Como criar outros espaços para que esse corpo possa nele ser outro e produzir outras coisas que não aquelas privilegiadas pelo grande sistema?

Trouxemos aqui uma possibilidade que são as oficinas, mas as possibilidades não se esgotam em si mesmas. Há muita coisa sendo produzida em inúmeras escolas por ai afora, e cada experiência tem sua própria singularidade e legitimidade. As oficinas neste contexto em que a pesquisa se fez, enfrentou muitos embrutecimentos, mas não deixou de produzir efeitos, aqui não nos interessa quantifica-los nem qualifica-los, pois as afecções são subjetivas, de intensidades e velocidades muito variadas. O nosso tocante está em inquietar aquilo que é acomodante, dissecar o propósito, contestar a raiz, mostrando a possibilidade de outros lugares, ressaltando a diferença, o inexistente (FOUCAULT, 1990), transformando o espaço estriado que a escola produz ao conduzir o conhecimento a uma representação do saber, a um espaço liso, indeterminado, um deserto (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É no espaço heterotópico que o corpo, também, pode a ser outro.

Referências

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**. v. 18, n. 2, 2003, p. 215-228.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

CERVI, G. M. **Política de gestão escolar na sociedade de controle.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CORRÊA, G. C. Oficina: Novos territórios em educação. In.: LUENGO, J. M; MONTERO, E. G.; PEY, M. O.; CORRÊA, G. C. **Pedagogia Libertária**: Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000, p. 77-162.

CORRÊA, M. **O que pode um corpo na escola?: Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990).** 3ª ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Espinosa**: Filosofia prática. Trad. Daniel Lins, Fabien Lins e Eduardo Diatahy B. de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 1. 2ª ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Trad. e prefácio de Lívio Xavier. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 38ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Postácio Daniel Defert. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. (entrevista com H. Becker, R. Fomet-Betancaurt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984). Concórdia Revista internacional de filosofia, 1984

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F. de; GALLO, Silvio (Orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos de Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOHAN, W. O. O que pode um professor. **Educação**, p. 48-57, 2007.

LINS, D. A metafísica da carne: que pode o corpo. In.: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e do Desporto, 2002, p. 67-80.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PASSETTI, E. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 207. (v.1)

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

THEMUDO, T. S. Que pode o corpo social? Deleuze e a comunidade. In: LINS, D.; GADELHA, S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze**: que pode um corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002, p. 281-290.

17

Elaboração de histórias em quadrinhos como recurso de aprendizagem na educação infantil

Benijane Albuquerque Silva [1]
Edilma André Galdino [2]
Phellip Fernandez Nunes da Silva [3]
Zildene Francisca Pereira [4]

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
(Rubem Alves)

Introdução

Iniciar o artigo com um trecho de Rubem Alves nos impõe pensarmos, inicialmente, a necessidade de redesenharmos práticas educativas, voltadas para aprendizagens de trilhas em que nos vemos imersos a diferentes leituras e escritas, mas que nem sempre fazem sentido para obtermos uma aprendizagem significativa do que seja a *recuperação de sentidos* e esse *desencaixotar de emoções* advindas das nossas mais diversificadas experiências escolares, bem como nos faz refletir o próprio autor da epígrafe.

---

[1] Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: benijanecz17@hotmail.com

[2] Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: edilmaandregaldino@gmail.com

[3] Psicólogo; Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior pelo Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB. E-mail: phellip.lc@hotmail.com

[4] Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo/UNICID; Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP; Professora da Unidade Acadêmica de Educação/UAE, do Centro de Formação de Professores/CFP, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB; atualmente Coordenadora do Curso de Pedagogia - noturno; Pesquisadora no campo da formação de professores e estudos da infância. E-mail: denafran@yahoo.com.br

Os motivos que nos levaram à escolha deste tema partiram de ordem prática, mas sem negar a parte teórica como base de sustentação para este trabalho. A disciplina foi planejada para que pudéssemos realizar atividades de oficinas pedagógicas voltadas para o despertar da leitura por crianças, da Educação Infantil, a partir de uma metodologia que abarcasse a criação de um novo jeito de estarmos em sala de aula, a partir da consideração de que para ensinar é necessário a ousadia de quem quer ver sua marca nas atividades metodológicas que englobem o entendimento da criança enquanto um ser integral que envolve as dimensões: afetivas, cognitivas e motoras.

A oficina pedagógica foi requisito da disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II, com carga horária de 90h/a, dividida em 60h/a teóricas e 30h/a práticas no período de 2017.1 e 2017.2, no Curso de Pedagogia sob a orientação da professora Zildene Francisca Pereira. A realização do projeto ocorreu com alunos do referido curso da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras/PB.

O projeto da revista em quadrinhos teve início quando cursávamos o 4º período do Curso de Pedagogia, na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I, após as seguintes discussões: Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais (ANDRADE, 2010); Semeando o trabalho docente (ANGOTTI, 2010); Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos (ALVES, 2001); Escola Infantil: pra que te quero? (BUJES, 2001); Histórias da educação infantil brasileira (KUHLMANN JR., 2000); O enigma da infância ou o que vai ser do impossível ao verdadeiro (LARROSA, 1998); Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais (MOSS, 2002).

Demos continuidade ao projeto no 5º período na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II a partir de estudos voltados para as discussões: Compreender e interpretar desenhos infantis (COGNET, 2013); Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo (DIAS, 2012); O brincar na Educação infantil. Observação, adequação e inclusão (FRIEDMANN, 2012); Educação Infantil: espaços e experiências (GUIMARÃES, 2009); O brincar e suas teorias (KISHIMOTO, 2002); Os

primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil (OLIVEIRA, 2002), dentre outros que subsidiaram a reflexão.

De início o tema da revista estava conectado ao que foi apresentado no seminário de cada grupo e com relação ao critério de escolha do grupo foi feito a partir de afinidades entre os componentes. A organização da oficina foi realizada em cinco momentos: no primeiro elaboramos o diálogo, criamos os personagens e ilustramos as revistas, no segundo momento de escrita da revista em quadrinhos trabalhamos o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia; no terceiro, elaboramos o referencial teórico; no quarto, apresentamos a leitura da revista em quadrinhos para crianças em quatro escolas públicas da cidade de Cajazeiras, sendo três escolas estaduais e uma municipal.

Apresentamos as revistas em quadrinhos em sala de aula, elaboramos, juntamente com cada criança sua revista e em seguida apresentamos todas as produções em um evento nas escolas denominado 'Elaboração de revistas em quadrinhos: novas metodologias para o ensino-aprendizagem'.

No quinto e último momento, finalizamos a atividade com uma exposição das revistas em quadrinhos, das fotografias de todo o processo e com apresentação dos temas, objetivos e justificativa no hall do Curso de Pedagogia no turno da noite. Organizamos, ainda, um balaio de revistas em quadrinhos que foram, em seguida, doadas para uma escola pública da cidade de Cajazeiras/PB.

É possível afirmarmos que a disciplina nos despertou questionamentos acerca dos rumos que a Educação Infantil vem tomando, bem como dos problemas que ela enfrenta, dentre os quais podemos destacar a dificuldade de leitura que, por sua vez, pode desencadear ou ser reflexo, de dificuldades de aprendizagens diversas. Sendo assim, o problema deste estudo surge em consequência de reflexões geradas pela disciplina, o que nos motivou um estudo mais aprofundado voltado para a compreensão do espaço de sala de aula enquanto local de novos saberes e perspectivas de mudanças na nossa própria forma de ensinar.

Ao escolhermos a temática da revista em quadrinhos percebemos que essa modalidade vêm ganhando um importante espaço no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, por se tratar de um gênero textual que desperta, no aluno, a curiosidade e o desejo pela leitura, pela escrita, pela possibilidade de criar algo a partir do seu olhar curioso em

construir fatos, personagens e situações que podem ser da sua própria vivência, ou de situações diversas do seu cotidiano, facilitando, assim, a prática docente.

Podemos dizer que o título, o tipo de letra, os desenhos utilizados e a contextualização são recursos que, sendo utilizados corretamente, podem facilitar a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo da criança, pois as histórias em quadrinhos possuem um diferencial na metodologia de ensino por auxiliar o professor na assimilação entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos.

Para dar suporte ao estudo, realizamos um levantamento bibliográfico em que utilizamos para referenciar o artigo autores como: Lovetro (2011), para fazer um resgate histórico das revistas em quadrinhos, e de Luyten (2011) para explorar como essas revistas podem ser utilizadas em sala de aula. A partir de Santos; Pereira (2013), será tratado o fator pedagógico que permeia as histórias em quadrinhos, e segundo Santos; Ganzarolli (2010) será explorado o uso das histórias na formação de leitores, bem como essa 'arte' pode ser explorada na Educação Infantil, de acordo com Sousa e Straub (2014).

Nesse sentido, este trabalho objetiva, em um primeiro momento, discutir a elaboração de histórias em quadrinhos como recurso de aprendizagem, bem como explorar o uso desse gênero textual no contexto da Educação Infantil e analisar os aspectos lúdicos que estão presentes nas histórias. A partir desses objetivos foi possível entendermos que a contação de histórias faz parte da vivência das crianças na Creche e na pré-escola, mas, em muitos casos, nos deparamos com situações conflituosas voltadas para alguns equívocos na própria forma de trabalhá-las, enquanto atividade educativa.

Podemos dizer que muitas atividades relacionadas à contação de histórias são tratadas de modo a passar o tempo, para completar as horas que faltam para finalizar o dia de aula; outras tantas para fazer cobranças de comportamentos e disciplinar as crianças em sala, sendo que, em muitos casos, é trabalhada sem nenhum atrativo e acaba se tornando uma atividade mecânica.

Mas, podemos inferir que para conseguirmos um trabalho condizente com a preparação e planejamento de uma aula diferenciada é imprescindível tornarmos o momento da contação de histórias e criação de personagens algo atrativo, fazendo com que a criança se perceba parte

integrante da atividade metodológica, que foi preparada levando em consideração o lado prazeroso e de reconstrução de saberes que vem com a criação de personagens e histórias que nos possibilitam enxergar a brincadeira, a ludicidade, a imaginação, o desenho, a criação que estimulam todas as áreas de desenvolvimento da criança.

A produção das revistas em quadrinhos, em sala de aula, tem proporcionado às crianças um momento de recontagem das suas próprias experiências no ambiente escolar ou até mesmo de sua residência, favorecendo-nos o entendimento da sua vida para além da escola. Desse modo, trabalhar com atividades voltadas para o despertar da leitura, da escrita e da criação de personagens tem nos mostrado a viabilidade de criarmos intimidade entre a criança e o livro, entre os personagens criados e a vida real. Assim, entendemos que trabalhar com formas diferenciadas na Educação infantil tem nos oportunizado um olhar diferente para a sala de aula com crianças cheias de expectativas em aprender algo novo.

Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico na educação

Esta primeira sessão nos remete ao objeto principal de estudo deste artigo, que são as histórias em quadrinhos e a sua utilização na Educação Infantil como recurso pedagógico. Esse gênero textual composto por figuras sequenciadas integralizadas à linguagem escrita foi algo sempre presente nas sociedades, que, com o passar do tempo, em virtude do contexto social, político e econômico, traziam à tona mensagens a respeito de temas pertinentes, especialmente ganhando força no século XX (SANTOS; GANZAROLLI, 2011).

Alguns autores trazem as origens das histórias em quadrinhos como fruto das primeiras civilizações, nas quais os homens das cavernas retratavam, pigmentando as rochas dos seus abrigos, cenas cotidianas, como as caças e outros acontecimentos significativos de suas sociedades; construíram, assim, histórias por meio de imagens sequenciadas e outros signos, que retratavam o seu dia a dia e deixaram uma mensagem para as gerações futuras, perpetuadas nas paredes escuras das cavernas (LOVETRO, 2011).

Podemos enfatizar que as atividades realizadas com as crianças nos levam a pensar que a partir das imagens é que elas constroem um significado para cada história, os desenhos levam a imaginação além do

que as pessoas possam observar, seja pela cor ou algo que lhe chame a atenção e, nesse sentido, o olhar observador e curioso reflete para o conhecimento e dá significado a cada imagem (DINIZ, 2016).

Desse modo, as histórias em quadrinhos continuam sendo a linguagem do século XXI, aonde em muitos lugares do mundo, ainda, se baseiam nessa linguagem de desenhos e poucas falas para que as crianças consigam desenvolver o hábito da leitura, sendo que muitas não sabem ler mais conseguem observar e imaginar o que cada desenho ali retrata, cria sua própria história e ressignifica as imagens (LUYTEN, 2011).

Necessitamos compreender que as histórias em quadrinhos tende a motivar as crianças no seu processo de aprendizagem, tirando delas o maior proveito, a partir da criação de formas e estímulo à leitura, se adequando a um grande passo para o conhecimento desde pequenas. A cultura da leitura traz benefícios para o hábito de compreender o que está escrito, pela ressignificação dos fatos e uma releitura do que está posto, pois a leitura favorece o desenvolvimento da criança (SANTOS; GANZAROLLI, 2011).

No que diz respeito ao seu uso nas escolas brasileiras, a revista em quadrinhos foi, especialmente, incentivada e apoiada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, que fomentou a utilização das histórias em quadrinhos como recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem, considerando sua viabilidade e levando em conta o fato de que é um meio de comunicação que leva mensagem de uma forma muito veloz (SANTOS PEREIRA, 2013).

A partir dessa compreensão e do aprofundamento de algumas leituras relacionadas a utilização das HQ's enquanto facilitadora da aprendizagem é que vimos que o processo de alfabetização tem sido uma das maiores preocupações de alguns professores, gestores e até mesmo dos pais, que por não conhecerem o processo realizado até o momento da alfabetização, nem sempre confiam no método de trabalhar de forma lúdica em sala de aula, mesmo que a finalidade seja a aprendizagem dos conteúdos ou até mesmo disciplinares ou algo que favoreça o desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. Por não entenderem com precisão a dimensão desse trabalho, esquecem, muitas vezes da necessidade e do direito da criança de ter esse momento de diversão, que pode ser proporcionado por meio da leitura de um livro, rico

em detalhes e ilustrações, bem como o se deleitar com as criações diversas relacionadas a diferentes assuntos (SOUSA; STRAUB, 2014).

A prática de contar histórias em sala de aula é um dos recursos que mais chama a atenção da criança no que diz respeito à aprendizagem, pois ela é capaz de envolvê-la em uma ação interativa e lúdica, estimulando nos educandos uma rotina de leitura. Nesse sentido, e de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil vimos que

> A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

Sabemos que a metodologia de ensino voltada para a utilização das histórias em quadrinhos (HQs), permite que os alunos obtenham um bom desenvolvimento nas questões cognitivas, possibilitando um melhor desempenho no processo de aprendizagem. Isso por se tratar de um gênero textual que chama a atenção do aluno, despertando sua curiosidade e desejo por ser um participante ativo (LUYTEN, 2011).

Portanto, é imprescindível que a Educação Infantil proporcione aos seus discentes um ambiente no qual eles se sintam acolhidos, permitindo que sonhem, imaginem, criem, aprendam, pois é através das histórias que lhes são contadas que existe a possibilidade de uma aprendizagem significativa e marcante em suas vidas (SOUSA; STRAUB, 2014), pelo fato de envolverem aspectos lúdicos que aguçam sua criatividade e imaginação enquanto momentos propiciadores de desafios constantes em relação às novas formas de aprender na escola.

Tal desafio nos impõe pensarmos que é através da arte de contar e recontar histórias que conseguiremos uma educação de boa qualidade, que desperte o interesse e desenvolva a aprendizagem da criança, considerando que esse método pode ser compreendido enquanto atividade essencial e espontânea e sempre esteve presente em seu cotidiano. Desse modo, podemos utilizá-la como forma de conhecimento e mediadora no processo didático-pedagógico, ressaltando que contribui, também, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança em formação (SOUSA; STRAUB, 2014).

Mediante o que fora exposto percebemos que a utilização de histórias em quadrinhos na Educação Infantil – para a qual se volta o presente estudo é algo que já vêm sendo explorado há um determinado espaço de tempo, para que possamos trabalhar, a partir da ludicidade, o desenvolvimento cognitivo do educando que, ao passo que fica livre para deixar fluir sua imaginação e criatividade, ao mesmo tempo aprende, desenvolve suas funções motoras e se apropria de distintas linguagens, haja vista que as histórias em quadrinhos são feitas puramente de linguagem visual e escrita (SOUSA; STRAUB, 2014).

A complexidade que envolve os estudos voltados para a utilização das HQ's em sala de aula nos faz pensá-las enquanto atividade pedagógica de forma lúdica e propiciadora de novas aprendizagens, além de proporcionar espaços de interação, dinamicidade e criação. As histórias em quadrinhos, por serem geradas a partir de sequências de imagens, possuem a capacidade de despertar o interesse das pessoas, especialmente das crianças, que foram o público alvo da elaboração de histórias sobre a qual se estrutura este artigo.

O fato de possuírem recursos visuais compostos por cores vivas faz com que a curiosidade das crianças fique acentuada, de modo que a elaboração e a contação dessas histórias em quadrinhos se tornem um momento de brincadeira atrelada à aprendizagem, pois envolve, ao mesmo tempo, aspectos criativos e pedagógicos (SOUSA; STRAUB, 2014).

Na sala de aula, as histórias em quadrinhos podem ser exploradas não apenas no que diz respeito à ludicidade que acompanha as figuras e as cores, mas como uma ferramenta de trabalho pedagógico, inicialmente, pelo fato de chamar a atenção dos alunos, o que vai de encontro ao desenvolvimento e aprimoramento da cognição. Nesse sentido, percebemos a elaboração das histórias em quadrinhos como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem que, desde que seja usada com preparação prévia e de maneira adequada pelo profissional docente, pode favorecer o bom desempenho dos alunos em suas potencialidades (LUYTEN, 2011).

Outro ponto importante acerca da utilização das histórias em quadrinhos na sala de aula se deve ao fato de que elas abarcam diversos assuntos, pois sua composição se estrutura em imagens e palavras, podendo transmitir as mais variadas mensagens e, consequentemente, diversos temas, o que torna o processo, ainda, mais dinâmico e criativo,

ao passo que contempla os temas ditos 'de interesse' da escola, que estão organizados em seu currículo e sua proposta pedagógica, além de fomentar nos alunos a prática da leitura, que eles despertam pelos balões com as falas que acompanham os desenhos (SANTOS; PEREIRA, 2013).

Quando o professor resolve trabalhar as histórias em quadrinhos com as crianças da Educação Infantil, ele não está, apenas, trazendo algo diferente ou promovendo um momento de lazer e descontração para as crianças, mas ele passa a utilizar uma importante ferramenta pedagógica que, ao passo que desperta os sentidos das crianças, promove treino de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, além de promover, ainda que nas entrelinhas desse processo, a socialização dessas crianças (SOUSA; STRAUB, 2014).

As histórias em quadrinhos são recursos que podem abranger diferentes temas, pelo fato de serem compostas, apenas, por figuras e palavras, que podem trazer as mais variadas mensagens, conforme fora citado anteriormente. No entanto, é necessário que o professor, contador de histórias, faça uma análise de quais temas trabalhar com as crianças, utilizando os recursos visuais e linguísticos que melhor se adaptem à faixa etária e às fases de desenvolvimento (COELHO, 2000).

Discussão e análise do encontro com a escola: crianças e suas HQ's em construção

Durante a fase de execução do projeto de oficinas pedagógicas nas escolas, obtivemos uma vivência mais próxima da realidade escolar, além de nos proporcionar o entendimento da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem no próprio ambiente, por excelência, da educação. Foram 4 escolas visitadas, todas da rede pública de ensino, sendo 3 vinculadas à rede estadual e 1 vinculada à rede municipal, na cidade de Cajazeiras, Paraíba e estas visitas nos oportunizaram um olhar ampliado para a real situação das escolas em processo de ensino-aprendizagem.

O momento de chegada à escola foi marcado por muita expectativa por parte tanto de nós, graduandos, que fomos executar a atividade, quanto pelos alunos das referidas escolas que, foram previamente avisadas e convidadas para a execução do projeto. As escolas já nos aguardavam ansiosas a ponto de nos questionar inúmeras vezes se teríamos, apenas, esse encontro para a realização da atividade.

As revistas apresentadas para as crianças, cujas histórias foram contadas, os graduandos as confeccionaram durante a disciplina no curso de Pedagogia, conforme mencionado anteriormente, onde foi proposta a construção de uma revista em quadrinhos que abordasse temas pertinentes à educação; nesse caso, o tema proposto foram as questões étnico raciais, trabalhadas na revista que foi intitulada de 'Roda Gigante' que, em resumo, trazia um trocadilho para falar do mundo, essa 'roda gigante' colorida, composta de pessoas das mais variadas etnias.

Logo após a apresentação da revista, iniciamos uma conversa em relação ao tema abordado na história em quadrinhos e logo percebemos que o preconceito já fazia parte da realidade daquelas crianças. Na turma do quinto ano essa problemática ficou mais evidente, visto que fazem parte de uma faixa etária que possui um nível elevado de conhecimento em relação ao assunto. Já na sala do terceiro ano tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência única em torno do projeto, pois conhecemos um pouco do caso de uma aluna autista, a qual chamou a nossa atenção, pois ao longo da conversa a menina se destacou por ser comunicativa e por apresentar uma capacidade de interagir com tema com bastante clareza e cuidados na forma de falar sobre o assunto.

Após apresentarmos a história, propomos uma atividade a fim de fixar os conhecimentos almejados a partir da proposta, onde as turmas deveriam elaborar uma história em quadrinhos ou um desenho que representasse o que havíamos apresentado. Vimos que os resultados adquiridos com esse projeto foram satisfatórios, visto que a utilização da história em quadrinhos, enquanto momentos de ensino-aprendizagem, despertou nos educandos o desejo por conhecer e compreender o tema, fazendo-se assim uma prática agradável e estimulante para discutirmos o assunto escolhido para a elaboração da revista em quadrinhos.

As apresentações das revistas em todas as escolas foram bem sucedidas, apesar de que em um primeiro momento, nós graduandos estávamos um pouco acanhados pelo fato de que o novo sempre causa um sentimento de apreensão, porém, com a ajuda da docente responsável pela turma, que nos familiarizou com a escola, com os seus integrantes e com as crianças, o objetivo foi alcançado e a mensagem proposta foi transmitida com êxito, tanto para nós estudantes de Pedagogia, em formação, quanto para os participantes das oficinas pedagógicas das escolas parceiras.

Podemos dizer que devido às faixas etárias serem bem variadas, algumas crianças conseguiram compreender com mais facilidade aquilo que nos propusemos a trabalhar com a história, outros com um pouco mais de dúvida, mas no final a mensagem foi transmitida e compreendida por todos, tornando-se um momento muito proveitoso, pois à medida que alunos de graduação e a comunidade escolar se envolveram nas atividades programadas, conseguimos obter um aprendizado para ambos: uns alunos com seu jeito tímido, outros com o olhar curioso, mas todos em busca do mesmo objetivo: o conhecimento.

Desse modo, é imprescindível destacarmos a necessidade de continuarmos favorecendo o entrelaçamento entre a universidade e a escola em prol de uma educação verdadeiramente transformadora do que está posto, cotidianamente, em suas diferentes salas de aula, com crianças cheias de expectativas oriundas de suas histórias de vida nem sempre fácies de serem vivenciadas sem que o lúdico alimente o desejo de fazer parte diretamente da escola e possa construir um novo jeito de permanecer no ambiente escolar.

Breves considerações

A realização deste trabalho nos possibilitou inúmeras reflexões acerca da educação nesse momento em que vivenciamos, considerando as mudanças na conjuntura social, econômica e política, que interferem diretamente na educação das nossas crianças, sendo ela algo inerente à sociedade. Ressaltamos, ainda, que a dinâmica pela qual a educação passa, interfere diretamente na família, na escola e em todos os contextos em que os atores sociais exercem seus papeis, pois no ritmo e nas vicissitudes dos tempos, a escola enquanto instituição referencial, acompanha o andar da sociedade.

A proposta que norteou o artigo partiu de uma atividade metodológica na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II em semestres letivos consecutivos. Foram dadas bases teóricas e metodológicas, vistas como processos indissociáveis. Em um primeiro momento houve a proposta da contação de histórias em turmas de Educação Infantil de escolas públicas e, posteriormente, a elaboração das revistas em quadrinhos, como forma de explorar a ludicidade e enquanto facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Após ter realizado o trabalho de contação e elaboração de histórias em quadrinhos nas escolas, foi possível vivenciar mais de perto a realidade da educação básica no próprio ambiente escolar no município onde residimos e, nesse sentido, além de ter realizado as atividades planejadas, surgiram inquietações voltadas para a viabilidade do trabalho em sala de aula considerando as teorias estudadas e como transportá-las para diferentes momentos de interação em sala de aula.

No que tange a essas atitudes facilitadoras, temos a elaboração de revistas em quadrinhos como recurso de aprendizagem que, ao passo que é viável pelo fato de ser fácil de trabalhar em sala de aula, traz em si as características lúdicas que despertam a curiosidade e aguçam os sentidos das crianças, fazendo com que o momento de realização da atividade seja, ao mesmo tempo, um momento de descontração pelo fato da metodologia da contação – com cantigas, interpretação de personagens –, socialização, ao passo que nas atividades, as crianças interagem em roda, e aprendizado, como nosso objetivo fundamental.

A execução do projeto ocorreu de forma dinâmica, visto que todos se mobilizaram para um objetivo em comum, que foi trabalhar as questões étnico-raciais, tema escolhido pelo fato de que, apesar de ser uma temática muito discutida na sociedade, ainda deixa lacunas no que diz respeito ao tratamento dessas informações com as crianças e isso foi percebido por todos os graduandos no momento em que estávamos na escola, seja no momento da contação de histórias, ou em discussões que tínhamos em intervalos de aulas e que demonstrava a nossa inquietação, pelo fato, por exemplo, de dois de nós sermos negros e termos presenciado momento de discriminação em nossa caminhada escolar ou de pessoas próximas de nós.

Com relação à apresentação da história em quadrinhos na escola, percebemos que a temática proposta foi transmitida de forma clara e objetiva, ao passo que os alunos conseguiram se envolver em todos os momentos da atividade, participando e interagindo tanto conosco, estudantes da graduação, quanto entre eles mesmos, o que se tornou um momento rico de aprendizado para todos nós.

Esse momento trouxe, ainda, inquietações pelo fato de que, mesmo em séries mais avançadas do Ensino Fundamental I, algumas crianças não sabiam ler nem escrever, o que se colocou como outro desafio que nos fez refletir acerca da realidade da educação pública que, ainda, possui

determinadas lacunas; além disso, serviu de reflexão, também, acerca do contexto social na qual as escolas visitadas se inserem, e os efeitos que essa conjuntura pode ter sobre os alunos que chegam até ela.

Por fim, ressaltamos a importância de se trabalhar a diversidade nas escolas, pois se coloca como um momento que envolve vários aspectos da educação e se configura como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que, como diria Paulo Freire, o mundo vai se modificando: ele não é, essa coisa estática, monótona, mas ele está sendo, sendo bombardeado de todos os lados – e a todo momento – pelo novo, que, muitas vezes, nos causa medo. Mediante esse entendimento vimos que a educação deve seguir adiante, especificamente considerando a parceria entre a universidade e a escola básica, enquanto mediadoras de pessoas em suas mais diversificadas histórias de vida escolar.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo** (v. 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

LOVETRO, José Alberto. Origens das histórias em quadrinhos. In: História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. **Salto para o Futuro**. Ano XXI, boletim 01, 2011.

LUYLEN, Sonia M. Bile. **Histórias em Quadrinhos**. 2ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emília. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **TransInformação**, Campinas, 23(1):63-75, jan./abr., 2011.

SANTOS, T. C.; PEREIRA, E. G. C. Oficinas de Histórias em Quadrinhos como recurso pedagógico no ensino de Ciências. **IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**, 9-12/09/2013, Burgos, Espanha.

SOUSA, Franciele Ribeiro de. STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, 11ª ed., v. 5, n. 2, 2014.

18

As tensões culturais e identitárias na escola e o lugar do *trabalhador cultural*

Ana Nice Lima Rodrigues [1]
Igora Irma Santos Dácio [2]
Joyce Otânia Seixas Ribeiro [3]

Introdução

Um dos maiores desafios que se apresenta hoje no contexto da escola básica diz respeito a como lidar de forma mais democrática com as diferenças. Isto porque, embora sejam crescentes as discussões em torno das questões culturais demandadas pelas reivindicações dos diversos movimentos sociais, a escola pouco avançou em relação a isso, pois o discurso pedagógico se volta para a incessante tentativa de homogeneização, o que pode ser comprovado pelas representações negativamente de tais identidades e culturas minoritárias. Considerando isso, neste artigo indicamos alguns problemas culturais recorrentes em uma escola pública estadual, buscando refletir os desafios que estes impõem para a formação de professores/as.

O texto é resultado de pesquisa em desenvolvimento no Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. O aporte teórico conta Hall (2015) que

---

[1] Pedagoga; Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico/UFPA; Especialista em Metodologia do Ensino Superior/UEPA; Especialista em Gestão Escolar/UFPA; mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa *Identidades: Linguagens, práticas e representações,* sob a orientação da Profª Drª Joyce Ribeiro; integrante do Gepege. E-mail: limarodrigues.ana@gmail.com

[2] Pedagoga; Especialista em Educação e Direitos Humanos/UFPA; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa *Identidades: Linguagens, práticas e representações,* sob a orientação da Profª Drª Joyce Ribeiro; integrante do Gepege. E-mail: igdacio@gmail.com

[3] Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; líder do GEPEGE – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação (CNPq/UFPA); Professora do PPEB/NEB/UFPA, na linha de pesquisa Currículo da Escola Básica; Professora do PPGCITI/CAAB/UFPA, linha de pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações*. E-mail: joyce@ufpa.br

delineia a noção de identidade, com Pérez Gómez (2001) que permite entretecer a relação escola-cultura, Walsh (2007) que subsidia a discussão sobre interculturalidade e Candau (2003, 2010) com o debate sobre formação intercultural docente.

A pesquisa tem como *lócus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba, estado do Pará; os interlocutores/as são um grupo de professores/as e de alunos/as da instituição. A produção de informação tem se dado por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 1998), um método que parte da noção de cultura como plural, contestada, e produzida em meio a relações de poder. Alguns aspectos observados nas vivências do trabalho de campo, permitem perceber que a escola é um espaço no qual se movimentam múltiplas culturas; entretanto, tais culturas e identidades são desconsideradas e invisibilizadas tanto no cotidiano escolar, quanto na política de formação de professores/as. Diversas situações expressam as diferenças que pulsam em seu interior e, por destoarem do padrão cultural hegemônico acabam se tornando problemas com os quais os professores/as ainda não conseguem lidar.

É neste sentido que, neste texto, apresentamos questões iniciais para pensar a relação cultura e escola. Para tanto, iniciamos apresentando um problema ocorrido no cotidiano da escola em questão; em seguida, situamos o problema no contexto cultural contemporâneo que permite a proliferação de diferentes culturas e identidades; neste cenário, ante a perplexidade docente diante dos problemas culturais, encerramos indicando a necessidade de formação intercultural de professores/as.

Tensões culturais no cotidiano escolar

Durante o trabalho de campo, observamos uma série de problemas culturais no cotidiano da escola, resultantes das diferenças marcadas por gênero, sexualidade, raça-etnia, geração, e classe social, o que promove um clima de tensão permanente. Aqui, vamos descrever brevemente apenas duas situações. Uma delas diz respeito ao fato de algumas alunas manifestarem condutas alheias aquelas que se espera de uma moça *bem-comportada*: são agitadas, chamam palavrões, se sentam com as pernas abertas, demonstram serem intolerantes, provocam tanto os rapazes quanto as outras colegas nos corredores; por esse motivo são recriminadas

por professores, pelos colegas rapazes e moças, que comentam que são mal-educadas e não se comportam como moças direitas. Assim, por apresentarem identidades que fogem ao feminino hegemônico, ou o padrão da mulher ideal, marcado por características como contenção, passividade, doçura, submissão e recato, são percebidas como problema e discriminadas.

Mas a discriminação se estende a outros sujeitos da diferença, como no caso de uma aluna negra que foi vítima de racismo por parte de um colega de turma. Durante uma conversa com o coordenador do turno, ele informou que um aluno diariamente cantarolava e fazia piadas sobre negros na sala de aula, provocando a aluna; certo dia, por não aceitar mais as provocações ela o agrediu fisicamente. Somente, quando o fato chegou a esse extremo é que um professor interviu na situação, percebendo se tratar de preconceito racial, encaminhando os dois alunos para que a coordenação mediasse e resolvesse o problema. O professor disse ao coordenador de turno que considerava a atitude do aluno, que era recorrente, apenas como brincadeira entre colegas e, por isso, não considerou que chegaria a este ponto.

A diferença e as identidades são, portanto, perceptíveis na escola etnografada, e nestes dois casos alguns sujeitos são inferiorizados e discriminados, uma por ser jovem e mulher e a outra por ser mulher negra. Essas assimetrias de poder acabam marcando decisivamente as diferenças culturais ao atribuir a umas a superioridade e a outras a subalternidade. Silva (2014), se refere a identidade e diferença afirmando que estas não são criaturas da natureza, mas do mundo cultural e social, pois são fabricadas por nós. Sendo assim, as identidades supostamente inferiores como a negra, a de gênero, a indígena, a GLBT, e a pessoa deficiente, são produzidas a partir de estereótipos que contribuem para a constituição de representações negativas, a partir da consideração da diferença não como um aspecto da singularidade de cada sujeito, mas como elemento que define uma condição de inferioridade.

Para a compreensão da tensão cultural na escola hoje, é preciso analisar um conjunto de significados compartilhados por determinado grupo social, pois estes facilitam os intercâmbios sociais e simbólicos, bem como as realizações individuais e coletivas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A cultura possui, portanto, uma natureza reguladora e, dependendo das relações de poder que a envolvem, tanto pode potencializar uma postura

crítica diante da realidade e das práticas sociais, quanto limitar as percepções sobre ela, levando os sujeitos a perceberem como naturais fatos característicos do sistema de regulação e de legitimação da dominação moderna. Nesse movimento, produzimos e somos também produtos da cultura.

Compreendemos que as reivindicações de espaços identitários dos diversos grupos sociais, demonstram a necessidade de a escola se reinventar, de modo a romper com as barreiras cerceadoras, pois as novas configurações sociais pós-modernas colocam a escola em um contexto plural matizado por conflitos e resistências. Isto significa dizer que é preciso questionar o monoculturalismo promotor de uma escala de superioridade e inferioridade na qual os diferentes grupos são enquadrados. A diferença precisa ser vista como parte das identidades para que a escola se constitua, de fato, em um espaço democrático de reconhecimento das culturas e das identidades historicamente marginalizadas[4].

Culturas e identidades na escola: interpretando o hoje

Para entender as tensões resultantes do encontro entre as múltiplas culturas e identidades que se movimentam na escola hoje, é preciso situar a escola no contexto global.

A contemporaneidade nos apresenta inúmeros desafios culturais que causam impactos nos nossos modos de pensar, agir e viver, isto por que a cultura passou a ocupar lugar central em todos os âmbitos da vida social. Esta "revolução cultural" iniciada no final de século XX, gerou importantes deslocamentos com o rompimento de antigas fronteiras culturais, afetando a sociedade tanto em âmbito global quanto local (HALL, 1997). As questões apresentadas pelo autor ao discutir a centralidade da cultura, nos permite pensar o seu papel constitutivo nos mais diversos âmbitos sociais, principalmente, no que tange a proliferação de significados e na constituição de identidades. As questões suscitadas a partir da efervescência cultural de nosso tempo, colocam a escola diante de terrenos tensionados por discursos e práticas que almejam a homogeneização de condutas, pensamentos, ideias e sentimentos.

---

[4] Referimo-nos a comunidade negra, Mulheres, aos GLBTs, entre outros.

Um dos fatores importantes na construção de identidades é a globalização, fenômeno que permite a interação entre economia e subjetividade afetando povos de diferentes nacionalidades. Ela tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional e – regional e local – na medida em que promove esse deslocamento, pluraliza as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, o que as torna mais políticas e plurais, ainda que haja um claro movimento em favor da homogeneização cultural, notada no apagamento das particularidades por intermédio das novas tecnologias e mídias, na tentativa de produzir uma cultura uniforme. A cultura global precisa da diferença para prosperar, afirma Hall (1997), mesmo que seja para produzir produtos para o mercado mundial como a cozinha étnica, por exemplo.

O capital e o consumo são interdependentes: o capital depende dos consumidores para sua competitividade, eficácia e lucro (BAUMAN, 2001). É nesse ambiente de transformações tecnológicas, de proliferação de anúncios que seduzem ao consumismo que a identidade e a diferença são fabricadas e tornam-se múltiplas.

Nesse contexto de mídias, anúncios, imagens e consumismo, as identidades nacionais desintegram-se e tornam-se híbridas por meio do entrelaçamento tenso de significados do global e do local. No entanto, determinados grupos resistem à globalização, buscando reconstituir identidades étnicas e/ou religiosas supostamente puras, livres da influência do mundo globalizado.

Por isso, é necessário discutir a identidade, e o debate passa, necessariamente, pela discussão da diferença, visto que ambas se encontram intimamente conectadas. A identidade se constitui, grosso modo, naquilo que se é, e, desse ponto de vista independente, autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000); já a diferença diz respeito àquilo que o *Outro* é. Identidade e diferença são relacionais, pois só é possível fazer uma afirmação em relação a si mesmo ou ao *Outro*, mediante a diferença, caso contrário não faria sentido. É pelo olhar do Outro que somos marcados e classificados: o jeito de vestir, maquiar, pentear, falar, andar, de nos relacionar afetivamente, enfim, tudo o que falamos e fazemos nos localiza em certo grupo ou categoria de indivíduos, e marca o pertencimento (CHARAUDEAU, 2015). A identidade passa a ser vista a partir da alteridade, da presença e do olhar do *Outro*. É por meio do *Outro* que nos

identificamos, aproximando-nos ou afastando-nos de determinadas identidades, pois a "[...] mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)" (SILVA, 2000, p. 54).

Contudo, a relação entre mesmidade e outridade não é tranquila, especialmente quando há um desequilíbrio entre a comunicação interna e externa, iniciando o processo que embaça a distinção entre "nós" e "eles" (BAUMAN, 2003). A diferenciação, que é a produção da identidade e da diferença, é permeada pela luta por significação, pois o ato de incluir/excluir indica a posição do sujeito. Na medida em que os diversos significados se multiplicam, nos confrontamos com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais nos identificamos, ao menos temporariamente (HALL, 1999).

Deste modo, a identidade e a diferença não são inatas, elas não constituem um ser pronto e acabado, mas sim, indivíduos evanescentes e fragmentados, aliados às experiências individuais e coletivas. As identidades não possuem fixidez, harmonia, lógica ou consistência e, ainda, que busquemos solidificá-las, seguem fluidas, fugindo ao fluxo de nossa experiência (BAUMAN, 2001).

Assim, a escola define ideias e condutas para os sujeitos que a frequentam, e os que não agem da maneira por ela esperada são considerados como anormais e desviantes: alunas precisam ser brancas, dóceis e bem-comportadas, enfim, *boas moças* para serem aceitas e respeitadas. Ao escapar do padrão normativo, as moças são *demonizadas* e discriminadas, o que gera conflitos e até violência física. Essas expectativas sociais são criadas por um amplo e quase imperceptível processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo e que se materializa nas mais variadas instâncias de formação (na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc.), produzindo, dessa forma, inúmeras hierarquias, separatismos e desigualdades, na medida em que valoriza algumas condutas no detrimento de outras (FELIPE, 2007).

Neste cenário escolar inusitado, matizado por diferenças e multiplicidades, os professores e as professoras estão atônitos, desconcertados, e sem saber ao certo como proceder.

Formação intercultural de professores/as: uma necessidade frente aos desafios culturais do nosso tempo

Como argumentamos anteriormente, as atuais configurações da contemporaneidade vêm demandando novas formas de compreensão e discussão em torno das questões culturais. Tanto que foi oficializada em documento elaborado por ocasião da *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, organizada pela UNESCO[5], realizada em Parais, em outubro de 2005. No documento, a diversidade cultural é reafirmada como uma característica da humanidade, um aspecto que se manifesta na originalidade, na pluralidade de identidades e expressões culturais dos povos. Este é apenas um dos muitos compromissos políticos que vêm sendo assumidos oficialmente, como resposta as lutas travadas pelos diversos grupos culturais que reivindicam novos espaços identitários.

Este compromisso com a diversidade impõe pensar na solução de problemas culturais ainda recorrentes. Para tanto, novos quadros conceituais começam a ser incorporados, como estratégia política e pedagógica para uma mudança de rumo na escola, pois é crucial desenvolver outras formas de lidar com as culturas, de modo a corresponder com os contextos emergentes e enfrentar as várias formas de discriminação.

Segundo Pérez Goméz (2001), a escola como entrecruzamento de culturas, situa professores e professoras no olho do furacão da crise cultural, econômica, política e social no qual vivemos atualmente. Esta afirmação coloca a necessidade de refletirmos sobre a formação de professores/as para que estes sejam capazes de mapear as múltiplas culturas e identidades no cotidiano escolar para intervir afirmativamente sobre elas.

Assim, considerando as manifestações da cultura escolar, é possível, a partir da formação continuada orientada por novos referenciais, mobilizar formas diferentes de lidar e perceber as questões culturais no interior da escola. A vida escolar

---

[5] UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) é o organismo especializado das Nações Unidas que se ocupa de temas relacionados com a educação, as ciências sociais ou naturais, a cultura e a comunicação, visando promover a cooperação internacional nestas esferas.

> [...] pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiência e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (GIROUX, 2013, p. 157).

É justamente este aspecto plural que precisa ser tomado como base da construção de uma nova linguagem escolar, capaz de produzir um diálogo cultural para, a partir de práticas pedagógico-culturais mais democráticas e inclusivas, tornar a diferença um meio para produzir novos significados e desconstruir os discursos hegemônicos de uma suposta cultura única e universal e de uma identidade única. Candau e Moreira (2003), também ratifica a necessidade de a escola se constituir em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor/a como intelectual, possa desempenhar sua tarefa de crítico da cultura.

Para que professores e professoras tornem-se críticos da cultura, para que desconstruam os discursos hegemônicos, para que sejam capazes de produzir o diálogo cultural, e práticas inclusivas, precisam ser formados culturalmente. Neste sentido, consideramos crucial a formação cultural de professores, por esta se constituir em um projeto que permite a revisão epistemológica e política com vista a considerar os aspectos culturais do cotidiano escolar, para refleti-los e agir sobre eles. A formação de professores na abordagem intercultural pode se configurar em uma potente estratégia social e educativa.

A interculturalidade crítica se configura como um compromisso político, ético e epistêmico, provocador de um imaginário diferente da sociedade com a recuperação dos "não-conhecimentos" e dos "não ditos" – indígenas, negros, mulheres, mestiços e trasngêneros – a partir de seu fortalecimento como epistemologia e como tarefa política (WALSH, 2007). O projeto político da interculturalidade crítica, parte, para a autora, da necessidade de implodir os conhecimentos hegemônicos, intervindo neles para provocar uma nova ordem epistêmica.

Na escola, os processos educativos interculturais são propícios para desconstruir a racialização promovida pela colonização nas Américas, bem como o patriarcalismo e o sexismo que daí deriva, e todas as demais formas de discriminação presentes nas relações pedagógicas, na direção de promover o reconhecimento das múltiplas identidades culturais, de modo a combater as mais variadas formas de desumanização.

Para tanto, é necessário pensar sobre a formação docente para além da dimensão de atualização didático-pedagógica, e potencializar a construção de caminhos em bases diferentes para a atuação docente. Se vivemos em um mundo plural e cambiante, a escola não pode afirmar uma suposta cultura comum e uma única identidade; ao contrário, precisa considerar as diversas culturas existentes como a ribeirinha, a quilombola, a indígena, a da cidade e do campo, levando em conta as inúmeras identidades que nelas se constituem.

Reconsiderar a formação de professore/as como caminho possível para uma educação promotora não apenas do diálogo entre culturas, mas, principalmente, da desconstrução das colonialidades do poder, do saber e do ser, contribuirá com o questionamento de realidades apresentadas como "naturais", suscitando outras narrativas que reconheçam a diferença como aspecto constituinte dos sujeitos.

Sendo assim, orientar a formação de professores a partir da perspectiva intercultural possibilita prepara-los para se comprometerem com a descolonização dos sujeitos por meio de processos pedagógico-culturais. A formação intercultural delineia possíveis caminhos para uma atitude de questionamento frente aos estereótipos produzidos e reproduzidos na escola, reivindicando espaços que transformem as diferenças em possibilidades para a construção de outras representações voltadas para a inclusão dos diferentes sujeitos e grupos socais (CANDAU, 2010).

A formação intercultural prepara os/as professores/as para encenarem outras performances, visando efetivar uma educação anti-discriminatória neste século XXI. Esta performance outra é a do trabalhador/a cultural, um profissional que precisa deter certos conhecimentos para saber lidar com os desafios culturais emergentes neste novo cenário. Essa expressão – trabalhador cultural – é apresentada por Giroux (1997), e caracteriza a atuação do professor como uma atividade política e cultural em que se combina reflexão e ação, com intuito de fortalecer os estudantes por meio de habilidades e conhecimentos sobre as injustiças; assim, o trabalhador cultural se coloca a serviço de um mundo livre da opressão e exploração.

O/a trabalhador/a cultural precisa ser consciente da política do lugar, da geopolítica do conhecimento, das consequências sociais, culturais e subjetivas da aventura colonial nas Américas, da cosmovisão dos povos

tradicionais e das representações sobre nós, homens e mulheres do Sul global. A formação intercultural permite aos professores realizarem a crítica cultural da sociedade, da escola, e a intervirem nos conflitos culturais a partir do contato com as alteridades, com as diferenças, e com os mecanismos de saber-poder que reproduzem estereótipos culturais hierarquizando, separando, e inferiorizando culturas e identidades.

Considerações finais

Na pesquisa em desenvolvimento temos produzido informações que indicam que a escola vive tensões e conflitos culturais cotidianamente, envolvendo problemas de gênero e de etnia. Tais problemas ocorrem em razão da escola desconsiderar as múltiplas culturas e identidades.

Para entender o novo mapa cultural da atualidade, é preciso situar o contexto de globalização, desenhada em um ambiente sustentado pelas engrenagens capital-consumo-significado-tecnologia, que faz proliferar imagens que seduzem ao consumismo e produzem muitas e voláteis identidades. A escola e os professores estão atônitos diante desta realidade e de mão atadas, pois ainda não sabem o que fazer diante deste cenário de multiplicidades.

O mapa pedagógico-cultural da escola impõe outras posturas educativas, que poderão ser materializadas mediante uma estratégia de formação docente intercultural. Por meio da formação intercultural, os professores serão preparados para assumir a tarefa de trabalhadores culturais, que são capazes de se comprometer teórica e politicamente com a construção de políticas culturais que considerarem as culturas do cotidiano escolar, mapeiem diferenças e identidades para refleti-las e reconhece-las. Por meio da formação intercultural os professores poderão ter clareza do compromisso político, ético e epistêmico com vista a recuperação dos “não-conhecimentos” e dos “não ditos” da modernidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Zahaar, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. **Discurso e (des) igualdade social**. São Paulo: Contexto, p. 13-29, 2015.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/ago, n. 23, 2003.

_____. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. jan./abr., v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

GIROUX, Henry A. A Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guarcira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996, p. 68-75.

MINC. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Disponível: http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCla6bB/content /convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913. Paris, Acesso em: 20/10/2005.

PÉREZ GOMÉZ, Angel I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación**. Revista Edcación y Pedagogia**. may./ago., v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.

19

Educação matemática e a formação inicial de professoras: práticas que constituem identidades docentes

Fernanda Wanderer [1]
Fernanda Longo [2]
Fernando Henrique Fogaça Carneiro [3]

Introdução

Na primeira aula do semestre da disciplina de Educação Matemática do Curso de Pedagogia de uma universidade brasileira, a professora perguntou à turma, composta apenas por mulheres, o que deve acontecer em uma aula de Matemática. Uma das alunas indagou: "É para escrever o que nós vivenciamos ou o que gostaríamos de fazer?". Essa pergunta já nos dá uma pista de que o desejado e a experiência teriam caminhos diferentes. A professora não responde à pergunta, mas as convida a refletir sobre práticas a serem postas em ação nas aulas de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *"Ensinar de forma lúdica para as crianças"; "Contextualizar"; "Utilizar jogos"; "Relacionar as vivências das pessoas aos conteúdos, tornando-os mais significativos"* são enunciações recorrentes entre acadêmicas, que posicionam o professor em uma rede discursiva que regula posturas e constitui as docências.

O intuito deste capítulo é atribuir alguns sentidos ao que dizem e pensam as futuras professoras, discutindo questões vinculadas à constituição das identidades docentes da etapa inicial da Educação Básica. A análise emerge de produções textuais escritas por estudantes de um

---

[1] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade/GIPEMS/CNPq. E-mail: fernandawanderer@gmail.com

[2] Graduação em andamento em direito na Universidade da Região de Joinville. E-mail: fernandalongo25@gmail.com

[3] Professor de Matemática na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico na cidade de Porto Alegre e intérprete de LIBRAS na UFRGS. E-mail: fernando.carneiro@ufrgs.br

Curso de Pedagogia da cidade de Porto Alegre-RS em uma atividade desenvolvida no início da primeira disciplina relacionada à Educação Matemática.

No cenário educacional contemporâneo, inquietações a respeito dos processos de ensinar e aprender matemática se fazem presentes em vários espaços como nas escolas, nas universidades e na própria mídia. Constantemente nos deparamos, por exemplo, com reportagens ou notícias destacando o baixo desempenho dos alunos nessa disciplina. Junto a isso, proliferam enunciações sobre a importância dessa área do conhecimento na vida dos sujeitos. Muitos desses questionamentos advêm do espaço que a Matemática desempenha no currículo escolar: um quinto da carga horária semanal da Educação Básica. Além disso, ocupa um papel central nas avaliações em larga escala, mecanismo utilizado como parâmetro para determinar a "qualidade" da educação no país. Ao mesmo tempo, no discurso pedagógico contemporâneo prolifera o enunciado de que a escola é responsável pelo desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, competências que seriam obtidas através do trabalho de habilidades, dentre as quais estão aquelas que o estudo da Matemática proporciona.

A pesquisa que realizamos, apresentada neste capítulo, insere-se no conjunto de questionamentos que marcam a Educação Matemática, em especial aqueles relacionados à docência, utilizando como aportes teórico-metodológicos os estudos de Michel Foucault. Adotar tais estudos como ferramentas de análise nos ajuda a "[...] compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro" (VEIGA-NETO, 2014, p. 87, grifo do autor). Estas ferramentas nos permitem pensar que somos regulados e constituídos pelos discursos que somos perpassados, já que "[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis a língua e ao ato de fala" (FOUCAULT, 2015, p. 56). Portanto, compreender a Educação Matemática como um discurso que forma os objetos de que falam, no sentido empreendido por Foucault, é ponto de partida para a discussão que empreendemos nesse capítulo.

Em termos teóricos, nosso estudo acompanha trabalhos como os de Knijnik (2012, 2014), Knijnik e Wanderer (2013), Wanderer (2014), Giongo (2008), Carneiro (2017), Wanderer e Longo (2017) que utilizam o

pensamento de Foucault para refletir sobre a Educação Matemática. Em especial, servem-se das noções foucaultianas de discurso, enunciado, relações de poder/saber e regimes de verdade. Com o apoio dessas ferramentas é possível "[...] problematizar verdades que circulam na esfera da Educação Matemática, enunciados que estão na ordem do discurso desse campo de conhecimento e que são tomados como inquestionáveis" (KNIJNIK; WANDERER, 2013, p.215). Mais recentemente, com os estudos sobre a governamentalidade, pode-se ainda estudar como o discurso da Educação Matemática opera sobre professores, alunos, gestores e também acadêmicas dos Curso de Pedagogia no governo de suas condutas.

Investigar algumas das formas pelas quais o discurso da Educação Matemática opera sobre futuras professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituindo suas formas de pensar a docência, significa operar com as ferramentas filosóficas para problematizar tais verdades neste *lócus* específico a fim de entender que condições de possibilidade permitem a propagação de determinadas escolhas pedagógicas, por vezes bastante arraigadas, no ensino da matemática. O material examinado consiste em produções textuais elaboradas por estudantes que frequentavam, no segundo semestre de 2018, a primeira disciplina da área da Matemática de um Curso de Pedagogia em Porto Alegre. Essa disciplina compõe a grade curricular do 6º semestre, ou seja, as alunas encontram-se na metade de seu Curso. Algumas delas já atuavam como professoras em escolas privadas e públicas da região metropolitana. Outras ainda não tinham exercido a docência. Importa mencionar que essa era a única turma da referida disciplina naquele semestre.

Essa produção foi realizada no primeiro dia de aula, ou seja, as alunas escreveram sem uma discussão prévia a respeito do ensino e aprendizagem da matemática. A professora da turma, uma das autoras desse capítulo, no início de sua aula solicitou às acadêmicas que escrevessem, de forma livre, o que consideravam importante no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos Anos Iniciais. Chama a nossa atenção que os registros obtidos foram diversos: algumas alunas escreveram na forma de texto, outras em tópicos e poucas usaram esquemas. Todas as alunas da turma se prontificaram a responder, sabendo sobre os propósitos de nossa investigação e que a instituição e seus nomes não seriam divulgados. No total, obtivemos 19 produções.

Ao solicitarmos a escrita de um material de cunho pessoal, nos remetemos à análise de Foucault (2004) sobre o processo da escrita de si, especialmente as correspondências que enviamos a alguém. No capítulo intitulado "A Escrita de si", que compõe a obra *Ditos & Escritos V*, o filósofo apresenta um conjunto de reflexões sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana. Nessa discussão, problematiza o processo de escrever cartas, as chamadas correspondências. Segundo ele, "A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe" (FOUCAULT, 2004, p. 153). Mais adiante, expressa:

> Escrever é, portanto, "se mostrar", se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 156).

Inspirados na ideia de escrita de si, a entendemos como uma estratégia de aderência do sujeito a uma verdade. No caso desse estudo, diríamos que são as verdades mobilizadas pelo discurso pedagógico acerca da matemática escolar que atuam sobre as futuras professoras, fazendo-as elaborar verdades que são traduzidas em princípios de ação em suas salas de aula.

Apoiando-nos nas ideias de Foucault (2015), é possível dizer que o sujeito do enunciado não é a origem ou o ponto de partida de um ato discursivo, ou seja, as enunciações presentes nos materiais não têm uma essência no sujeito. Tanto a subjetividade quanto os próprios discursos vão sendo produzidos pelas histórias que escutamos ou pelas práticas e experiências vivenciadas. Assim, estamos cientes que aquilo que foi escrito pelas acadêmicas faz parte de uma rede discursiva que circula em vários espaços, como: escolas, cursos de formação de professores e até mesmo na mídia. A produção dos discursos se constitui em um processo em que se entrecruzam experiências pessoais, técnicas, gramáticas e vocabulários, regulando tanto o comportamento quanto as próprias subjetividades dos sujeitos.

Seguindo essas considerações, podemos dizer que as acadêmicas não expressam qualquer coisa. Elas escreveram para pesquisadores que

também são seus professores na universidade. Desta forma, estão controladas pelos enunciados que circulam nas instituições de ensino e que, por isso, não as deixam expressar "livremente" qualquer afirmação sobre a docência em matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cientes de que várias técnicas de controle e regulação operaram sobre elas, na leitura desse material, buscamos estabelecer relações entre os modos de ser professora de matemática narrados por elas. O resultado dessa análise será apresentado na próxima seção.

Trazer, fazer, construir, ensinar...: constituindo a docência em Matemática nos anos iniciais

A análise realizada sobre as narrativas geradas pelas estudantes nos mostrou duas recorrências que se referem à docência em matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: "a relevância do ensino da matemática estar conectado com elementos da vida" e "os materiais concretos como fundamento para a aprendizagem da matemática". Percebemos que essas duas ideias, além de recorrentes nos materiais e nas pesquisas da área da Educação Matemática, são tomadas como verdades (no sentido foucaultiano) que constituem o jeito de ser professora de matemática nessa etapa da escolarização.

Em efeito, as acadêmicas mostram que é relevante conectar o ensino de matemática com a vida dos alunos, tomando isso como um dos pilares de seus modos de ser docente. Os excertos abaixo expressam essa questão:

> Conhecer o espaço em que se vive através da matemática.
> Trazer a matemática de forma interdisciplinar, mas não de forma relaxada e irresponsável.
> Fazer relações de quantidades com o cotidiano dos alunos.

> Matemática precisa fazer sentido, precisa ter uso na vida adulta. Não deixar chegar o raciocínio que matemática não serve para nada depois de adulto. Entender processos reais de dinheiro, cartão de crédito, débito..., compras com taxas de correio. Fazer com que os problemas matemáticos falem mais da realidade... não tão hipotéticos.

> É importante haver um espaço que favoreça a reflexão dos alunos, contextualizando os conhecimentos.

> Tentar, sempre que possível, aproximar os conteúdos ensinados com a realidade vivida pelos alunos.
>
> Tentativas de relacionar com algo concreto que seja do conhecimento dos alunos.
>
> Utilizar e trabalhar com conhecimentos prévios das crianças.
> Propor atividades e relações que façam sentido e tenham ligação com a vida das crianças – real.
>
> Levar muito em consideração os conhecimentos prévios das crianças.
> Construir formas/maneiras de aproximar os conceitos matemáticos dos alunos e sua realidade.
> Relacionar conceitos.
> Mostrar a utilidade nas ações diárias.
> Contextualização.
> Pensar de diferentes maneiras.
>
> Valorizar a experiência dos alunos na sala de aula e trazer materiais que se aproximem o cotidiano.
>
> Ensinar de forma lúdica para as crianças.
> Contextualizar! Afinal, até hoje não sei para que serve matrizes e números complexos, por exemplo.
>
> Relacionar as vivências das pessoas aos conteúdos, tornando-os mais significativos
>
> Acredito que o principal (talvez) seja ensinar de uma forma que o que esteja sendo aprendido faça sentido para os alunos, aproximando e trazendo ao máximo os conteúdos para o dia-a-dia deles. Creio que assim eles aprenderão com mais facilidade e ficarão mais empolgados e com vontade de aprender.
>
> Acho importante a partir do contexto e experiências dos alunos trazer os conceitos, e não através de problemas matemáticos, por exemplo, com historinhas inventadas e sem significado para o aluno.
>
> Ver a matemática no mundo.

Esses fragmentos mostram o quanto é relevante vincular o ensino de matemática com a "vida" dos alunos. Chama a atenção expressões como essas: "*Acho que o principal (talvez) seja ensinar de uma forma que o que*

esteja sendo aprendido faça sentido para os alunos, aproximando e trazendo ao máximo os conteúdos para o dia-a-dia deles"; "*Creio que assim eles aprenderão com mais facilidade e ficarão mais empolgados e com vontade de aprender*"; ou então, de forma resumida: "*Ver a matemática no mundo*". A importância da conexão entre a matemática escolar com o cotidiano é muito presente nas narrativas, de forma que em quase a totalidade dos materiais houvesse uma menção ao cotidiano ou ao lúdico.

Isso se relaciona com os resultados encontrados em algumas das pesquisas da área da Educação Matemática com foco na docência dos Anos Iniciais. Uma dessas pesquisas foi realizada por Carmen Cecília Schmitz (2004), que buscou caracterizar a matemática escolar praticada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de entrevistas com professoras de um município da Serra Gaúcha. De cunho qualitativo, a investigação mostrou que as práticas mais recorrentes resumiam-se na dependência do livro didático, na hierarquização dos conteúdos, na preparação dos alunos para a continuidade dos estudos e na relação tensa com a cultura discente. A autora identificou, nos ditos das professoras, verdades acerca da importância de trazer o cotidiano dos estudantes como ponto importante para as aulas de matemática, chegando à conclusão de que, para elas, o mundo cultural servia apenas como ponto de partida para motivá-los a aprenderem mais a matemática escolar.

Destacamos também investigações mais recentes como as de Pozzobon (2012) e Borchardt (2015). A tese de Pozzobon (2012) problematiza a formação do professor que ensina matemática nos Anos Iniciais usando como solo empírico um Curso de Formação de Professores de nível Médio de uma escola do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1960 a 2000. Os materiais examinados consistiram em documentos escolares, questionários e entrevistas com professoras que atuaram no referido Curso. Os resultados mostram o quanto a docência, daquele tempo e espaço, esteve marcada pela necessidade de desenvolver o raciocínio e a aprendizagem de conceitos matemáticos, investindo em práticas que utilizassem materiais concretos como meios de alcançar o raciocínio lógico. Ao mesmo tempo, as docentes afirmavam a relevância de práticas que partissem do interesse da criança e de sua realidade. O trabalho de Borchardt (2015), sustentado pelos estudos de Foucault e Noguera-Ramírez, toma como materiais entrevistas com professoras pedagogas que atuavam em uma escola particular de uma cidade da Região Sul do Estado

do Rio Grande do Sul. O autor mostra o quanto as educadoras estão capturadas por algumas verdades sobre a docência, tais como o domínio do conteúdo de Matemática e a relevância do uso de jogos, desafios e Da realidade do aluno.

Essas investigações, mesmo desenvolvidas em diferentes tempos e espaços, nos ajudam a compreender algumas das formas pelas quais as professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental descrevem aquilo que consideram relevantes em suas práticas pedagógicas. Podemos dizer que essas práticas sustentam-se em duas dimensões. Por um lado, há uma preocupação em desenvolver os conteúdos matemáticos previstos para cada ano escolar, tornando, mais uma vez, inquestionável o lugar que a matemática ocupa no currículo. Por outro, as educadoras "sabem muito bem" o que é preciso realizar em suas aulas: trazer a realidade do aluno e usar materiais concretos e a ludicidade.

A pesquisa de Knijnik e Duarte (2010) nos ajuda a problematizar esse forte apelo que há, na área da Educação Matemática, para que as práticas pedagógicas escolares contemplem a chamada "realidade". As autoras, servindo-se do pensamento de Ludwig Wittgenstein e das teorizações de Michel Foucault, examinaram o enunciado "é importante trazer a 'realidade' do aluno para as aulas de Matemática", o qual tem se constituindo como uma das verdades do discurso educacional. Tomando como materiais empíricos anais de eventos relevantes da área da Educação Matemática, Knijnik e Duarte (2010) expressam que o enunciado que diz da importância de trazer para as aulas de matemática a "realidade" sustenta-se em ideias como facilitar a aprendizagem e/ou mostrar a aplicabilidade, reforçando, mais uma vez, a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em sua argumentação, as autoras destacam que, nessa operação de buscar sentidos e significados "fora da escola", podemos pensar que os jogos de linguagem da matemática escolar estariam "vazios de significado" (KNIJNIK; DUARTE, 2010, p. 879), enquanto as práticas não escolares estariam encharcadas de significado, esperando para serem transferidas para a escola. Porém, aqui, seguindo as discussões de Wittgenstein, essa operação de transferência é questionada: "[...] entendemos que não há 'esvaziamento/saturação' de significados: tratar-se-iam de diferentes jogos de linguagem, pertencentes a formas de vida específicas, que guardariam entre si somente semelhanças de família" (KNIJNIK; DUARTE,

2010, p. 879). Finalizam dizendo que: "[...] a passagem de uma forma de vida à outra não garante a permanência do significado, mas sugere sua transformação porque 'do outro lado' quem 'o recebe' é outra forma de vida" (KNIJNIK; DUARTE, 2010, p. 879).

Voltando às produções das alunas que participaram desse estudo, diríamos que, para elas, usar a realidade seria, como mostra o estudo de Knijnik e Duarte (2010), uma forma de facilitar a aprendizagem da matemática escolar. Pensar nesta linha significa dizer que a realidade e a ação de contextualizar constituem maneiras de se dar significado aos conteúdos matemáticos, que seriam vazios de sentido. Assim, parece que as estudantes assumem que existe uma lógica superior, própria do conjunto de conhecimentos que temos chamado de *matemática escolar*, ou seja, uma matemática produzida por determinada tribo europeia que tem se perpetuado como *a* matemática, marcada principalmente por elementos como a formalidade, a assepsia e a abstração (KNIJNIK *et al.*, 2012). Nesse sentido, pode-se entender que as discentes do Curso de Pedagogia pensam que o uso dos jogos, brincadeiras e materiais concretos são meios para melhor internalização das regras da matemática, ou da "lógica matemática".

Um ponto que consideramos relevante destacar nessa discussão é o fato de que, como apontado na pesquisa de Schmitz (2004), as educadoras não questionam o ensino das regras próprias da matemática escolar, sustentadas pelo formalismo, rigor e assepsia. Tomam isso como "dado" e buscam, na realidade, formas para ensinar essas regras aos alunos. Desta forma, nos deparamos com um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que apresentam propostas de ensino voltadas à realidade do aluno tendo em vista a apropriação da matemática escolar, as professoras fazem críticas ao chamado ensino tradicional que tem por sustentação, justamente, a sistematização, o rigor e o formalismo. Uma das alunas aponta explicitamente o seguinte: "Ao meu ver, nos anos iniciais, a matemática não deve ser apenas dada *na forma convencional*, com folhinha. Acredito que aprender matemática com jogos e brincadeiras, explorando o lúdico, faz com que o aprendizado seja enriquecedor e prazeroso". Ao mesmo tempo, outra comenta que "Nesta etapa de escolarização, acredito que *seja importante a soma, subtração, divisão e multiplicação*, trazendo esses conteúdos o mais próximo de sua realidade e seus gostos". Por um lado, há uma crítica ao uso de técnicas ditas convencionais; por outro, a uma

reafirmação da importância do ensino de conteúdos – no caso as quatro operações básicas da aritmética –, uma abordagem notoriamente tradicional.

Essas enunciações reforçam as ambivalências e paradoxos presentes na docência em matemática. Por um lado, as futuras professoras posicionam a matemática como a 'detentora' de uma série de saberes essenciais para a compreensão da realidade, uma ciência independente e "rainha das exatas" (KNIJNIK et al., 2012), com seu conjunto de regras formais que devem ser estritamente seguidas e demonstradas. Por outro, mencionam a realidade – a qual tem na matemática uma matriz de inteligibilidade (considerando que "aprender matemática é importante para a vida") mas, ao mesmo tempo, se constitui como uma *ferramenta* para o aprendizado dessa área do conhecimento.

Além de apontarem a relevância do ensino de matemática estar vinculado com a chamada "realidade", as educadoras, em suas produções, mencionaram o uso dos materiais concretos como fundamento para a aprendizagem da matemática, como é o caso da frase apresentada anteriormente "Acredito que aprender matemática com jogos e brincadeiras, explorando o lúdico, faz com que o aprendizado seja enriquecedor e prazeroso". Os fragmentos abaixo também expressam essa questão:

> Não restringir a matemática ao papel.
> Não esquecer o concreto.
>
> Trabalhar muito com materiais concretos.
>
> Jogos divertidos, que sejam prazerosos para as crianças.
>
> Apresentar/usar bons materiais.
>
> Usar material concreto, todos os tipos, tampas, palitos, brinquedos.
>
> Ensinar de forma lúdica para as crianças.
>
> Jogos.
> Brincadeiras corporais.
>
> Utilizar jogos como ferramentas para potencializar os aprendizados.

> Uso de jogos e brincadeiras.
> Dinâmicas em grupos.
> Tentar deixar o conteúdo mais visual possível para fazer com que perceberam melhor o que está sendo trabalhado.
>
> Acho legal enquanto trabalhando números decimais, por exemplo, trabalhar o dinheiro e ir fazer compras com as crianças.
>
> [Uso de] Exemplos concretos e visuais.

Os excertos evidenciam a forte relação que há, para as acadêmicas, entre a aprendizagem da matemática escolar e o uso de jogos, materiais concretos ou manipuláveis em suas práticas pedagógicas. São recorrentes frases que expressam o uso de "jogos, brincadeiras corporais, tampas, palitos, brinquedos", enfim, "exemplos concretos e visuais". Em efeito, muitas pesquisas – em especial as vinculadas ao Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS) – mostram que o discurso da Educação Matemática está constituído por um enunciado que diz da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática. Esse enunciado tem se instituído e circulado por meio de outros provenientes das teorias construtivistas, como apresentam Knijnik e Wanderer (2007, p. 7):

> Essa é uma "verdade" sobre o ensinar e o aprender matemática que circula no pensamento educacional contemporâneo, na ordem do discurso da educação matemática sustentada pelo construtivismo pedagógico, inspirado nas teorizações de Piaget. Esse discurso piagetiano – ao conferir ao raciocínio "abstrato" o status de único e universal, posicionando-o como o ápice a ser atingido pelos indivíduos; ao considerar que sua aquisição se processa de forma seqüencial e linear, designando à matemática escolar essa responsabilidade – acaba por instituir como "verdade" a relevância da prática de manipular materiais concretos.

As autoras realizaram uma investigação com educadores do campo do sul do país sobre aspectos vinculados à educação matemática. Perceberam, nas narrativas dos professores entrevistados, a centralidade que ocupava o uso de materiais concretos para "facilitar" ou "sanar as dificuldades" dos alunos. Por fim, apontam que os professores usam materiais concretos nas aulas de matemática pois é, para eles e muitos outros educadores, uma "garantia" de efetivação da aprendizagem. Assim,

essa "verdade" vai sendo instituída e retroalimentada pelo discurso pedagógico.

Em outras pesquisas, voltamos nosso olhar para as pessoas surdas e o ensino de matemática que ocorre nas escolas bilíngues, também no sul do Brasil (WANDERER; CARNEIRO, 2016). Constatamos, a partir da análise de registros escritos e entrevistas com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que esse mesmo enunciado também impera sobre o ensino da matemática para os alunos surdos, porém com uma ressignificação: é potencializado pelo fato de que os alunos surdos são sujeitos visuais. Por conta disso, há um outro argumento que sustenta a necessidade do uso de materiais concretos na educação matemática. Vê-se, então, o caráter transcendente dos discursos matemático e pedagógico e sua abrangência em muitos de (se não todos) os setores da educação.

Esse cenário não se diferencia nas falas das alunas, as quais pontuam o seguinte: "Não esquecer o concreto", "trabalhar muito com materiais concretos", "utilizar jogos como ferramentas para potencializar os aprendizados". Assim, pode-se pensar que uma aula de sucesso é aquela em que houve manipulação de materiais, o que nos leva a crer que os jogos e os materiais concretos, em detrimento dos conteúdos formais chamados de tradicionais, mobilizam todo um vocabulário construtivista nas docentes, constituindo assim modos de ser professora de matemática.

Diríamos que as participantes desta pesquisa foram capturadas por um conjunto de regras que regulam o que dizem e o que pensam, pautadas por ideias construtivistas que estão naturalizadas, imunes a contestações. Tal afirmação vai ao encontro do que Knijnik e Wanderer (2007, p. 13, grifo do autor) comentam sobre o uso de materiais concretos, o qual "[...] é tomado como a 'verdade' sobre a '*didática da matemática [que] sempre se propôs a uma coisa nova, trabalhar com o concreto'*, uma 'verdade' que, de tão repetida, ao fim, acaba '*virando chavão'*" (KNIJNIK; WANDERER, 2007, p. 13, grifo do autor).

Estas ideias difundidas pelas teorias construtivistas, que colocam o professor como um mediador da aprendizagem do aluno e que reforçam as ideias do uso de diferentes materiais para que ela aconteça, bem como a formação de ambientes pedagógicos que possibilitem uma relação do sujeito com o meio, foi proposta por Rousseau (2004) no século XIX. A teoria educacional construtivista tem raízes no pensamento de Rousseau (2004) acerca da educação. Quando em *Emílio* o autor afirma que Emílio

não deve ser ensinado, ele baliza um pensamento pedagógico que vai se desenvolver nos estudos de Pestalozzi e Piaget, por exemplo, que dizem que o professor não é mais o preceptor (aquele que dá preceitos) ou mestre (aquele que ensina) dos alunos, mas alguém que conduz e governa, que dá possibilidades para que o estudante desenvolva um conhecimento de si por meio das coisas. Neste processo, que Rousseau (2004) chama de educação natural, o adulto manipula o meio para que o estudante possa agir e se desenvolver enquanto ser humano de forma livre e autônoma.

De certa forma, o projeto individual do neoliberalismo contemporâneo também remete aos conceitos pensados por Rousseau. Ao buscar um estudante que aprenda por toda a vida, de forma autônoma, flexível, se aproxima do sujeito constituído em Emílio. Mesmo com a pretensão de apenas escrever um tratado filosófico, Rousseau acabou por desenhar o esqueleto de uma metodologia pedagógica que foi e é amplamente utilizada sem questionamentos e que, de certa forma, coloca em xeque a própria função do professor como participante do processo de educação. Biesta (2016) discute a Educação como um processo de três dimensões, que envolve um conteúdo (aprender algo), um propósito (aprender para algo) e relações (aprender de alguém). Segundo o autor, a linguagem construtivista é incapaz de capturar as três dimensões da Educação, pois o processo de aprendizagem é vazio em si mesmo e individualista/individualizante. Nesse sentido, o professor passa a ser um administrador do processo de aprendizagem, que leva o aluno a tirar algo que já existe de algum lugar, desconsiderando assim as construções socioculturais dos conhecimentos.

Nesta esteira, cabe destacar nesses materiais uma outra dimensão muito presente nas narrativas aqui examinadas. As estudantes, como mostramos anteriormente, afirmam que é importante contemplar a realidade ou o dia-a-dia dos estudantes nas aulas de matemática; porém, quando questionadas sobre as formas pelas quais trabalham com a "realidade", elas expressam o uso de elementos do contexto para, ao fim e ao cabo, ensinar a matemática escolar. Nesse sentido, entendemos que alguns excertos são emblemáticos:

> Nesta etapa de escolarização, acredito que seja importante a soma, subtração, divisão e multiplicação, trazendo esses conteúdos o mais próximo de sua realidade e seus gostos.

> Conhecer vivências anteriores em relação à matemática.
> Trazer o cotidiano junto ao conteúdo.
>
> Acho legal enquanto trabalhando números decimais, por exemplo, trabalhar o dinheiro e ir fazer compras com as crianças.
>
> Partir de problemas da vida real delas para aplicar os conceitos.
>
> Acredito que o principal (talvez) seja ensinar de uma forma que o que esteja sendo aprendido faça sentido para os alunos, aproximando e trazendo ao máximo os conteúdos para o dia-a-dia deles. Creio que assim eles aprenderão com mais facilidade e ficarão mais empolgados e com vontade de aprender.

Aqui notamos uma dissonância entre o que parecia ser tomado como o objetivo do ensino da matemática – dar significado à realidade – e a forma como ela é ensinada. Como já mencionado, o uso da realidade tem por objetivo o aprendizado da matemática formal. Ou seja, nos exemplos apresentados pelas acadêmicas percebe-se isso: o uso do corpo e das compras para ensinar operações matemáticas. Assim, as situações reais são transformadas em brincadeiras nos espaços escolares, as quais se tornam também "vazias de significado".

Isso nos remete às discussões de Paul Dowling (1998) a respeito dos mitos presentes no ensino da matemática. O autor afirma que a matemática escolar se constitui por uma gramática específica, capaz de delimitar e definir o que conta (ou não) como expressão, sentença ou proposição matemática, fazendo com que seus textos (como os livros didáticos) sejam marcados por determinadas características que os tornam distintivos de qualquer outra área do conhecimento. Além disto, argumenta que a matemática escolar, ao buscar estabelecer vínculos com práticas da vida cotidiana, produz uma mitologia.

No livro *The sociology of mathematics education,* Dowling (1998) analisa a matemática escolar e a produção de mitos, como o da referência e da participação, entre outros. O mito da referência, para o autor, relaciona-se à incorporação de situações não-matemáticas nos problemas escolares, produzindo a noção de que a matemática escolar se vincula a questões do cotidiano. Porém, da forma como são apresentados esses problemas (pela nomenclatura utilizada e pela própria situação abordada), observa-se que seu foco central está na problematização de conteúdos

específicos da matemática escolar. Um exemplo seria: "Uma loja A vende laranjas por R$ 30,00 o quilo. Uma loja B vende-as em pacotes de 1,5 Kg por R$ 46,00. Qual é a loja mais cara? Qual é a diferença de preços entre as duas lojas se quisermos comprar 15kg de laranjas?". Para o autor, mesmo que esse texto esteja sustentado em uma situação de compra doméstica, evidencia-se, pelo uso de letras para indicar os nomes das lojas e pelos valores correspondentes ao preço do quilo da fruta, que o problema é muito mais matemático do que doméstico.

O mito da participação também é discutido. Para Dowling (1998), muitos dos problemas presentes em livros didáticos estão organizados de acordo com a racionalidade da matemática escolar, não seguindo as regras ou a lógica de práticas produzidas por diferentes grupos culturais. Mesmo que a formulação de tais exercícios envolva situações que podem ser associadas a práticas sociais – como práticas na feira, na venda ou em brincadeiras infantis –, o que faz com que haja um certo resíduo de práticas não-matemáticas na elaboração dos problemas, seu eixo organizador é um conteúdo matemático.

Poder-se-ia, assim, dizer que o mito da participação se faz presente nas práticas pedagógicas indicadas pelas estudantes que participaram de nosso estudo. Mesmo que sejam destacadas situações de práticas específicas, como as compras e o corpo, observa-se que o foco da estruturação dos problemas está na matemática escolar, constituindo-a, segundo Dowling (1998), como um campo do conhecimento que se faz presente em uma diversidade de práticas. Para o autor, ao reconhecer que operações matemáticas estão presentes "em todo o lugar", o mito da participação marca o conhecimento matemático como algo necessário para a execução e o desenvolvimento das práticas sociais, que se tornariam "incompletas" sem o saber matemático. Além disso, esse mito poderia nos levar a conceber as práticas culturais como um espaço unificado, fixo e dependente apenas da racionalidade da matemática escolar para sua organização.

Considerando as situações indicadas pelas participantes para ensinar matemática nos Anos Iniciais, diríamos que os exercícios propostos engendram o mito da participação, ou seja, mesmo que apresentem situações de algum modo relacionadas a práticas culturais específicas (como corpo e compras), tais situações são organizadas e discutidas tendo como primazia a racionalidade da matemática ensinada

na escola, marcando-a como necessária e presente em todos os lugares. Além disto, são suprimidos os aspectos não-matemáticos que produzem as diferentes práticas culturais, marcando-as como práticas que necessitam e dependem apenas dos conhecimentos matemáticos para sua organização e desenvolvimento.

Ao finalizarmos essa seção, na qual apresentamos algumas reflexões sobre as produções de alunas de um Curso de Pedagogia, consideramos pertinente destacar que os modos de ser professora de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sustentam-se no desenvolvimento das regras que conformam a matemática escolar, posicionada como uma das áreas de maior importância no currículo escolar e na sociedade. Assim, em suas aulas, mesmo tendo por propósito romper com o chamado ensino tradicional, acabam por se apoiar em uma prática discursiva que usa elementos do cotidiano apenas como ilustração ou exemplos para o aprendizado dos saberes específicos da matemática escolar.

Conclusão

Nesta última seção, temos o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre o que ficou evidenciado no exame das produções textuais geradas por acadêmicas de um Curso de Pedagogia a respeito da docência em matemática. Em primeiro lugar, destacamos que, seguindo o referencial teórico que sustenta esse estudo, seu propósito não era julgar ou estabelecer critérios capazes de definir se as formas escritas pelas discentes estão corretas ou equivocadas. O que escrevemos aqui não encerra ou conclui as muitas leituras possíveis sobre essas produções, sendo apenas uma forma de ler e atribuir sentidos ao que lemos no material reunido.

Uma das recorrências expressa a relevância de utilizarmos, em sala de aula, a cultura, a vivência e os saberes das formas de vida dos alunos. Nessa direção, na tentativa de investigar de que forma as futuras professoras compreendem e praticam a inclusão de aspectos do mundo social nas aulas de matemática (a chamada contextualização) evidenciamos que há um trabalho que usa os elementos ou situações do contexto dos alunos apenas como forma de “exemplificar” conteúdos escolares. Dessa forma, as práticas “contextualizadas”, muitas vezes,

acabam por reforçar as regras que conformam a matemática escolar: registros escritos, sistematização, formalização e abstração.

Em um artigo recente, Knijnik (2017) destaca que a matemática escolar não pode ser concebida como um conjunto fixo de jogos de linguagem que, se bem assimilados pelos alunos, garantiria a eles a possibilidade de lidar com diferentes situações de suas vidas. Para ela, a matemática escolar é um campo marcado pelos processos de imposição de significados, imposição essa de uma forma de vida – no caso, a europeia – sobre as demais. Dessa forma, os jogos de linguagem matemáticos transmitidos nas escolas seguem as regras da gramática que os gerou, fazendo com que os exercícios e atividades dessa área do conhecimento estejam marcados pela escrita, pelo formalismo e pela busca da abstração.

Foi intuito de nossa investigação mostrar algumas marcas que constituem as docências em matemática. Percebemos a presença de alguns dos enunciados do discurso da educação matemática contemporânea nas produções das alunas, como aqueles que dizem: "as aulas de matemática precisam ser contextualizadas", "é importante usar materiais concretos". Tais reflexões nos fazem pensar que o ensino de matemática, mais especificamente o professor que ensina matemática nos Anos Iniciais, precisa de espaço para a discussão. Percebe-se a potência deste campo ao perceber que, apesar dos estudos realizados e das novas metodologias propostas, há poucas alterações nas práticas escolhidas ao longo dos anos.

Como aprendemos com Foucault, esses enunciados, entre outros, acabam por se naturalizar e, ao mesmo tempo, formam e regulam práticas pedagógicas que passam a ser realizadas sem questionamento. A partir dessa análise, poderíamos caracterizar estes sujeitos como 'Professoras contextualizadoras', ou 'Professoras construtivistas' ou até mesmo 'Professoras formalistas'. Ao posicionarmos as docentes em determinadas categorias, pretendemos que essas verdades naturais sejam trazidas à tona e desnaturalizadas. Valero (2013) nos ajuda a entender que o processo de desnaturalização de verdades é uma análise importante e necessária a ser realizada, já que a partir disso é possível tornar visível a rede de conexões históricas, sociais e políticas que posicionam diferentes sujeitos matemáticos, constituídos pelas diferentes formas de se aprender e se ensinar matemática.

Assim, é possível afirmar que, como todo processo educativo, também a educação matemática escolar está diretamente implicada em

mecanismos de regulação sobre a conduta de modos de ser professor (e aluno). Essa regulação diz respeito ainda às formas de conceber o ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É uma regulação que, conforme exposto aqui, acaba por reforçar alguns dos modos hegemônicos de ensinar, produzindo práticas que valorizam alguns saberes em detrimento de outros. Na condição de professores de Matemática e de pesquisadores interessados nessas reflexões, acreditamos que são investigações como a que realizamos que podem nos fazer pensar sobre nosso cotidiano, sobre aquilo que ocorre em nossas salas de aula. Talvez possamos modificar algumas práticas e concepções que circulam nas escolas e na sociedade sobre a Educação Matemática.

Referências

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119.129, 1 jan. 2016. Disponível em: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/ view/4069 Acesso: 13/06/2018.

BORCHARDT, T. T. **A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam a matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CARNEIRO, F. H. F. **O ensino da Matemática para alunos surdos bilíngues**: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DOWLING, P. **The sociology of Mathematics Education**: mathematical myths/pedagogic texts. London: Falmer Press, 1998.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos, V).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GIONGO, I. **Disciplinamento dos corpos e dos saberes:** um estudo sobre a educação matemática da Escola estadual técnica agrícola Guaporé. Tese de Doutorado. 214f. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

KNIJNIK, G. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, New York, United States, v. 80, n. 1-2, p. 87-100, May 2012.

KNIJNIK, G. Juegos de lenguaje matemáticos de distintas formas de vida: contribuciones de Wittgenstein y Foucault para pensar la educación matemática. **Educación Matemática,** Mexico, v. 26, n. especial, p. 146-161, marzo 2014. Especial 25 años. [Fascículo não numerado].

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. **Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional de Educação Matemática**, Belo Horizonte, 2007. Belo Horizonte: SBEM, 2007.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e Educação Matemática. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v.39, p.211-225, 2013.

KNIJNIK, G.; DUARTE, C. G. Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da educação matemática escolar: um estudo sobre a importância de trazer a "realidade" do aluno para as aulas de matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 863-886, 2010.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KNIJNIK, G. A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida. **Perspectivas da Educação Matemática**, Cuiabá, v. 10, n. 22, p. 45-64, jan./maio 2017.

POZZOBON, M. C. C. **Práticas de ensino de matemática**: regimes e jogos de verdade na formação do professor nos anos iniciais (1960-2000). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHMITZ, C. C. Caracterizando a matemática escolar. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VALERO, P. **Mathematics for All and the Promise of a Bright Future.** In: B. Ubuz. Haser, & M. A. Mariotti (Eds.), Proceedings of the Eight Congress of the European Society for Research in Mathematics Education Middle East Technical University, Ankara, Turkey: European Society for Research in Mathematics Education, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. 3ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

WANDERER, F.; CARNEIRO, F. H. F. Educação matemática em uma escola bilíngue para surdos. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 13, n. 1, p. 95-106, 2016.

WANDERER, F.; LONGO, F. Escola, Matemática e Disciplinamento: uma análise sobre desenhos infantis. **Revista Perspectivas em Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 2017. p. 205-221.

20

Identidade religiosa: um discurso em construção

Maria de Jesus Ferreira Ferreira [1]
Dedival Brandão da Silva [2]

Introdução

Falar de identidade religiosa no contexto atual constitui o desafio num campo do saber repleto de incursões e problematizações instigantes para qualquer pesquisador. Para Manuel Castells (1999, p. 29) toda sociedade busca, "encontrar consolo e refúgio na religião. O medo da morte, a dor da vida, precisam de Deus e da fé n'Ele, sejam quais forem suas manifestações, para que as pessoas sigam vivendo. De fato, fora de nós Deus tornar-se-ia um desabrigado".

As proposições de Castells no Brasil ganham terreno fértil, pois passamos de uma imposição religiosa católica de viés europeu a um campo religioso híbrido. Esta religiosidade é presidida por inúmeras tradições culturais e constitui força motivadora que interpelam sujeitos sociais em crise em resposta às aflições vividas na sociedade brasileira contemporânea, razão da necessidade de estudos que tratem da questão, em especial na Amazônia.

Neste capítulo, analisaremos a modalidade denominada *catolicismo santoral* como principal esteio de negociação e construção de significados visando o forjamento da identidade religiosa por meio do que denominamos "Festa de Santo". Neste sentido, a Festa de São Sebastião de Vila Maiauatá em Igarapé-Miri/PA, é uma tradição cuja força cultural é

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades PPGCITI/Campus Universitário de Abaetetuba, Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações. E-mail: dijeferreira@yahoo.com.br

[2] Doutor em Letras, Docente do Programa de Pós-Graduação Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba e da Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS/ Área de Antropologia e Educação. E-mail: dedivalbs@ufpa.br

responsável pela articulação de diversos símbolos mediadores dessa identidade religiosa, a saber: a crença, o milagre, (cura), a promessa, procissões, a festa, sua história, sua memória e tradição. O presente artigo trata de tais práticas como instâncias que informam ser a construção da identidade religiosa da ordem das negociações e trocas simbólicas cuja força é tradutora de relações de saber e de poder que são intrínsecas a essas práticas.

Os santos no catolicismo: os símbolos de negociação e de trocas simbólicas da identidade

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval.[3]
Oswald de Andrade, Manifesto Antropófago, 1928.

A epígrafe acima informa *per se* o caráter de complexidade do campo religioso brasileiro. A celebração da primeira missa em terras brasileiras significou o embrião do projeto de construção de uma identidade católica nacional imposta que, no seu espraiamento, encontrou na devoção aos santos e nos seus rituais festivos os elementos de negociação identitária em meio às crenças já existentes e das que foram aqui criadas, como a umbanda.

Neste tópico analisaremos os santos e santas como emblemas de crença dotados de poderes sobrenaturais e que atuam como meio de dar sentido à existência humana e ponto de apoio nas aflições da vida cotidiana, levando em tempo de seus festejos multidões às ruas por meio de trocas simbólicas principalmente no contexto amazônico. Demandam hierarquia nas devoções e também são diferenciadores da fé católica frente a outras denominações religiosas, constituindo-se em símbolos de identificação religiosa.

Ora incentivados, ora proibidos pela Igreja, os santos católicos são representações de pessoas humanas que dedicaram suas vidas na defesa do cristianismo e na propagação dessa crença, inclusive atuantes no processo de conversões. Entretanto Maria, a Mãe de Jesus, é para os católicos a mãe de todos os santos e de todos os católicos. Assume uma posição de rainha soberana e apresenta-se em diversas formas e títulos de

[3] Manifesto Antropófago. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf. Acesso em 01/07/2018.

origem popular ou oficial, tais como: Nossa Senhora de Nazaré, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora Aparecida. Já outros santos para serem considerados como tal, são fruto de um processo de defesa das convicções cristocêntricas no passado romano, onde foram perseguidos o que na maioria das vezes, como é o caso de São Sebastião, foram mortos por sua crença em Cristo.

Nas igrejas católicas de Maiauatá os santos são posicionados nas laterais do altar e apenas o santo ou santa festejada assume o lugar de destaque durante o festejo, a imagem representativa de Maria e de Jesus Cristo ocupam lugar fixo em destaque. Os santos são considerados pela oficialidade da igreja como mediadores da relação entre Deus e os homens, já para os devotos há também o estabelecimento de uma relação direta entre eles e os santos. Foram utilizados como um artifício no processo de catequização de índios, negros e colonos pobres, que no caso amazônico se efetivaram de maneira particular. Segundo Da Matta (1986) nas regiões mais longínquas do Brasil desenvolveu-se fortemente o catolicismo de cunho popular, como na Amazônia. Neste sentido, o santo constitui-se o elemento central do catolicismo popular. Por meio dele a vida se organiza, o ciclo de vida pessoal ligadas ao ciclo da natureza recebia o acompanhamento dos pedidos e devoções os santos para que se realizassem, a colheita, o plantio era acompanhado na fé ao Santo. Em síntese, os santos são pessoas, são seres individuais, dotados de liberdade, vontade, qualidades próprias e uma biografia, que habitam o céu, junto a Deus, e por isso, tem poderes sobrenaturais (OLIVEIRA, 1983).

A imagem recebe o povo nos altares das igrejas no dia-a-dia e nas missas e vai até o povo nas devoções de círios, procissões e romarias, saudá-los, abençoá-los. Nesse sentido, podemos dizer que a devoção ocorre pelo estabelecimento de uma relação de troca direta e de contratos estabelecidos com o santo que nem sempre necessita da igreja como mediadora. Essa relação é estabelecida principalmente por meio da promessa realizada com o santo que consiste em um trato ou negociação entre o devoto e Ele, onde o devoto faz o pedido de cunho particular ou coletivo, o santo tem a obrigação de conceder o pedido e o devoto a obrigação de pagar a promessa sendo este contrato caracterizado pelo princípio da fidelidade ao santo. Quando o pedido é concebido, ocorre a

concessão do milagre, o qual atua como a graça alcançada pelo santo reafirmando-se seu poder miraculoso.

A relação de troca ao ser analisada a partir dos estudos de Marcel Mauss (2003), aparecem como um fato social total, posto que o acontecimento realizado constitui um feixe de elementos simbólicos de várias ordens definidores de posições e relações sociais sob as quais são estabelecidas as trocas. Para o autor, a vida social como sistema em que tudo se mistura está envolta em uma economia natural em que os indivíduos estabelecem trocas e contratos não só de bens econômicos e materiais, mas de ritos, danças, festas, entre outras, onde o mercado é apenas um dos pontos centrais, mas não determinante. Esses contratos são estabelecidos de forma voluntária com um pano de fundo de obrigatoriedade que o autor chamou de "sistemas de prestações totais". Tais sistemas, observa o autor, é imerso em uma trama inexplicável de ritos onde o princípio da rivalidade e do antagonismo permeiam todas essas práticas, no caso das religiões a rivalidade e antagonismo se aplica em seu sentido simbólico ou não.

Ao analisar o Potlatch, rito de troca praticado pelos Kwakiutl no norodeste dos Estados Unidos, Mauss nos ensina que a obrigação de dar, apresentada em um mesmo patamar de importância social implicam o ato de retribuir. No caso aqui em estudo, tais obrigações podem ser encontradas na relação devoto-santo, cuja reciprocidade construída gira em torno da promessa (firmamento do contrato, a partir de uma situação existencial), do pagamento da promessa e do alcance do milagre. Na relação estabelecida entre o devoto e a entidade santoral, o que fica estatuído é o sacrifício contratual embasado em um acordo real e simbólico entre devoto e santo. Quando o acordo não é realizado, ambos podem sofrer represálias, o santo pode ser castigado e o fiel pode ser punido pelo santo o que dá um teor de cuidado e medo em fazer as promessas, porém há quem considere que quanto mais difícil a promessa mais o fiel terá a garantia de ter seu pedido alcançado.

No imaginário do catolicismo popular na Amazônia as promessas são representativas de uma relação de troca e um sacrifício pessoal tanto do pedido feito ao santo, a dívida a saldar e seu pagamento, especialmente quando se tratava de ex-votos, também considerado como promessa. Para Guimarães (1983, p. 93) "por meio das promessas e da devoção aos santos, procurava-se justamente transformar a incerteza e indeterminação em

certeza e determinação". Esse pressuposto é encontrado em Mauss (2003) que informa que "a finalidade dessas trocas de dádivas é antes de tudo moral, seu objetivo é produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas envolvidas, e, se a operação não tivesse esse efeito, faltaria tudo [...]" o que significa dizer da importância da relação e de sua eficácia simbólica face aos dilemas existências da vida social.

O produto simbólico dessa relação, a fidelidade mútua, é expressa de diferentes formas: o santo passa a fazer parte da família ganhando um altar ou oratório com destaque na casa, e recebe oferendas. Em relação ao devoto, este acende velas enfeita-o com flores em sinal de agradecimento pelas graças alcançadas e por pedidos de novas bênçãos. Alguns altares são compostos de vários santos revelando a pluralidade das devoções santorais. Se um santo não resolver o problema, outro pode fazê-lo.

Foto 1: Um Oratório ou altar.

Vemos que a obtenção de graça do santo (o milagre) para com o devoto vai além dos pedidos realizados ou das promessas feitas. É como se o santo ou santa protetora maior do devoto estivesse sempre de prontidão vigiando e guardando a vida do fiel e intervindo nas horas certas. É por meio dos cultos públicos aos santos que as promessas e milagres são externalizados e difundidos, enquanto testemunho de fé e de poder do santo via diferentes linguagens, discursos e testemunhos. Tais discursos funcionam como mediadores de fé com outros fiéis o que pode contribuir

para a divulgação do poder do santo em um campo específico o que contribui para a adesão de mais adeptos dado seus poderes de ordem sobrenatural e prática.

Os cultos públicos no catolicismo popular são representativos das Festas Religiosas enquanto rito de agradecimento e comemoração do poder do santo e de sua eficácia diante de outros fiéis, como ocorrem no caso de Miauatá. As festas apresentam-se sob diversas facetas e de elementos estruturantes no processo de identificação social dos grupos que para lá convergem. Nesse sentido, quando da realização da pesquisa etnográfica em Maiaiatá, observamos momentos de testemunhos de milagres que mostraram o quanto o acreditar nos poderes milagrosos dos santos é representativo da devoção por meio da realização do pedido. A figura do santo, sua memória, o exemplo de vida e poderes sobrenaturais, para os católicos constituem-se num dos principais elementos de mediação que contribui para a construção nesses sujeitos de sua identidade religiosa católica de modo negociado.

Ver, dar a ver: imagens e simbolismos de São Sebastião

Trataremos a seguir de dois aspectos que dizem respeito ao surgimento do mito da devoção a São Sebastião e, mais particularmente, sobre o simbolismo da imagem do santo no imaginário do catolicismo popular na Amazônia, e na Vila de Maiauatá (Igarapé-Miri), informando em que medida, tais simbolismos sinalizam a Festa como instância social de afrouxamento das relações sociais, e que aos poucos, vai emoldurando a tradição festiva como instância de identificação religiosa.

Sebastião (*Sebastós*, em grego, significa “divino”, venerável), de sobrenome desconhecido, nasceu na cidade de Nordona no Império Romano, hoje Sul da França, no ano de 250, em uma família que professava a fé cristã em tempos de suas proibições em território romano sobre o comando do Imperador Diocleciano, período em que ocorreu grande perseguição aos cristãos romanos, e estes eram considerados perigosos para o Estado. Ser ou tornar-se cristão constituía um ato de heresia contra o imperador que adorava outros Deuses. Sebastião mesmo assumindo a fé no cristianismo sem o conhecimento do imperador, alistou-se no exército romano, tornando-se soldado destacando-se como homem de confiança do imperador chegou a assumir o cargo de

comandante de sua guarda pessoal. No exército e cadeias encontrou o lugar propício para a prática do cristianismo, levando os ensinamentos de Jesus a prisioneiros de guerra e convertendo-os ao cristianismo, às escondidas do imperador. Ao ser delatado pela prática de seguidor dos ensinamentos do Cristianismo, foi morto sem nunca negar sua fé. Sofreu o martírio no dia 20 de janeiro no ano 288, aos 38 anos de idade.

Sebastião é considerado pela igreja católica um mártir, aquele que foi capaz de morrer, mas não de negar a fé em cristo, herói da fé cristã. Sua fama de heroísmo, de sofrimentos e milagres se espalhou entre as igrejas e ele foi ganhando prestígio de santidade, que marcada pelo entusiasmo popular, foi considerado santo canonizado primeiramente pelo povo, passando a se chamar São Sebastião (MENGALI, 2018, p. 78).

No Brasil a tradição das devoções a são Sebastião foi mais um exemplo de transplante de devoções romanas em terras brasileiras onde foram ressignificadas e ganhou novas características em terras da Amazônia paraense. A nível nacional tornou-se padroeiro da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, criada por Estácio de Sá, em homenagem a Dom Sebastião I, militar com fervor religioso. Diz a lenda que em 1º de novembro de 1555 quando Franceses e portugueses aliados a indígenas lutavam pela posse da terra, São Sebastião teria aparecido com uma espada nas mãos entre os portugueses e índios, lutando na batalha que culminou com a expulsão dos franceses das terras que ocupavam no Rio de Janeiro, o que teria acontecido no dia 20 de janeiro, dia em que o santo é lembrado como protetor da humanidade contra a fome, a peste e a guerra. Sua igreja foi erguida onde hoje é o bairro da Urca ainda por Estácio de Sá onde o santo é homenageado mediado por diversos ritos.

Em Maiauatá, a devoção ao santo surge com os nativos que ocuparam essa porção de terra, estabelece uma forte relação com os aspectos territoriais e profanos das festas de santo brasileiras, que aconteciam nas antigas casas grande, em barracões construídos já para este fim. É festejado na Vila por volta de um século envolvendo um grande número de pessoas que transitam entre diferentes espaços de devoções sagrados e profanos, onde o cotidiano é suspenso, principalmente no dia da festa, o ápice dos festejos oficiais. Quando esta termina, no dia 20 de janeiro, no dia seguinte 21, outra festa se inicia em homenagem ao Santo, é a Festa do Sujo, que fora inventada pela população local, e é considerada o primeiro grito de carnaval do Baixo Tocantins, hoje é estendida mais

ainda por ser apropriada por empresários da diversão que aproveitam a popularidade da festa como meio de no dizer de weber, “racionalizar a religião” dando diversão para o povo em troca de aquisição de capital, ganhando o nome de “CarnaVila”. A força mobilizadora desse evento encontra ecos na imagem do Santo.

Foto 2: São Sebastião.

Ver é o que está em nossa presença, e dar a ver é aquilo que não está, como se tivesse; o ver está na experimentação e nas sensações (MONDZAIN, 2015). Como modo de representação, as imagens de santos do catolicismo produzem identidade e sentimentos de pertencimento por carregarem informações e atuarem em processos de educação. No contexto religioso, atuam como uma linguagem por carregarem em si inúmeros significados capazes de expressar conhecimentos, emoções, mortalidade e imortalidade que a técnica de produção e reprodução de imagens não é capaz de banalizar. Ter uma imagem de santo em casa, não substitui o prazer de vê-las em períodos festivos, em círios que englobam grande número de pessoas, pois cercada de significados. É um sentimento que só é possível imaginar por aqueles que os experienciam enquanto

expressão de uma religiosidade que resiste diante de críticas em tempos modernos.

Olhar para uma imagem, representativa de uma vida, há séculos atrás, pressupõe uma compreensão da mesma enquanto constitutiva de uma linguagem universal que se ressignifica a cada contexto em que se insere. Para os católicos tem grande significado, para outros não católicos, pode ser cercada de críticas. O olhar como instrumento de construção de conhecimento destaca-se diante do mundo promovendo um significado único que nem as palavras podem expressar. As descrições do que os outros veem configuram imagens mentais que, com o tato, possibilitam a construção de significados concretos. O ver não deve ser relacionado só com o enxergar e sim em relação ao sentimento, emoções, expectativas e perspectivas que nos transportam de espectadores comuns para espectadores emancipados. É como se fizéssemos uma passagem de um estágio a outro.

O modo em que Sebastião foi martirizado, em um duplo martírio, tornou-se tema da arte medieval que o representou enquanto um jovem amarrado em uma árvore, perfurado por flechas representante de diversas interpretações. Este considerado o primeiro martírio sofrido, foi que recebeu destaque de artistas renascentistas ao representar a imagem do santo. Analisar a imagem de um santo é buscar nele inúmeras representações que atuam como sustentáculo de identidades, sendo que para tal, faz-se necessário que se compreenda não só a origem das devoções mais o simbolismo da imagem de São Sebastião representativo das devoções que atravessaram séculos.

A árvore em que foi amarrado, um carvalho, é representativa de um significado, dentro do cristianismo de força atribuída ao santo, “no cristianismo primitivo, o carvalho era símbolo de perseverança, da tenacidade e da persistência, por causa da dureza dessa madeira nobre” (MENGALI, 2018, p. 86), representante da força e coragem do santo em não renunciar a fé em cristo diante do sofrimento que o levou à morte. A interpretação da imagem pode ser realizada em diversas formas e objetivos que vai da arte a perspectiva religiosa. Nosso interesse é compreendê-la em seu significado na segunda perspectiva.

Sua face: representativa na imagem, apesar do sofrimento das flechas alvejadas, demostra uma expressão serena e seu olhar em direção

ao céu é representativo da entrega do corpo e alma a Deus, um sinal de fé diante do sofrimento.

O corpo seminu: é representativo da humilhação sofrida diante do Império Romano e do despir-se do homem pecador para vestir-se em Cristo forte e vencedor.

O pano: cobrindo as partes íntimas do Santo simboliza o duplo martírio.

A aura: simboliza sua santidade, testemunhada por vários cristãos da época.

Ao observar a imagem de São Sebastião vê-se que ela se afasta do símbolo de virilidade e masculinidade observada, por exemplo, em São Jorge, o santo do Dragão. Vê-se um homem em condição de passividade, forte, mas indefeso amarrado a uma árvore atingido por flechas. Não se tem representação de seu segundo martírio que o levou à morte. Foi o santo que converteu as pessoas com o poder da palavra e não da força nem a luta, aquele que convenceu com o diálogo, o santo apresentava em sua forma humana o poder de persuasão, o poder do discurso. A seguir, apresentaremos a Festa de São Sebastião, buscando articular aspectos discursivos e identidades.

A festa de São Sebastião em Maiauatá: articulações discursivas da identidade religiosa

Quem participar de uma festa de devoção a um santo do catolicismo popular dificilmente não deixará de perceber as particularidades que cada uma expressará em face das particularidades culturais locais. Na Vila de Maiauatá, na Amazônia Tocantina isto fica visível, por exemplo, nos preparativos ou no auge dos festejos, na procissão do santo, São Sebastião, que é entronizado como o verdadeiro dono da festa. A comoção popular em torno do Santo é tanta que muitos interlocutores acreditam que ele deveria receber o título de padroeiro da Igreja de Maiauatá e não de co-padroeiro, título comumente atribuído, pela política da igreja. Ele é festejado no âmbito oficial da igreja onde os diversos ritos religiosos e programações sociais constituem elementos de negociação de identidade via discursos e práticas ritualísticas e no âmbito popular, onde a oficialidade da igreja não está presente, na informalidade das invenções do campo cultural, na festa do sujo, onde os participantes dançam, brincam,

e se embriagam ao som do hino, dançante, em louvor ao santo, onde novas negociações de devoções e construção de identidades são realizadas. Assim, a nível de envolvimento popular Ele é o padroeiro, pois sua festa tem a capacidade de agrupar grande número de pessoas que outros santos do local não conseguem, é o mais comemorado, é a festa mais esperada de todas, indo de encontro com a hierarquia da igreja, "porque muita gente vem para a Vila brincar o carnaval na Festa de São Sebastião" disse um interlocutor. É a festa onde o sagrado e o profano se entrelaçam de uma maneira pouco vista em terras amazônicas.

A festa de São Sebastião constitui-se um dos principais esteios da identidade religiosa dos Maiauataense, pois apresenta espaços de mediações, de tensões e negociações via discursos oficiais e práticas populares, entre a oficialidade da igreja e as invenções populares que são vividas no contexto festivo. A festa oficial é ampliada pela população em festa de rua criando particularidades e mostrando que a identidade religiosa perpassa por múltiplas dimensões.

Durante a tradição festiva de São Sebastião a igreja é ornamentada de forma exuberante com as corres características do Santo, branca e vermelha. Flores, cortinas, músicos, vestimentas dos especialistas do sagrado, tudo se mostra muito bem organizado para receber os fiéis, que adentram o espaço da igreja, a maioria vestindo a camisa com a estampa do santo, vendida pela própria igreja, muitos visitantes de outras cidades, antigos moradores vão para o local nesse período e se fazem presentes também no rito da missa. O santo apresenta-se exposto em um andor, espécie e altar móvel, em um lugar em destaque na lateral da igreja, enfeitado por flores vermelhas, envolto por fitas, com nós que simbolizam os pedidos e promessas dos devotos que na imagem se aproximam, para beijá-la, tocá-la como modo de negociar a realização de algum pedido. São linguagens e discursos silenciosos, mas que produzem um efeito de poder sobre os devotos, pois cercados de regras e imposições.

Nesse contexto, ganha destaque quando o ritual da missa se inicia com toda sua simbologia, as leituras bíblicas, os sacramentos, as homilias, a hora de sentar, levantar e ajoelhar, os momentos em que a história e a memória do santo são trazidas à tona e tornadas elementos de interpelação, constituem-se momentos de negociação constante via discursos e práticas que incorporados pelos devotos contribuem para reforçar a sua relação de proximidade com o santo. No rito da missa as

relações de saber e poder colocam-se presentes, pois a repetição desse ato constitui-se uma pedagogia religiosa permeada de relações de convencimento e persuasão e comoção daqueles que vivenciam o rito.

Segundo Silva (2013), para Charaudeau o discurso determina o sentido das ações humanas. Nessa perspectiva, os questionamentos giram em torno dos condicionantes do ato da linguagem para a busca de sentidos. Correspondem os aspectos constituintes dos seres sociais, que implicam em suas identidades. O autor aponta a existência de elementos linguísticos e extralinguísticos como proponentes do discurso, destaca em sua teoria do discurso o contrato de comunicação e estratégias discursivas analisadas, a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos, como social e historicamente condicionados. O contrato de comunicação aparece evidente no discurso religioso relacionado aos aspectos linguísticos referentes ao espaço do Sagrado, a igreja, que além de definir o território sagrado, determina o que se diz e como se diz, por meio do discurso. Nesse espaço, só é permitido falar das premissas sagradas para que os fiéis possam se tornar igual ou mais próximo da divindade, outros comportamentos não são permitidos, mas sabe-se que acontecem. Aquilo ocorre devido à existência de um contrato de comunicação que veio se efetivando historicamente com a permissão dos fiéis. Vale lembrar, que esse contrato não é algo fixo e sim a situação onde pode haver quebras e resistências. Para Silva (2013), em Charaudeau esse contrato são modos de "[...] designar certos condicionantes nos atos da linguagem" (SILVA, 2013, p. 241) e, também, modos de especificar o caráter relacional da interação linguística. O autor aponta, ainda, que em Charaudeau e Maingueneau, o contrato de comunicação é a condição para que os parceiros de um ato de linguagem se compreendam e interajam construindo sentido como meta essencial de qualquer ato de comunicação. Já as estratégias discursivas, no discurso religioso, vão além de um simbólico contrato de comunicação firmado. Aparecem elementos que buscam persuadir e seduzir os fiéis para aderir aos propósitos religiosos.

O círio, as procissões, momento em que a imagem do santo ornamentada sob um andor, foi levada em caminhada sobre as pontes do vilarejo pelos guardas de Nazaré o povo devoto segue a imagem em meio a cantos religiosos, orações, palmas, louvores, preces que também denunciam problemas sociais, apontando a atualização da prática

religiosa. Esse rito também aponta a demarcação de hierarquias, analisada nos estudos de Isidoro Alves (1980) cujo tema é o reforço da hierarquia social cotidiana presente nos rituais. Em primeiro plano, a imagem do santo que se apresenta, depois os coroinhas com a cruz, em seguida os especialistas do sagrado e, por último, a população que segue o Santo, mostrando uma relação de poder autorizada pelos devotos.

A população que assiste o santo passar, o recebe sob aplausos, param o que estão fazendo para louvá-lo, na feira, no bar ou comércio, e por um instante, rezam e, em seguida, continuam sua vida normal. É como se a Igreja estivesse legitimando sua passagem e, ao conduzi-lo em procissão por sobre pontes, o ato é para Ele ser visto e para Ele ver seu povo de Maiauatá. Na procissão, também observamos o poder religioso do santo: quando da sua passagem as músicas consideradas profanas, são silenciadas para a imagem passar. Na procissão de encerramento da festividade, ocorrida no início da noite do dia 20 de Janeiro, sob a luz de velas mostraram que um grande número de devotos se fizeram presente, a maior procissão já presenciada sob as pontes de Maiauatá, encerada com as benção do padre em frente a igreja.

Diante do exposto, a figura de São Sebastião para o catolicismo popular, constitui-se um, senão o principal elemento de articulação da identidade religiosa católica, pois por meio d'Ele se acredita chegar a Deus como modo de buscar um apoio e sentido à vida. Tal busca de sentido constitui-se fator constante, já apontava Max Weber em seus estudos sobre religião. A religião passa a ser para alguns, pontos de apegos de modo a significar sua existência. No caso do catolicismo popular, o apego aos santos e santas e a seus poderes sobrenaturais constituem uma razão que pode dar sentido à vida de quem a eles aderem. Sentido por meio da fé, que representa a crença no poder do Santo, este como mediador cultural, no caso de São Sebastião, um exemplo de coragem e cura.

Com isso apontamos que a Festa de São Sebastião, como ato comemorativo e de rememoração apresenta-se como objeto simbólico instável, onde a ela são agregados diversos elementos específicos de acordo com o momento histórico e social em que acontece, mostrando que a identidade católica que se constrói a partir dela, pode ser apontada de acordo com o que observa Patrik Charaudeau (2013 *apud* SILVA, 2013), como uma questão de construção permanente sobre a base da história. As representações vão ao sentido de reelaboração da história e da cultura

promotoras de mudanças onde as identidades aparecem embasadas de um sentido político e cultural em constantes reformulações.

Se a festa em seu conjunto representa momento privilegiado de manifestação de uma identidade religiosa, esta pode funcionar também como identidade de resistência na concepção concebida por Castells. Ou seja, em meio a arena política da organização da cultura religiosa oficial a tradição festiva do Santo representa essa possibilidade de uma certa transgressão face à autoridade eclesiástica pela multiplicidade de sentidos que a festa de São Sebastião assume. Para o autor, a identidade é "a fonte de significado e existência de um povo" onde o significado é produzido com base em atributos culturais pelos atores sociais de modo individual ou coletivo podendo haver identidades múltiplas (CASTELLS, 1999, p. 22).

Admitindo que o catolicismo se utiliza de diferentes estratégias discursivas para manter sua posição de destaque, como acontece no universo do catolicismo santoral, nesse sentido, a linguagem religiosa se manifesta de diferentes formas expressas em símbolos e rituais como mediadores do discurso. São esses mediadores discursivos que se configuram como pressupostos de construção da identidade religiosa. A religião se configura na atualidade como uma maneira de estar no mundo manifestando-se de diferentes formas e categorias. Para Clifford Geertz (1988, p. 68) uma religião é "um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens...".

Cremos que aqui resida um dos pontos centrais do presente estudo. Trata-se de examinar agora quais os elementos estruturantes dessa identidade, em sentido mais restrito.

Em primeiro lugar, diríamos que o discurso dessa identidade religiosa em construção está configurada numa tríade ideológica: a história, memória e a tradição festiva de São Sebastião. Em relação ao elemento histórico articulador argumentamos que se trata de compreender a festa na dinâmica de um tempo festivo cíclico que a cada ano atualiza-se por meio de seus ritos que celebram a entronização de São Sebastião, cuja origem da festa perdeu-se, sendo mais importante compreender sua função histórica e social. Os acontecimentos da festa como que a cada ano retornam numa temporalidade que parece não mudar, espécie de mito do eterno retorno, sugerindo sua ocorrência num tempo a-histórico, mas que no fundo, o contexto histórico da festa revela

que o tempo da festa nunca será o mesmo, porquanto sujeito a mudanças e permanências, e que a cada ano são culturalmente construídos e reconstruídos. Seus participantes não serão mais os mesmos, muitos pereceram, restando apenas o testemunho, ou seja, a memória daqueles tempos vividos. A história da festa ao reunir a experiência da continuidade dela como prova de sua existência, atualização e do fortalecimento de sua presença no imaginário social da comunidade, este fato assume o sentido que sua celebração e atualização faz com que essa história seja parte da vida e dos investimentos reais e simbólicos dos sujeitos da Vila de Maiauatá. É dessa forma que argumentamos que a história da festa se constitui em elemento articulador de identidade religiosa.

Em relação à memória como esteio da identidade, podemos tomá-la em seu sentido objetivo, isto é, daquilo que o sujeito-devoto lembra da festa ou de acontecimentos que remetem a ela, e do seu aspecto subjetivo, que está ligado ao ato de lembrança, individual ou coletivamente, segundo aponta Sérgio Castanho (2010). Esta constatação vem ao encontro do argumento segundo o qual "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia" (LE GOFF, 2003, p. 476).

Cada acontecimento que os moradores de Maiauatá ou participantes tenham experienciados, durante a pesquisa naquele ano de festejos, tais sujeitos estavam ali por diversas razões: circunstancialmente, intencionalmente, pois tratava-se do pagamento de uma promessa, ou motivado pelo lazer mesmo, tais pessoas ao participarem do evento religioso o fizeram motivado por um sentido de pertencimento àquele universo religioso. Um membro da comunidade com outra denominação religiosa a possibilidade de sua participação na festa era quase nula. Todas as formas de participação acima podem ser consideradas como acréscimos culturais os quais foram, por assim dizer, incorporados a cultura histórica de cada sujeito participante, emoldurando uma experiência memorialística da festa vindo a somar na construção social daquilo que já foi incorporado e aprendido, socializado, posto que a memória é conhecimento, da festa, do sentido religioso e popular que ela carrega, de seu extravasamento quanto às relações sociais, as paixões, os encontros com os amigos, o afrouxamento das tensões e das relações sociais.

Portanto, no processo de organização da memória da festa seus participantes narram seus acontecimentos e fortalecem a história e a memória da mesma como memória herdada deixada pelos antepassados. A festa de São Sebastião se apresenta como um lugar da memória simbólica, da celebração do mito e da rememoração via ritual, este construindo por meio de sua processualística o pertencimento do devoto à tradição da devoção ao Santo. Segundo Michael Pollak (1992), há uma ligação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, e dado que se trata de um fenômeno construído culturalmente, a festa revela "um sentido de si, para si, e para os outros" (POLLAK, *op. cit*. p. 204). A vivência da festa simboliza o reconhecimento no sentido de que existe um passado vivido no presente que permanece vivo na memória e é rememorado a cada ano que acontece a festa, como um mosaico, pedaços de recordações montados no presente vivido, enquanto outras são inicialmente construídas de acordo com o contexto atual e o modo como instiga a representação da existência (NORA, 1993, p. 13).

É este sentido formado pela história como narrativa da festa que assinala um *real vivido*, juntamente com o do reconhecimento de um *passado vivido*, que como discursos formadores de identidade constroem o sentido da tradição. Esta, como prática, é permanentemente recriada no cotidiano cultural durante a realização da festa. A ideia de tradição sendo assumida como aquilo que está intrinsecamente vinculado a cultura religiosa dos devotos de São Sebastião. A tradição reside, portanto, na atualização histórica e memorialística no imaginário social da comunidade.

Quando a festa é realizada, todo arbitrário cultural em torno dela gira em torno da reconstrução dessa tradição católica de base popular, que se mostra como memória, porém uma memória descontínua, como ato falho, que junta a tradição católica popular com a tradição oficial da Igreja formando essa tradição híbrida que é a Festa. Esse processo de hibridação cultural "é uma ação de imbricação íntima entre forças e relações econômicas com práticas culturais pertencentes a lógicas representacionais diversas. As culturas populares se transformam, adaptando-se de maneira mais ou menos involuntária e fragmentária, frente às pressões das forças econômicas" (GRANDIS, 1995, p. 24). É nesse contexto que o discurso histórico, o memorialístico e o da tradição

emolduram o sentido de pertencimento e de uma identidade religiosa porquanto seus grandes articuladores.

Considerações finais

Observamos na análise conduzida como a noção de identidade religiosa assume sentido importante e não essencialista, pois serve para pensar no plano antropológico a relação entre as categorias indivíduo, cultura e sociedade na constituição dos processos sociais, entre estes a construção de um imaginário ancorado na religiosidade popular do catolicismo santoral.

A partir da tomada do universo religioso popular demonstramos que o importante num processo de constituição identitária é compreender em que contextos e em que situações relacionais ocorrem os jogos e as interações sociais capazes de criar um sentido de pertencimento, seja pelo viés da religiosidade popular, ou não. No caso aqui tratado, a identidade religiosa a partir de uma Festa de Santo é revelada no sentido de que esta identidade é produto de imbricações múltiplas e conferida a ela o estatuto de identidade híbrida, resultante de apropriações e ressimbolizações entre o sagrado popular e o sagrado eclesiástico, o que reforça o sentido de que a noção de identidade como bem o definiu o etnólogo Claude Lévi-Strauss é um lugar virtual, uma referência. Como tal, serve para pensar, ser e viver.

Referências

ALVES, Isidoro. **O carnaval devoto**: um estudo sobre a festa de Nazaré em Belém. Petrópolis: Editora: Vozes, 1980.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, Ano 1, n. 1, maio de 1928.

CASTANHO, Sérgio. Memória, tempo presente e prospecção do futuro. In: _____. **Teoria da História e História da Educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAMATA, Roberto. **Explorações**: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª edição. Rio de janeiro: LCT, 1988.

GRANDIS, Rita de. Processos de hibridização cultural. In: BERND, Zilá; GANDIS, Rita (Orgs.) **Imprevisíveis Américas**: questões de hibridização cultural nas Américas. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto/ABECON, 1995.

GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Os homens de Deus:** um estudo dos santos e das festas do catolicismo popular. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1983.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória** 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENGALI, Jeferson Pe. **São Sebastião:** o mártir que desafiou o imperador ao se declarar soldado de cristo. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2018.

MONDZAIN, Marie-José. ***Homo Spectator****: Ver, Fazer Ver. T*rad. Luís Lima. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Proj**. **História**. São Paulo. (10), dez. 1993.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Van Dijk. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

SILVA, José Octacílio da. Charaudeau. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: parábola Editorial, 2013.

Coletivo casa preta: debates sobre a cultura como resistência popular, identidades e processos sociais na periferia de Belém

Keyla Negrão [1]
Afonso Gallindo [2]
Juliana Brito [3]

Introdução

Belém do Pará é uma das maiores cidades ao Norte do Brasil, com um milhão quatrocentos e quarenta e seis mil e quarenta e dois (1.446.042) habitantes. Está localizada no estado do Pará, que tem um dos maiores índices de pessoas audeclaradas negras ou pardas. Pouco mais de 75% de paraenses se autodeclaram[4] em uma dessas etnias. Um estado com extensão continental é o estado da federação que ocupa o segundo lugar em extensão territorial[5], e é composto por cento e quarenta e quatro (144) municípios. A maior cidade desse estado, Belém, é formada por oito distritos, e um dos bairros mais populosos é o bairro da Terra Firme, uma região de fronteira entre duas áreas alagadas, na bacia do Rio Tucunduba que banha a área de Marinha na parte Sul de Belém, um afluente que deságua na Baía do Guajará que banha a maior cidade da Amazônia.

É essa cidade em que vivemos, e que apontamos inúmeros contrastes entre centro e periferia. Não nos limitamos a pensar sobre esses

---

[1] Professora da Faculdade do Pará de Comunicação Social da Estácio do Pará. É doutora em Ciências da Comunicação, e coordena o Laboratório de Pesquisa em Comunicação da mesma instituição. Coordena o Projeto de Iniciação científica "Midiatização, Cultura Amazônica e processos Sociais". E-mail: negraokeyla@gmail.com

[2] É jornalista e publicitário, membro da Associação Paraense de Documentarista e Curtametragistas do Pará (ABDeC_Pa), e realizador independente de audiovisual no Pará. E-mail: afonsogallindo@gmail.com

[3] Juliana Brito é jornalista (TV Nazaré-Pa), social media. Email:britoalvares@gmail.com

[4] Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia estatística (IBGE), 2016.

[5] Idem IBGE, 2016.

contrastes só em termos territoriais entre áreas pobres e abastadas da cidade. Mas nossa intenção é refletir mais sobre os contrastes socioculturais, que sinalizam na periferia movimentos de identidades sociais, que se localizam exatamente nas estatísticas de populações autodeclaradas pardas ou negras. O que isso significa para pensarmos projetos de cultura?

Em 2015, o bairro da Terra Firme sofreu um dos maiores episódios de violência da capital paraense. O episódio ficou conhecido como Chacina de Belém, em que 24 jovens foram mortos numa noite, e desses mortos, seis eram moradores da Terra Firme. Os movimentos da TF, como é conhecido o bairro, foram para as ruas, ocuparam a periferia e o centro da cidade para denunciar a violência contra jovens negros na periferia, e cobrar de autoridades as providências para incriminar os responsáveis pela chacina, bem como reivindicaram políticas públicas de segurança, educação, saneamento, cultura para um dos bairros mais populosos, mais pobres e mais pretos da cidade de Belém.

Movimentos de mulheres, de jovens, de pastorais, organizações de religiões de matriz africana, estudantes, mães que tiveram filhos assassinados, coletivos de comunicação e cultura entre outros foram para as ruas protestar contra ausência da segurança no bairro e nas periferias, em geral da Grande Belém. A partir desse episódio, uma comissão parlamentar de inquérito foi instalada na Assembléia Legislativa do Pará para investigação contra milícias, que estariam atuando em bairros da periferia de Belém, onde os finais de semana teriam provocado verdadeiras guerras, onde civis estão sendo alvos do tráfico, da violência.

O mapa da violência[6] indica que, em dez anos (10 anos), o Pará teve um crescimento de cento e quarenta por cento (140%) de aumento de mortes por armas de fogo. Entre as capitais do Norte, a cidade de Belém se destaca como a que possui maior taxa de morte por armas de fogo da região do país, maior que a média nacional. Entre cem mil (100 mil) habitantes, quarenta e dois mil e setecentos (42, 7 mil) morrem por armas de fogo. Belém ocupa o nono lugar entre as cidades mais violentas do país, com registros de mortes por armas de fogo. Segundo dados do mesmo

[6] Mapa da violência divulgado em agosto de 2016. É um instrumento de controle estatal sobre as políticas de segurança que conta com um banco de dados e avaliações alimentado por secretarias de segurança de todos os estados da federação, sob a gestão do Ministério da Defesa do Brasil.

mapa, é traçado um perfil das vítimas, e entre os mortos estão jovens de 15 a 24 anos e negros.

Essas cenas e registros têm sido motivação para a luta dos movimentos de periferia, que se destacam não só nas redes sociais nem somente em relação a episódios pontuais, mas movimentos que se articulam nas capilaridades da periferia, e tentam inflamar ainda mais esse grito das populações negras para combater a violência contra juventude negra, contra mulheres negras, para denunciar o descaso do poder público em relação a esse território, a essas vidas...

Coletivo Casa Preta

Nosso artigo vem, nesse contexto, apontar, identificar ações de um coletivo de resistência popular, a Casa Preta. É um dos movimentos mais atuantes na Terra Firme, a TF. Foi fundado em 2009, durante a realização do Fórum Social Amazônico, um evento que reuniu milhares de pessoas e organizações numa versão amazônica do Fórum Social Mundial, que ocorreu pela primeira vez em 2002, no Brasil. Com intuito de discutir as demandas das comunidades locais e, sobretudo, alternativas para formas de organização social dos negros na periferia, nasce a Casa Preta no coração da fronteira entre Terra Firme e Canudos, bairros majoritariamente compostos por comunidades negras da cidade.

Culturas negras, Comunicação e Globalização

E no bojo das grandes questões da sociedade ocidental contemporânea, as questões dos contrastes da periferia da globalização, dos horizontes e papel da comunicação para transformações sociais, para estabelecer estratégias para vivermos com as diferenças, combatendo formas violentas de exclusão social nas grandes cidades, tudo isso nos faz também refletir sobre que identidades sociais estão sendo produzidas na periferia em contextos da midiatização da cultura nos espaços públicos ocupados por sujeitos das lutas sociais. Pensamos que é necessário também refletir, então, sobre formas de segregação e apartheid digital, como afirma um membro fundador da Casa Preta em entrevista concedida ao grupo de pesquisa:

> Considero o preconceito das redes sociais como "o pelourinho digital". A gente tem passado pelo "pelourinho digital", rede social é rumor e não é de verdade. [...] Você não usa o Facebook, é o Facebook que nos usa. Eu acredito nisso. Fugir das redes sociais hoje acabou até se tornando uma necessidade, porque senão você estigmatiza seu movimento, você padroniza seu movimento e você cria um fantasma. Nossa realidade é outra! Então, não dá para levar a sério tudo que está no Facebook.
> A rede social, para mim, é muito mais do que ficar deitado em casa conversando via chat, redes com as pessoas. Para mim, é imprescindível poder ir à padaria e falar com as pessoas, falar com meus amigos pessoalmente e coisas do tipo. Tem uma frase dos racionais que diz assim quem tem boca fala o que quer, para ter nome, para chamar a atenção das mulheres e de outros homens. Eu não quero chamar a atenção de ninguém, quero fazer o meu trabalho, e a rua, a cidade é o lugar que a Casa Preta escolheu pra isso, somos cidadãos das quebradas (Entrevista: Don Perna, membro fundador da Casa Preta, novembro 2016)[7].

Esse depoimento acima é de um negro, membro fundador do coletivo Casa Preta, é o exemplo de que tipo de desafio das estratégias de posicionamento dos negros e negras na periferia ocorrem cotidianamente na cidade, bem como que tipo de tarefa metodológica e teórica temos ao interpretar esses fenômenos da cultura na cidade com tantas nuances comunicacionais, culturais, sociais que concorrem para conformar ideias de identidades como formas de comunicar no espaço público.

O coletivo não demoniza as tecnologias, mas apresenta uma plataforma de usos que tem como prioridade a inclusão digital, como uma estratégia de combater as apartheids sociais institucionais ou não institucionais como formas de dominação. As apropriações das tecnologias para o coletivo se tornaram, portanto, não só uma ação lúdica, mas de exercício da cidadania, travando outras trilhas do espaço público. E quando a tecnologia movimenta saberes e compartilha ferramentas e saberes específicos com perspectiva de mudança social, já se trata de inteligências coletivas como um movimento de conexões com os outros pretos e com a cidade, gerando processos sociais de produção de identidades num estágio da sociedade mediada pelas máquinas[8].

---

[7] Apelido de membro da Casa Preta. Um dos fundadores da Casa dos Pretos, que em 2010 passou a ser definitivamente, Casa Preta, e hoje, conta com registro social como ONG. É importante ressaltar o apelido, pois se tornou uma marca do membro de modo que a comunidade reconhece só por este nome.

[8] Manuel Castells discute o conceito de Inteligência coletiva, e na da obra "Identidade", Vol II da trilogia, apresenta vários movimentos planetários que geram conexões entre tecnologia e projetos de identidades, movimentos sociais com uma diversidade de competências e campos dos saberes, como ambientais, feministas, políticos, artísticos, etc.

180 Graus de resistência na periferia

A Casa Preta se tornou um Ponto de Cultura[9] do bairro de Belém que articula ações de cultura, comunicação, religiosidade como fatores de organização social e ações de resistência. Além de realizar ações de comunicação digital, audiovisual, rádio comunitária, iniciação musical, construção de oficinas de instrumentos, grupos de estudo, biblioteca comunitária com acervo sobre temas das identidades negras, entre outras ações, a Casa Preta tem se tornado um ponto de referência que articula outros movimentos no entorno da chamada Rua dos Pretos. Essa rua é um celeiro de culturas de migrantes negros de outros estados, como o Maranhão[10], e eles trazem outras referências da arte, cultura, estéticas negras nessa diáspora belenense em que se tornou o território da TF.

E entendendo a relevância desse Coletivo para a transformação social daquela comunidade, resolvemos desenvolver um projeto que visita a história, as memórias, relatos, narrativas descontínuas desse coletivo, que envolve vozes da comunidade, vozes negras da periferia. Nosso projeto visava investigar as relações entre os espaços da cidade, a cultura, a comunicação/midiatização, a partir da realização de um projeto audiovisual documentário. Partimos para produção de um documentário no momento em que a Casa Preta fechava um ciclo na Terra Firme e a comunicação audiovisual surgia assim como uma estratégia de passar a história do grupo a limpo.

Buscamos formas de contar histórias de um legado que esse movimento formado por homens, mulheres, jovens, crianças, gente que busca entender dos seus *lugares* o sentido de cidadania, como sendo uma via de sentidos de identidades por meio de ações e lutas pela sobrevivência; buscamos buscar fios de narrativas sobre ações da cultura e da

---

[9] Ponto de cultura é uma nomenclatura do Governo federal para destacar coletivos de cultura organizados em municípios brasileiros e que pela atuação comunitária concorrem aos editais de incentivo à cultura para serem beneficiados com subsídios técnicos e infra estruturais para funcionamento. Esses coletivos devem comprovar atuação comunitária e residência fixa ou em parceria na comunidade. Os mesmos devem produzir relatórios sobre atividades que justifiquem os recursos investidos que saem dos orçamentos do Ministério da Cultura do Brasil.

[10] Estado Brasileiro situado no Nordeste brasileiro. Antes fazia parte do mesmo território amazônico, a Província do Grão-Pará Maranhão. Foram desmembrados por razões históricas, políticas e geográficas que envolveram o Brasil em guerras internas por territórios. Há algumas semelhanças nas formações culturais percebidas nas matrizes étnicas e culturais das populações de Pará e Maranhão, mas muitas diferenças geográficas, topográficas, climáticas, etc..

comunicação com a cor da resistência dos negros nesses pontos da periferia de Belém.

A Casa Preta mudou de endereço. Está ainda mais para periferia, saiu do sul da cidade, para o norte de Belém, em uma área de assentamento urbano, próximo a uma reserva ecológica urbana protegida, e uma nova história está sendo escrita, projetada. E não poderíamos deixar de refletir sobre a história, e quem sabe ajudar narrar a trajetória daqueles que lutam por igualdade, liberdade e direitos de se expressar, de se comunicar como cidadãos num contexto de colonialismos urbanos, machismos e globalização do capital nas periferias.

E a luta por expressão nos espaços da cidade visa pressionar uma nova consciência e estratégia social sobre o espaço público e outras formas de interação social, resistência. Sobre isso, Castro (2012) discute uma nova ordem de comunicação como lugar das trincheiras do debate público tão necessário às condições de coletivos na cidade:

> Espaço público é um conceito produzido pelas ciências sociais para identificar os processos e os espaços físicos nos quais se podem produzir condições equilibradas e democráticas de diálogo acerca das questões que dizem respeito ao interesse coletivo, sejam elas questões econômicas, políticas, jurídicas ou de qualquer outra natureza.
> Dessa maneira, o espaço público é, particularmente, um espaço de comunicação. (CASTRO, 2012, 147 p.).

Problemas

Em um contexto de uma cidade tão desigual de várias perspectivas (cultural, social, territorial, etc.), como construir narrativa (as) da cultura negra da periferia de Belém, que seja diferenciada da mídia massiva? Buscar na linguagem audiovisual uma identificação com o fazer comunicação na periferia. E como levantar problemas reais, muitas vezes, invisibilizados ou expostos de forma estereotipada pelas mídias? Esse movimento é também uma provocação popular para debates sobre as políticas públicas para a cidade.

Nesse sentido, objetivamos entender a plataforma audiovisual e suas formas de capilaridade e circulação como uma possibilidade de inserir recursos de comunicação de populações numa sociedade da Amazônia, como uma sociedade informacional. Amazônia não é um fosso geográfico,

mas compreendida como um espaço preenchido por cultura e comunicação. Como pensar a resistência desses lugares/ de modos de vida sujeitos fronteiriços?

Nossa perspectiva foi mobilizar um conjunto de narrativas, a partir das memórias produzidas entre os sujeitos históricos, negros e negras, a partir de nas suas atuações no Coletivo Casa Preta, nas dimensões de ações políticas e culturais no cotidiano da periferia.

E observando que num trabalho de memória, não tínhamos a intenção só de recuperar lembranças, sobretudo, posições desses sujeitos históricos na construção da própria história de movimentos sociais, especificamente, no bairro da Terra Firme. Ao fim ao cabo, observar que modos de vida se produzem na periferia, que modos de cultura a juventude negra sinaliza como modos de resistência social e cultural no espaço público e qual o papel estratégico da comunicação nesses processos identitários.

Como recurso metodológico, movimentamos arquivos orais dos sujeitos, por meio de entrevistas, o que gerou materiais para realizar um documentário com a finalidade de pensar a cidade, seus contrastes, a partir das vozes da periferia, articuladas por ações, posicionamentos/identidades de resistência do Coletivo Casa Preta.

Etapas empíricas

Pesquisamos o histórico da Casa Preta, a partir das histórias de vida/fontes orais de seus componentes (membros fundadores e atuantes); Pesquisamos o histórico da Terra Firme, e a partir dessa cartografia cultural recuperamos também a história de alguns coletivos da comunidade que atuam em parceria com a Casa Preta, com a perspectiva de resistência social coletiva;

Reconstruímos as ações da Casa Preta (musicais, meios de comunicação, ações de cultura, acervo próprios, como fotos, vídeos, etc.), a partir de relatos de participantes desse projeto; realizamos visitas técnicas, para recuperar a memória visual da Casa;

Compusemos uma narrativa (descontínua), que aponta a relevância de um modo de vida e cultura que esse coletivo movimentou enquanto esteve fisicamente na TF, e as reflexões que foram trazidas sobre

a sociedade paraense autodeclarada, majoritariamente, negra ou parda na periferia de Belém.

Apontamentos Teóricos e Metodológicos

Nosso trabalho apresenta um percurso metodológico etnográfico, pois nos permitiu conviver o tempo curto, mas necessário com a intensidade do cotidiano da Casa Preta, para obtermos elementos visuais e orais imprescindíveis, e nos ajudar a construir narrativas audiovisuais, para traçarmos uma história aproximada da realidade... Assim, a *Etnometodologia* nos pareceu oportunamente necessária, para que tivéssemos um despojamento de lentes, preconceitos, narrativas moldadas, e, assim, nos lançamos na TF como visitantes, e saímos com nossos corpos transformados pelos territórios simbólicos que os cidadãos terrafirmenses lançam sobre nossas perspectivas de cidade, de juventude, de negritude, sobretudo.

Lançar mão da história (oral) de vida, como método, nos aproximou de narrativas orais das fontes/sujeitos e objetos da cultura da investigação científica (assuntos), e nos ajudou a pensar quase que uma biografia dessa organização social, o Coletivo Casa Preta. O método foi fundamental e contribuiu para movermos na prática os traçados das estratégias de identificação e interpretação dessas histórias orais, que nos ajudam a compreender recortes da conjuntura de ações coletivas na periferia da cidade. Sobre o papel da História oral como abordagem etnográfica, que é instrumento para análise, interpretações de nossas leituras históricas sobre fenômenos e processos que envolvem dimensões públicas e subjetivas dos sujeitos, o autor Paulo Knauss (2016) afirma:

> A História oral é fruto da renovação da pesquisa histórica contemporânea. É resultado do compromisso com a renovação das fontes históricas e da intenção de afirmar abordagens alternativas, assim como revelar novos sujeitos sociais. Seu desenvolvimento tem como base entrevistas e a coleta de depoimentos orais com objetivo de revelar outras dimensões da experiência histórica que não são registradas nas tradicionais fontes escritas. Os depoimentos evidenciam ainda outras sensibilidades em relação aos acontecimentos ocorridos e permitem tratar de temas e aspectos que são próprios do universo da oralidade. Como fontes narrativas, as entrevistas de História Oral operam a visão retrospectiva dos fatos entre lembranças e esquecimentos, definindo a memória como construção social (KNAUSS, 2016, p.01).

Nosso esforço investigativo, ao atravessar um corredor da periferia de Belém, para conversar com membros da Casa Preta, foi entender que sentidos e narrativas da resistência cultural são produzidos no bairro mais negro da cidade. Ou seja, o método não é simplesmente uma técnica, mas um recurso instrumental que nos permitiu acessar esse universo da periferia pelas vozes de suas personagens do cotidiano desse lugar, e com isso, propor reflexões sobre a experiência cotidiana na cidade. E digamos que, às vezes, são personagens que parecem tão perto de nós, às vezes nos parecem longe... Separados por fronteiras simbólicas, dinâmicas da cidade. Sobre a função científica do método de História Oral, Jacques Léon Marre afirma:

> Assim o cientista não usa uma técnica de recolher relatos orais: ele é levado, também, a desenvolver um método biográfico. Ele procura operacionalizar aquelas relações conceituais que a teoria lhe sugere, tornando-as adequadas aos testemunhos diversos, contidos no relato oral. [...] O método biográfico discutido – na sua condição de método em constituição – busca contribuir para esse objetivo, isto é, auxiliar a reconstituir o conteúdo de uma memória coletiva (MARRE, 1991, p. 91)

A pesquisa, portanto, a partir da perspectiva, predominante da História Oral, foi também um tempo de processos de negociação entre nós, os entrevistadores e os entrevistados, membros da Casa Preta. Nosso interesse como produtores, contadores também de histórias é atingir a alma, as subjetividades que explodem na vida cotidiana, mediadas pelas lentes do audiovisual. Nós nos aproximamos do cotidiano da Casa Preta, das personagens da Casa, frequentadores da sede desse movimento, seu casulo, sem roteiros previamente fechados, e, efetivamente, tivemos quase zero de produção para essa empreitada narrativa. E fomos ouvir histórias, e não encaixar relatos nas histórias que imaginávamos ou tínhamos pré-concebidas. Isso também corrobora com o pensamento que Jaques Marre complementa:

> Na realidade, o uso das histórias de vida envolvia dois problemas para tornar real e efetiva a constituição de um método biográfico: primeiro, será que se pode ler e interpretar uma sociedade, ou o itinerário de um grupo social investigado, através de uma história de vida, mesmo que ela seja considerada um testemunho exemplar? Segundo problema: se a resposta for afirmativa, como proceder cientificamente para reconstituir

> o itinerário desse grupo ou dessa sociedade, através de um caso ou poucos casos exemplares investigados evidentemente através da técnica da História de vida? Dito de outro modo, perguntávamos como mostrar ou criar um sistema de relações capaz de sugerir que os fatos, juízos e argumentações relatados nas histórias de vida estavam profundamente articulados com a sociedade ou o grupo social nos quais a experiência era vivida? (MARRE, 1991, p. 97).

São questões que procedem sobre os objetos que lidam sobre questões de *mediações* cotidianas. Pois, o cotidiano, e a vida social indicam vários atravessamentos, e quando os sujeitos relatam suas histórias, os textos, não necessariamente, obedecem a uma cronologia padronizada, a uma pirâmide invertida dos fatos, nem a um lead, um roteiro jornalístico programado. Os relatos orais selecionam recortes de real, de fatos, de histórias, fragmentos de lembranças, de links da trajetória dos sujeitos, que nem sempre são arrumadas numa narrativa linear, organizada... Percebemos jogos de sensações, silêncios, experiências múltiplas das subjetividades desses cidadãos, que de alguma perspectiva auxiliam os movimentos de uma câmera, para construímos um percurso possível dos sentidos. A câmera age nos sujeitos de forma muito subjetiva, mesmo que todos façam parte de um mesmo coletivo.

Midiatização e Processos Sociais na Periferia

Como identificamos no início do texto, a violência é um termômetro que se instalou nas periferias de Belém, e indica a ausência das políticas que garantam direitos básicos aos cidadãos, como saúde, educação, segurança, enfim, o direito à cidade, e a escassez do acesso aos direitos está associado a contextos de criminalidade. Percebemos a periferia como um espaço público sem direitos (e políticas públicas) básicos garantidos, mas isso motiva ao exercício do direito à comunicação como uma arma de luta dos movimentos sociais da periferia, como a Casa Preta. E estrategicamente, membros da Casa Preta, efetivamente, participam de enfrentamentos políticos, culturais, e na sociedade digital, ainda enfrentam questões comunicacionais, que se tornam também os desafios da luta cotidiana de negros e negras nesse canto *off line* da cidade.

Percebemos um momento em que a presença cotidiana do Coletivo Casa Preta e outros movimentos de comunidades negras deslocam os

sentidos de cultura, assim como as estratégias pensadas sobre ocupação e transformações do espaço público. Estamos falando de uma realidade histórica de um país, de uma capital, Belém do Pará, em que as hierarquias étnicas refletem os processos de uma complexidade da era do capitalismo global. Estamos de cara com uma proliferação das diferenças. Sobre essa conjuntura definida por Stuart Hall como "pós-moderna", o autor apontou algumas questões assertivas:

> Mesmo que o pós-modernismo não seja uma nova época cultural, mas somente modernismo nas ruas, isso, em si, representa uma importante mudança de terreno da cultura rumo ao popular – rumo a práticas populares, narrativas cotidianas, narrativas locais, descentramento ou deslocamento abre caminho para novos espaços de concentração e causa uma importante mudança na alta cultura das relações culturais populares, apresentando-se, desse modo, como uma estratégica e importante oportunidade para invenção na esfera cultural popular (HALL, 1996, p.149).
>
> Dentro da cultura, as margens, embora continuem periféricas, nunca foram um espaço tão produtivo como o são hoje, o que não se dá simplesmente pela abertura dentro da dominante dos espaços que podem ser ocupados pelos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos na cena política e cultural (HALL, 1996, p. 150).

De modo, que pensamos ser oportuno discutir as interfaces entre midiatização e cultura nesse contexto. Da perspectiva da Comunicação, o conceito de Midiatização desenvolvido no texto "Midiatização: um conceito, múltiplas vozes" (2016) do professor Pedro Gilberto Gomes[11] nos aponta reflexões sobre as relações entre mudanças da comunicação dos meios e mudanças socioculturais na sociedade. As operações de midiatização envolvem operações de produção de sentidos possíveis, a partir de experiências e estratégias interacionais entre instituições, as organizações civis, os sujeitos, cidadãos das sociedades ocidentais (e não ocidentais) globalizadas, e como isso se articula com as novas mídias, e gera uma espécie de nova ambiência social, onde emergem as identidades sociais e suas formas de expressão, vozes, diferenças, e disputas de poder. O autor afirma:

[11] Padre Pedro Gilberto Gomes é professor titular do PPGCom em Ciências da Comunicação da UNISINOS/São Leopoldo/POA. Membro do Conselho Organizativo do Seminário Internacional de Midiatização e Processos Sociais.

> Será que a midiatização constitui um processo global de mudança?
> Em caso afirmativo, pergunta-se onde estão localizadas as desigualdades e as dessemelhanças desse processo? 2 Como a midiatização não se apresenta da mesma forma para todos e em todos os lugares, podem existir diferenças e semelhanças entre as culturas e nações em processo de midiatização.
> Por isso, ela participa da comparação entre os meios e as pesquisas sobre comunicação, não somente no momento atual, mas também numa perspectiva histórica. É fundamental que se pense que diferenças transculturais e transnacionais existem e como compará-las entre si (GOMES, 2016, p. 02).

Nesse sentido, nosso projeto de documentário, bem como essa reflexão sistemática sobre o objeto, buscou fazer uma reconstituição de fatos sobre a periferia da cidade de Belém, a partir das práticas sociais de um Coletivo, que articula várias vozes e experiências narrativas (o popular, o massivo, o institucional, a cultura, etc.), para compor um cenário, onde se passa uma história real de homens e mulheres negros, que lutam por igualdade, que resistem às formas de opressão e isolamento na cidade. A periferia não dorme. Estamos falando de um movimento de estratégias de intervenção sociais em um jogo de identidades sociais, de posicionalidades culturais, de subjetividades movidas por uma complexidade de diferenças (étnicas, de gênero, de classe) e não por determinismos raciais.

O conceito de midiatização nos ajuda a pensar os contrastes, tensionamentos sociais que nos interessam refletir, e que aparecem na textura de uma cidade como Belém, região Norte do Brasil, que, no bojo da globalização, a ação comunicativa da Casa Preta (seus membros) pode se constituir numa diferença, que a cultura produz como vozes muito potentes de resistência, numa cidade da periferia da América Latina, como Belém.

Documentário: identidades e construção audiovisual

Dos relatos orais, capturados com a pesquisa de campo, criamos condições técnicas para montagem de uma narrativa audiovisual. E em se tratando de escolher uma abordagem que servisse como nosso ponto de partida para filmagens, aparece a obra de Eduardo Coutinho. E como diz Consuelo Lins, em um artigo intitulado “O cinema de Eduardo Coutinho:

uma arte do presente", uma cena para resumir a obra do documentarista é: "Palavras em ato". Que define:

> O que se quer é a produção de um acontecimento especificamente fílmico, que não preexiste ao filme e que deve sofrer uma transformação depois dele. Assim, nos filmes de Coutinho, o mundo não está pronto a ser filmado, mas em constante transformação, e ele vai intensificar essa mudança. Da mesma maneira, seus personagens passam por metamorfoses, contam histórias que não sabiam que sabiam, e saem diferentes dessa experiência. São obras enriquecedoras não só para os espectadores, mas também para quem participa do filme (LINS, 2004, p. 182).
> Os filmes de Coutinho, no entanto, produzem frequentes deslocamentos tanto em relação às abordagens feitas quanto à estética produzida. Contrariamente às reportagens que se aproximam do assunto com saber estabelecido, Coutinho se concentra no presente da filmagem para extrair todas as possibilidades, e tenta, nesse movimento, se libertar de alguma maneira das ideias preconcebidas que povoam, à revelia, nossas mentes. Ele evita textos em off, perguntas decoradas [...]. Os mundos que o cineasta nos revela, não estão centrados em informações precisas, mas e depoimentos que traçam uma rede de pequenas histórias descentradas, que se comunicam através de ligações frágeis e não causais (LINS, 2004, p. 183).

Coutinho nos convida a construir narrativas que tenham um respeito pelos narradores da vida cotidiana, pelos anônimos, legítimos narradores dos medos, das dificuldades, das vitórias, de encontros e desencontros, de derrotas, enfim, de posicionamentos na vida. Suas subjetividades entrecruzadas com suas atuações públicas, construindo identidades sociais no espaço público... O exercício de investigar os sujeitos pela oralidade é um desafio. Coutinho sabe escutar, e é nesse lugar que se coloca como cineasta, documentarista. Ele é um respeitador e também um escultor da imagem pelas palavras. A técnica surge como uma mídia de fato, por onde a linguagem se materializa e se transforma, mas nunca preconcebe, e tem a missão de agregar interações.

Coutinho, o documentarista que nos inspirou à produção desse audiovisual, nos ajuda a pensar a periferia, a desmistificar uma assepsia social sobre a cidade e também de uma essencialidade cultural negra. Não queríamos produzir um discurso panfletário da Casa Preta, contribuir para produzir histórias por eles mesmos. Essa abordagem nos ajuda a pensar a cidade, a periferia, os sujeitos, os contrastes sociais, pois todas as miudezas descartadas por reportagens-clichês televisivas, como ruídos,

semi-tonações diferentes, lapsos de fala, lixo, tudo ele transforma em imagem, reconstituindo a existência de fluxos descontínuos da vida social. O olhar para fora dos centros, dos periféricos nos interessa por questões óbvias. E como afirma Consuelo Lins, é desse lugar que Coutinho constrói suas perspectivas de cineasta e documentarista:

> Coutinho faz parte dos documentaristas que no lugar de se ocuparem de grandes acontecimentos e de grandes homens da história, ou de acontecimentos e de homens exemplares, identifica acontecimentos quaisquer e homens insignificantes, aqueles que foram esquecidos, e recusados pela história oficial e pela mídia (LINS, 2004, p.181).

De modo que reconstituir a história da Casa Preta nos ajudou a conhecer a existência de pessoas esquecidas pelas mídias, pelo poder público, até mesmo por outras hierarquias étnicas no contexto das periferias, esquecidas pelas cronologias oficiais da cidade, mas nunca esquecidas pelas estatísticas da violência, que algoritimizam os sujeitos, mas não calam suas histórias!

Procedimentos da produção

Aqui descrevemos os procedimentos para construção da narrativa social audiovisual de membros do grupo por eles mesmos, a partir de entrevistas realizadas em três semanas na Casa Preta:

> **Pesquisa bibliográfica**– Realizamos levantamento de informações prévias sobre Histórico de Belém, Histórico da Terra Firme, Histórico da Casa Preta (sites da prefeitura, mapa da violência, blog da Casa Preta, etc);
> **Visita Técnica** – Coletamos elementos para a pré-produção (seleção de personagens da vida cotidiana, locações, objetos, etc.) do documentário;
> **Pesquisação** – Propusemos ao coletivo algumas ações que compunham a sua própria produção de imagens. Assim, aproveitamos materiais como fotos, vídeos produzidos por membros da casa, para composição de nosso Doc;
> **Filmagens:** Após visitas técnicas da equipe na Casa Preta (dois dias), um ponto de cultura, localizado na Terra Firme, bairro da zona sul, periferia de Belém do Pará, a equipe fez um esboço de roteiro de entrevistas que pudesse ilustrar vários momentos da história da Casa. A ideia era identificar personagens com vínculos orgânicos com a Casa e /ou frequentadores do espaço de formação e manifestações culturais, para compor um repertório de histórias orais, que envolvessem as experiências

dos sujeitos da Terra Firme e suas interações com os debates e ações articulados pela Casa Preta e seus parceiros na comunidade e instituições.

As filmagens ocorreram em três semanas, quando a Casa Preta produzia, realizava e promovia atividades culturais, que marcaram o deslocamento desse Coletivo de resistência do Bairro da Terra Firme, para outra zona periférica de Belém. Foram três dias de Eventos culturais denominado "Sambada da Casa Preta", que reuniu vários coletivos parceiros, como DJs, grupos de boi-bumbá, bloco de carnaval da cidade, coletivo de religião de matriz africana e comunidade em geral convidada.

O roteiro tinha apenas dois indicativos: a escolha de algumas personagens relevantes, da perspectiva dos organizadores da casa durante esses nove anos de jornada na TF, e algumas etapas de produção da atividade cultural (arrumação do barracão, arrumação do repertório musical, preparação culinária, recepção dos coletivos convidados, etc.). As duas câmeras digitais usadas nessa realização buscaram capturar práticas do cotidiano da casa durante a produção da atividade cultural.

E**dição/Montagem:** Poucos dias para edição e montagem (três dias), seguimos nossa perspectiva de construir narrativas com várias perspectivas sobre a Casa Preta, costurando várias narrativas de personagens que vivem na periferia de Belém e participam de movimentos de articulação social, que têm como um vetor a História da Casa Preta. Sem perspectiva de narrar uma história cronologicamente definida, seguimos a orientação de buscar nas palavras os atos, que marcam essa trajetória, e aproveitar a força que as palavras têm para imagem.

A seguir, alguns trechos de depoimentos, para ilustrar sentidos de identidades oralmente/socialmente construídos, que compõem as falas que foram transformadas em narrativa audiovisual do documentário, e sinalizam algumas chaves narrativas, para entendermos os jogos de identidades no processo social de midiatização da cultura:

Casa Preta - matrizes e conexões entre cultura negra popular e tecnologia

Relatos de Don Perna, membro fundador da Casa Preta. DJ, Percussionista, construtor de instrumentos. Ele atuou em parceria com

artistas de rua de hip hop na periferia de Belém; participou da criação da rede mocambos de cultura digital de quilombolas do Pará.

> Inicialmente, além das festas pra agitar a comunidade. A gente fazia uma festa chama Blackesfera, que surgiu de um coletivo de DJs, a negrada da periferia, mas era só festa. E depois, já aqui na Casa Preta, nós começamos a pensar como hip hop, e com a juventude, e como atuar com festa, como fazer movimento como isso tudo também podia, se conectar com a tecnologia e por meio da tecnologia com os quilombos, e como essa tecnologia faz a gente se conectar com nossa ancestralidade (Don Perna, fundador da Casa Preta, dezembro de 2016).
> O que me faz ficar na Casa, é que eu continuo lutando pra que me reconheça, que outros irmãos se reconheçam, e continuem lutando pela nossa memória viva, dos nossos tambores, da nossa comunicação e de tudo que compõe todo nosso povo preto, e principalmente o povo preto da periferia (Don Perna, fundador da Casa Preta, dezembro de 2016).

O gênero tomou conta da Casa: somos todas pretas

Relatos de Vanessa Borges e Mayara Santos. Jovens negras do coletivo feminista da Casa Preta, membros da banda "Vozes de fulô", banda autoral de matriz africana do coletivo Casa Preta.

> O gênero mulher tem uma luta diária, uma pirâmide, que se desenha hierarquicamente, pela figura do homem branco, mulher branca, homem negro e mulher negra. Como lidar com isso? Estamos abertas e dispostas a diálogos com a sociedade, resistindo, mesmo que para algumas classes ou gêneros isso pareça uma afronta (Vanessa Borges, em outubro de 2016).
> Isso pra mim é a principal coisa de saber de onde eu vim, das minhas raízes, e isso pra mim foi a maior conquista na Casa. Sou artista de rua, sou mulher preta que tô me descobrindo, formo pessoas, que hoje me veem como referência como mulher da periferia que canto, que sou arte-educadora. Enfim, saber que sou uma mulher negra isso já é uma conquista. Antes eu me alterava, a minha raiz, o meu cabelo, pra ficar no padrão que a televisão exige, que a sociedade. Hoje eu levo reconhecimento como mensagem para outros e outras. Isso daí é tudo (Vanessa Borges, da banda Afro Vozes de Fulô da Casa Preta, dezembro de 2016).
> Aqui na casa nós temos amor mesmo de irmãos. A minha mãe alisa o cabelo, usa megahair. Então, isso é uma luta com minha mãe, ou seja, com minhas próprias raízes. Mas eu descobri o que eu sou, o que eu quero (Josy Alves, membro do Bloco Firme, bloco de Rua da Casa Preta, dezembro de 2016).

> O movimento feminista nasceu na Europa, ele é eurocêntrico. A minha busca dentro da militância é de retorno para África. Então, eu tenho buscado ler cada vez mais a literatura africana. Eu não me reconheço como feminista, eu me considero do movimento 'Mulherismo'. Cleonora Hudson Weems começou a falar do mulherismo. Ela é uma teórica negra que discute as questões feministas voltadas à perspectiva africana, uma perspectiva das lutas das mulheres negras, diferente do feminismo da perspectiva ocidental.
> Então, a busca pelo conhecimento já era uma necessidade, por isso, a Casa Preta foi primordial para gente reunir as ideias e pensar nessas coisas. No início tínhamos uma relação com a cultura quilombola, participávamos de algumas ações, e a gente tinha uma rede, na verdade até hoje temos, chamada rede mocambos, que é uma rede que tem articulação com quilombolas urbanos e rurais. Fazíamos festas com tambores dentro dessas comunidades.
> Mas como vivemos na cidade, na periferia, sentimos necessidade de nos expressar desse lugar. Estamos fazendo um caminho de retorno à África e à cultura africana. Não é um retorno físico, mas é um retorno espiritual, cultural, intelectual e etc..... Nós temos feministas no grupo, temos muitas irmãs que apoiam o mulherismo, e tudo isso é baseado na busca desse conhecimento (Mayara, em setembro de 2016).

Gênero, Estereótipos e Mídias

Relatos de Vanessa Borges, do coletivo feminista e da banda "Vozes de Fulô".

> Eu acredito que as mídias sejam uma ferramenta de luta, mas a mulher sempre é diminuída, sexualizada pela mídia tradicional. O que a gente faz com as mídias alternativas, por exemplo, com redes sociais e blogs é tentar desconstruir estereótipos criados pelas mídias tradicionais que acabam influenciando a sociedade. Usamos as mídias alternativas para tentar desconstruir tais estereótipos e que melhorem o nosso próprio cotidiano (Vanessa Borges, em setembro de 2016).
> Eu acho que há um domínio das mídias por grupos e famílias que fazem as mídias e poucas apropriações das ferramentas, e nesse sentido há uma manipulação dos discursos sobre as mulheres, sobre o povo negro, uma banalização dos estereótipos e preconceitos. Por isso, temos projetos para construir nossos próprios meios de comunicação (Mayara, em novembro de 2016).

Nós da periferia somos a resistência popular

Relatos de Osvaldo Mesquita, comunicador de rádio Cidadania da TF; fundador de um grupo de boi-bumbá de cultura popular.

> Primeiro sentido de morar na periferia é se reconhecer como movimento popular, de resistência cultural amazônico. O principal é esse auto-reconhecimento. Os afro-religiosos, os movimentos populares de cultura, e se identificar por isso. E ter resistência, nos indignar contra espoliação, opressão, a miséria e abandono que tão instalados na periferia. Esses pontos são importantes que justificam essa identificação como Coletivo. (Osvaldo Mesquita, membro fundador da Rádio Comunitária Cidadania, e Boi-bumbá Marronzinho, parceiros da Casa Preta. Dezembro de 2016).

Entrevista – Josy Alves – moradora do bairro, participante do Bloco Firme, um bloco carnavalesco organizado pela Casa Preta com parceiros da comunidade.

Foto: Joyce Ferreira (making off do documentário).

Notas Finais

> O caso dos indígenas e dos afrodescendentes das Américas foi vinculado à colonização e à escravidão parecem ser os mais evidentes. Esta condição de povo minorizado não impediu que esses povos elaborassem uma cultura, uma identidade e uma memória própria (SAILLANT, 2016, p. 23).

Casa Preta: outro lado do protagonismo da resistência cultural de negros e negras na periferia de Belém

Para a produção desse documentário várias entrevistas foram realizadas, mas em função dessa delimitação de espaço para texto escrito, assinalamos alguns trechos de relatos orais, que foram filmados. Observamos que esses trechos acima descritos resumem nossas expectativas em relação à temática do artigo: as questões do lugar da cultura popular de raiz na periferia da cidade, desenvolvida por grupos sem incentivo cultural do poder público local; as questões de gênero afirmadas pelas mulheres do coletivo, tensionando questões dos estereótipos midiáticos sobre as mulheres negras; a questão da cultura de rua, como do movimento hip hop, das rádios formadas nas experiências da comunicação comunitária naquela comunidade. Enfim, temos outros desenhos que respondem "QUEM SÃO" os negros da periferia, da Casa Preta, e como expressam uma diversidade de formas culturais, redesenhando e resistindo com suas diferenças no espaço público esvaziado de direitos.

Isso tudo cria condições para, efetivamente, falarmos de resistência popular, com performances sociais de gênero, de etnias, de grupos sociais pobres da periferia, ou movidos simplesmente pela necessidade de expressão livre, liderados por jovens negros da periferia riscando um novo protagonismo no espaço público da cidade. Sobre isso Pissarra Esteves reitera o espaço da cultura e de projetos de identidades como lugar das resistências:

> Os públicos criam uma forma original de divisão das sociedades; a divisão simbólica, fundada em motivos e convicções, que se sobrepõe (mas sem necessariamente eliminar) às tradicionais divisões religiosas, étnicas, econômicas, etc. – divisões essas fundadas em critérios materiais de pertença ou exclusão inconciliáveis. Estamos perante um novo princípio de organização de sociedade, cuja viabilidade se fica a dever à *força de convicção* que os públicos incutem a todos que neles participam: convicção em ideias, projectos, eventualmente também em crenças (PISSARRA ESTEVES, 2007, p. 194).
>
> [...] O que une e mantém reunidos membros de um público é a comunhão de ideias partilhadas, e acima de tudo, a consciência dessa comunhão; só essa força de convicção, transmitida pelo universo simbólico, permite manter coesos agrupamentos sociais reunidos apenas virtualmente, cujos

> membros não se conhecem nem estabelecem entre si contacto físico directo e regular (PISSARRA ESTEVES, 2007, p. 194b).
> [...] A possibilidade de ocorrer alguma alteração nas condições de vida cívica no sentido de uma maior democraticidade é sustentada pelas grandes linhas de força que vêm dando forma a uma nova Sociedade Civil: já não a tradicional bügerliche Gesellschaft (hegeliana e marxista), mas um complexo social muito amplo e cada dia mais poderoso de associações voluntárias, associações que se definem a si mesmas como independentes quer em relação ao Estado quer ao Sistema Econômico" (PISSARRA ESTEVES, 2005, p. 39).

A abordagem desse trabalho foi descrever o processo de imersão da pesquisa científica nas histórias orais sobre ações culturais de resistência na periferia de Belém, a partir de sujeitos participantes do coletivo Casa Preta. E, o resultado dessa experiência, a partir de fontes orais entrevistadas, resulta na produção de um produto audiovisual, documentário. Essa produção serviu como um feixe que materializa, de alguma forma, algumas reflexões metodológicas e teóricas e empíricas, a partir das experiências narradas por sujeitos da História da Casa Preta, como uma espécie de protagonismo social numa cidade, onde, principalmente, a juventude negra resiste, cria possibilidades de ser lembrada na comunidade como o lugar que é da produção da cultura. E, mesmo que o estado não chegue, mesmo que as tecnologias não atendam a todos os anseios de expressão e inserção social.

No Brasil há alguns avanços a registrar em relação aos direitos da população negra. É válido registrar que no mês de outubro de 2017, a Comissão de Constituição e Justiça[12] do Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei 296/15, que transforma o dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, em feriado nacional. O relator do projeto de lei, deputado Chico Alencar destaca:

> A data escolhida procura homenagear uma figura histórica de extrema importância e que denota a necessidade de pluralizarmos nossos heróis nacionais. [...] A luta de Zumbi de Palmares é uma das mais relevantes da história de nossas repúblicas, cabendo exposição e festejo desse símbolo das lutas e ganhos da população negra de nosso país (Câmara Notícias 06/10/2017: www2.camara.leg.br).

[12] É uma das comissões parlamentares de trabalho, que encaminha os projetos para votação em plenário. Esse projeto se trata de um substitutivo. Em havendo já o dia Nacional da Consciência Negra, o texto aqui referido passa a tratar a data como feriado em todo país.

O documentário produzido no percurso dessa pesquisa traduz o que Coutinho, o documentarista, nos inspira sobre essa modalidade audiovisual: "As imagens são atos de fala". É necessário exibir outros atos de fala, que não, exclusivamente, os oficiais, que há muito escondem histórias do passado de 500 anos que as escrituras dos cânones do Brasil tentam silenciar.

E a narrativa audiovisual tensiona a necessidade de outras leituras de uma série histórica de direitos das populações negras que foram violadas no país, inclusive o direito à fala, à comunicação. Como falar em democracia em condições de fala tão desiguais? Em suma, os relatos de negros e negras da Casa Preta nos remetem ao cotidiano, às histórias de um coletivo que atua na periferia de Belém, com todas as contradições de uma média cidade brasileira, com altos índices de violência contra a juventude preta/negra, com falta de serviços públicos básicos como assistência à saúde, educação, e à cultura etc. Histórias sufocadas pelas mídias tradicionais. Mas a Casa Preta e seus parceiros da comunidade ergueram no quilombo urbano da Terra Firme da Amazônia um celeiro de luta e resistência, uma outra organização social e modos de comunicar a cultura da periferia. Isso as imagens narram! Acesse o documentário em: https://www.youtube.com/watch?v=Bsu8a2CS_eI

Referências

ANZALDÚA, Gloria. **La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência**.Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300015. Acesso em: 23/07/2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, mai/ago., de 2013, p. 89-117. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180/6893. Acesso em: 23/07/2018.

CASTRO, Fábio. **Comunicação, Poder e Democracia**. Belém: EdUFPa, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Klauss Brandini. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Pedro Gilberto. Midiatização*:* um conceito, múltiplas vozes. **Revista da Famecos** (Online). Porto Alegre, v. 23, n. 2, mai./ago., 2016, p. 01-20.

HALL, Stuart. What is black in black popular culture? In: MORLEY, David Morley; CHEN, Kuan-Hsing (Org.). **Lugar Comum**, n. 13-14, 1996, p. 147-159.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.) **Documentário no Brasil**: tradição e transformação. São Paulo: Summus, 2004, p.179-198

MARRE, Jacques Léon. História devida e método Biográfico. In: **Caderno de Sociologia/Programa de Pós-graduação em Sociologia**. v. 3, n. 3, jan/jul, 1991. p. 89-141

PISSARRA ESTEVES, João. **A ética da comunicação e os media modernos**: legitimidade e poder nas sociedades complexas. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

_____. **O Espaço Público e os Media**: sobre a Comunicação entre Normatividade e Factilidade. Lisboa: Edições Colibri. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Março, 2005.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

22

Significados da morte para profissionais intensivistas: reflexões a partir de uma revisão sistemática da literatura

Rafaela Costa Braga [1]
Cíntia da Silva Lobato Borges [2]
Renato da Silveira Borges Neto [3]

É tão estranho/Os bons morrem jovens
Assim parece ser/Quando me lembro de você
Que acabou indo embora/Cedo demais.
Eu continuo aqui/Meu trabalho e meus amigos
E me lembro de você/Dias assim
Dia de chuva/Dia de sol
E o que sinto não sei dizer

(*Love in the afternoom* – Legião Urbana)

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma reflexão baseada na revisão sistemática da literatura sobre o significado da morte para profissionais intensivistas, realizada por meio de consulta à base de dados BVS-Bireme. Utilizou-se como critérios de inclusão artigos brasileiros publicados durante o intervalo de 2008-2018, com os descritores "morte", "equipe" e "CTI". Foram encontrados 462 artigos, porém, na crítica destes, somente oito preenchiam os critérios de inclusão e se relacionavam com o tema da pesquisa. Em sequência foi realizada a

[1] Psicóloga Clínica na Unidade de Cuidados Paliativos (HC IV) do INCA, doutoranda em Teoria Psicanalítica pela UFRJ, mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, especialista em Psicologia Hospitalar pela Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e em Cuidados Paliativos pelo Hospital Israelita Albert Einstein.

[2] Doutora em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida (UVA-RJ), especialista em Psicologia pela PUC-Rio. E-mail: cintialobato@hotmail.com

[3] Doutor em Teologia pela *Pontificia Università di San Tommaso d'Aquino* (*Angelicum*)/Roma, com pós-doutorado em Espiritualidade e Tanatologia pela Escola de Enfermagem Anna Nery/Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEAN/UFRJ). E-mail: renatosbn@yahoo.com.br

leitura na íntegra e sua análise. A leitura detalhada e a avaliação desses estudos mostraram discussões não somente sobre os significados atribuídos à morte, mas também sobre o sofrimento não reconhecido dos profissionais que lidam com situações extremas e perdas no cotidiano.

A revisão sistemática da literatura foi escolhida como método de pesquisa, pois, diferentemente da revisão tradicional, permite responder a uma questão específica com planejamento e rigor. Trata-se de um meio bastante utilizado, atualmente, para obter subsídios que permitam uma prática baseada em evidências, alcançando assim maior credibilidade. Iniciou-se nas pesquisas médicas, mas depois expandiu-se para outras áreas associadas ao cuidado em saúde (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

Este estudo foi caracterizado como descritivo tendo sido utilizados 3 descritores, podendo estar presentes como título, resumo ou assunto, na língua portuguesa (Brasil), entre os anos de 2008 a 2018, como especificado a seguir:

- Descritor: “morte” AND “equipe” AND “CTI”.

O recorte dado a publicações brasileiras se justifica pela interferência dos aspectos culturais nas construções de significado. Assim, por mais que a morte seja um fenômeno natural e universal, a ela podem ser atribuídos significados diferentes de acordo com a cultura.

O CTI e os cuidados paliativos em sua relação com a morte

Durante a Guerra da Criméia (1853 a 1856), a enfermeira inglesa Florence Nightingale partiu com um grupo de voluntárias para os Campos de Scutari, atual região da Turquia. Ela teve a ideia de criar uma área reservada do hospital para os pacientes mais graves e que necessitavam de assistência ou monitoramento de enfermagem constantes. Delineava-se, assim, um esboço das atuais unidades fechadas.

O primeiro centro de terapia intensiva (CTI), mais próximo do que se conhece hoje, surgiu por meio da iniciativa de Walter Dandy, em 1926, na cidade de Boston (EUA). Entretanto, o primeiro médico intensivista foi Peter Safar (1924-2003), introdutor das técnicas de reanimação em quadros de parada cardiorrespiratória (SOBRATI). No Brasil, o primeiro

CTI respiratório foi fundado no Hospital dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro, em 1967 (FONSECA; FONSECA, 2010). Cinquenta anos depois, procurou-se mapear a distribuição de leitos de CTI no país a partir de um censo da Associação de Medicina Intensiva Brasileira (AMIB, 2016) e constatou-se que poucos leitos das instituições hospitalares são destinados a pacientes com essa demanda, poucos municípios são contemplados e as iniciativas se concentram na região sudeste.

Cosmo, Morsch, Goiabeira, Genaro e Aragão (2014) descreveram o CTI como um local destinado a pacientes graves ou de risco que necessitam de cuidados continuados. Geralmente, a internação ocorre de forma abrupta tendo como causa uma doença aguda ou o agravamento de uma doença crônica. Quanto ao perfil dos pacientes, a maioria possui mais de sessenta anos.

A filosofia de que "todos os recursos mantenedores da vida deverão ser sempre empregados" parece perpassar esse tipo de atividade, aumentando o risco de tratamentos fúteis, má alocação de recursos e prolongamento do processo de morte com sofrimento (FONSECA; FONSECA, 2010).

O final de vida em um CTI corresponderia ao que Kellehear (2016) chamou de uma *morte administrada*. O paciente passa a maior parte do tempo solitário, invadido por tubos e monitorado por máquinas. O morrer se torna um processo demorado e doloroso, onde a consciência da terminalidade é dada pelo médico. Trata-se de modelo de cuidado que prioriza os aspectos biológicos e considera o saber médico como predominante. As relações se estabelecem obedecendo uma hierarquia, onde o paciente e a família são destituídos de saber (RIBEIRO; FERLA, 2016).

De acordo com Fonseca e Fonseca (2010), a prevalência de dor, dispneia e outros sintomas de sofrimento no CTI é elevada. Ações paliativas não competiriam com ações curativas, mas poderiam auxiliar no plano de cuidados. Todos os pacientes seriam elegíveis, migrando para um cuidado paliativo exclusivo quando o prognóstico indicar terminalidade. Para tanto, as autoras enfatizaram a importância de se repensar o CTI e o papel do intensivista.

A introdução dos cuidados paliativos nos centros de terapia intensiva é um assunto que vem sendo muito discutido nos últimos anos. Sabe-se da angústia de médicos intensivistas frente a dilemas éticos

importantes, à insegurança sobre quando iniciar esse tipo de cuidado e como compartilhar essa decisão com as famílias. Temem enfrentar questionamentos jurídicos e algumas vezes encontram obstáculos institucionais para efetuar essa mudança.

Estratégias de humanização da assistência são compatíveis com a proposta paliativista e não se resumem a um ambiente físico mais acolhedor. Requerem uma mudança de paradigma da doença para a pessoa adoecida, a inclusão da família como objeto de cuidado e uma comunicação eficaz. Desde 2008, por exemplo, o Hospital Sírio Libanês abriu o CTI para visitação dos familiares em tempo integral, observando diminuição de ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático (FUMIS; RANZANI; MARTINS; SCHETTINO, 2015).

Saber paliar inclui o respeito à autonomia do paciente que, munido de informações claras a respeito da doença e do tratamento disponível, possui o direito de tomar as próprias decisões. Esta se constitui em uma dimensão do próprio cuidado.

> O cuidado exige que se reconheça o outro em sua autonomia e em seus anseios de liberdade. É bem verdade que o cuidado metódico, por exemplo, o de enfermagem, se estabelece a partir de observações empíricas, que reunidas formam um saber científico. Todavia, apesar de sua base experimental, o cuidado, no caso da Enfermagem, deve, por sua natureza inerente, escutar o outro (BORGES NETO, 2015, p. 52).

Um obstáculo para o exercício do princípio da autonomia, porém, é o fato de que muitos dos pacientes em terapia intensiva estão inconscientes (MORITZ; ROSSINI; DEICAS, 2012). A família se vê obrigada a tomar decisões muito difíceis e delicadas, sustentadas pela biografia do doente. Uma ferramenta que facilitaria essas questões e diminuiria os dilemas seria a diretiva antecipada de vontade ou o testamento vital: documento por meio do qual o paciente declara o que aceita ou não passar na fase de final de vida. Rossini, Oliveira e Fumis (2013) entrevistaram médicos e profissionais de enfermagem, constatando que 74% dos sujeitos desconhecia esse conceito. Muitos atribuem essa situação ao desconforto dos médicos de conversar sobre morte, ao desconhecimento e à insegurança jurídica[4].

---

[4] Uma reportagem recente do Jornal Folha de São Paulo (2017) mostra que, mesmo regulamentado pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) há cinco anos, o testamento vital é ainda pouco utilizado no país: Cf. COLLUCCI, C.;

Quando se trata de cuidados paliativos em CTI pediátrico, a criança é considerada legalmente incapaz de exercer a sua autonomia. Assim sendo, os pais ou responsáveis participam de praticamente todas as decisões sobre o tratamento. Entretanto, Toma, Oliveira e Kaneta (2014) defendem a necessidade de passar informações acerca do diagnóstico, do prognóstico e do tratamento para a criança de forma cuidadosa, em uma linguagem acessível e de acordo com a maturidade cognitiva e emocional da mesma.

Já no âmbito neonatal, existe o chamado plano de parto. Neste documento estão registradas as preferências dos pais no que se refere ao tipo de parto, à presença de acompanhante na sala de parto, ao grau de proximidade com o recém-nascido, ao desejo de construir uma memória, à necessidade de rituais religiosos ou simbólicos e aos cuidados com o neonato. A família conta com o suporte de uma equipe multidisciplinar para que essas decisões sejam possíveis e no enfrentamento do luto antecipatório. Importante salientar que o registro não impede que as mesmas decisões sejam revistas (ENGLISH; HESSLER, 2013). Ainda que a sua criação seja recente, é praticamente desconhecido na cultura hospitalar brasileira.

A finitude é uma condição inegável, mas falar sobre a morte ainda é um tabu. "A morte constitui ainda um acontecimento medonho, pavoroso, um medo universal" (KÜBLER-ROSS, 1996, p.17). O profissional de saúde tem o dever de fazer esse assunto circular com mais naturalidade e esse movimento propiciará reflexões acerca da qualidade de morte no país, item ainda bastante deficitário no Brasil[5]. É assim que – especialmente em um contexto como o brasileiro – "o cuidado se torna dimensão importante pelo fato de estabelecer uma relação que nasce do sofrimento físico e psicológico, por um lado, e do resgate do sentido da morte como processo vital, por outro" (BORGES NETO, 2015, p. 49-50). O significado dado à morte pode, de fato, influenciar na compreensão do cuidado de final de vida e na maneira como o profissional intensivista é

WATANABE, P. (2017). *Cinco anos após entrar em vigor, testamento vital é pouco utilizado*. Recuperado em: 27/05/2017, de: <http://m.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2017/05/1886125-cinco-anos-apos-entrar-em-vigor-testamento-vital-nao-e-utilizado.shtml>.

[5] Segundo a revista The Economist (2015), o Brasil ocupa a 42ª posição no ranking composto por oitenta países. Cf. The quality of death: ranking end-of-life care across the world. *The Economist*, 2015. Recuperado em: 23/05/2016, de https://eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/2015%20EIU%20Quality %20of%20Death%20Index%20Oct%2029%20FINAL.pdf .

afetado pelas perdas. Falar disso seria um fator de prevenção do luto não reconhecido. Para isso, a morte deve, de certa forma, voltar a habitar o mundo dos vivos, especialmente, o dos profissionais de saúde que lidam diretamente com ela. "Tangenciar este evento significa sonegar à existência humana sua finalidade e suas reais possibilidades" (BORGES NETO, 2015, p. 49).

Os significados da morte para os profissionais intensivistas

Optou-se por apresentar os significados da morte construídos pelos profissionais intensivistas em ordem decrescente de frequência.

Significados sobre a morte e o morrer – CTI Adulto						
1º	Processo natural	Extinção	Passagem			
2º	Evento fisiológico	Fim do sofrimento	Sentimentos ou reações de luto			
3º	Etapa a cumprir	Chamado de Deus	Interrupção	Procedimento técnico	Desinteresse	Fracasso

Significados sobre a morte e o morrer – CTI Neonatal ou Pediátrico						
1º	Interrupção					
2º	Erro	Negligência	Fracasso	Passagem	Processo complexo sem respostas	Tragédia

Quase todas as pesquisas avaliadas tiveram como sujeitos os profissionais de enfermagem, talvez porque em uma equipe multidisciplinar esta é a categoria mais numerosa e que convive mais tempo com os pacientes e as famílias. A tarefa que caracteriza esta profissão é o cuidar e, muito provavelmente, isso cria uma abertura maior para a reflexão ou discussão sobre questões relacionadas ao fim de vida. O trabalho hospitalar, especialmente em um ambiente de CTI, é resultado da combinação de diferentes tecnologias: máquinas – tecnologia dura, conhecimento estruturado – tecnologia leve-dura e as relações humanas – tecnologia leve (MERHY; FRANCO, 2006). Apesar da expressão "tecnologia leve", o relacionamento humano que caracteriza o cuidar de alguém em sofrimento – às vezes, extremo – é muito duro e para o qual a maioria dos profissionais não está preparada.

Observando-se os dados da primeira tabela acima, percebe-se que o entendimento baseado na concepção organicista coexiste com explicações de cunho religioso, refletindo uma característica da população estudada. De fato,

no Censo de 2010, 92% dos brasileiros se definiram como religiosos. Os que se diziam sem religião não necessariamente não acreditavam em Deus. Apenas 0,02% da população brasileira não declarou religião alguma e parte considerável das pessoas segue o sincretismo religioso (ARANTES, 2016). Uma das explicações psicológicas para o fenômeno religioso seria entender a relação com Deus ou outras Entidades como um comportamento de apego, que proporciona sentimentos de conforto e segurança em meio à dor e perdas (ESPERÂNDIO; AUGUST, 2014).

O significado da morte é, por sua vez, influenciado pela etapa do ciclo vital em que se encontra o paciente. Quando um jovem morre, isto é considerado uma interrupção. E se no lugar dele estiver um idoso, a equipe acredita que a morte é sinônimo de fim do sofrimento (MEDEIROS; BONFADA, 2012). O impacto costuma ser maior quando um bebê ou uma criança morre e, como mostram as escassas pesquisas de forma prioritária, tal experiência é entendida pelos profissionais como um erro, uma negligência, um fracasso e uma tragédia. Algo para o qual não se encontra respostas. Assim, é comumente acompanhada de sentimentos de tristeza, frustração e impotência (MENIN; PETTENON, 2015; SILVA; ROCHA, 2011; SUBUTZKI *et al.*, 2018).

Figueira *et al.* (2016) identificaram a utilização das informações sobre o prognóstico, do distanciamento emocional, da espiritualidade, do diálogo e do trabalho em equipe como principais estratégias de enfrentamento dos profissionais de enfermagem diante desse tipo de perda. Entretanto, as estratégias coletivas seriam mais eficazes quando comparadas às individuais. Elas parecem esbarrar, porém, em uma questão: os espaços de trabalho também se tornaram *locus* privilegiado de acentuamento de um individualismo que marca a sociedade contemporânea, como bem discutem autores como Bauman (2007), Zizek (1996) e Dejours (2015), dentre outros. Os sujeitos, diante das agruras de suas profissões, não contam mais com as estratégias de proteção coletiva, não compartilha mais o seu sofrimento com os pares, pois sofrer pode ser visto como sinal de fraqueza diante de alguém que é meu concorrente no disputado mercado de trabalho.

A construção de significado, pessoal ou coletivo, por parte dos intensivistas pode, assim, interferir no plano de cuidados, independente do domínio técnico da equipe e da habilidade médica em prognosticar, levando à negligência, à obstinação terapêutica ou à boa morte. Sanches e

Carvalho (2009) chamaram a atenção do quanto esse processo pode ser angustiante quando prejudica a comunicação entre os membros devido a entendimentos/significados conflitantes. Baliza *et al.* (2015) corroboram o ponto de vista apresentado neste artigo ao afirmar a importância de se conhecer os próprios valores e crenças sobre a vida e a morte, devido à capacidade destes de interferir no processo de tomada de decisão.

O luto como resultado da experiência de sofrimento intenso

Na análise dos dados da pesquisa foi possível constatar que alguns profissionais utilizaram sentimentos ou reações próprios do luto para definir a morte. Talvez sejam vestígios de lutos não reconhecidos acumulados. Segundo Campos, Maso, Gianini e Padovan (2005), o luto não reconhecido não é validado socialmente e, portanto, não há espaço para a expressão de sentimentos, pensamentos e comportamentos relacionados a perdas. O próprio indivíduo já não se permite viver esses lutos. Exposto a isso diariamente, o profissional intensivista corre grande risco de um desgaste físico e emocional. Freud (1915) entendia o luto como um processo no qual a pessoa, diante da perda de um objeto amoroso, experimenta dor, desespero, despersonalização, perda de ânimo para vida e incapacidade de ter prazer, mesmo nas tarefas anteriormente mais alegres. Esse conjunto de sentimentos faz parte de um processo que visa aos poucos desinvestir de afeto o objeto perdido (uma pessoa, um emprego, um ideal etc.), para que a pessoa possa seguir adiante com sua vida. É, portanto, um processo útil e importante na construção subjetiva de quem lida com a morte. O caminhar natural do luto é o seu abrandamento e superação. Quando diante de perdas importantes não se vivencia o luto, seja por não se ter validação social para o mesmo, seja por uma dificuldade pessoal ou profissional em experiencia-lo, a tendência é que esse acúmulo de dores não reconhecidas e trabalhadas retorne fortalecido em algum momento sob as formas mais diversas de sofrimento psíquico.

Para Campos (2011), o fato da equipe de enfermagem ser a que permanece mais tempo em contato com os pacientes leva à possibilidade do surgimento de vínculos afetivos fortes. A vinculação é mais intensa frente a um prognóstico reservado, quando se espera a morte a qualquer momento. Porém, estes profissionais também aprenderam em sua

formação que deveriam conter suas emoções. O profissional precisa manter um distanciamento emocional para muitas vezes conseguir intervir rapidamente em situações de emergência. Todavia, isso não significa que ele, mais tarde, não se ressinta da situação que enfrentou, do sofrimento e dor sentidos pelo paciente, da perda e da morte. Este conflito pode gerar lutos não reconhecidos. A recomendação de 'distanciamento emocional' não é uma norma que dá conta do misto de emoções que envolve a relação do cuidado com o outro adoecido. De fato, "Lidar com o sofrimento implica, muitas vezes, reviver momentos pessoais de sofrimento. Implica se identificar com a pessoa que sofre e sofrer junto com ela. Ou seja, conviver com o sofrimento gera sofrimento" (CAMPOS, 2011, p. 34). O trabalho de um ser humano que cuida de outro ser humano, sobretudo em um espaço de tanto sofrimento como são as unidades intensivas, não passa incólume, não permite um distanciamento afetivo completo, não é possível de ser vivenciado, em sua plenitude, sem que a dor das perdas entre sempre em jogo, faça parte da realidade dessas vidas que se cruzam no hospital, e que as marque e as transforme cotidianamente.

A realização deste estudo permitiu verificar que é menos frequente a associação entre morte e fracasso, havendo maior compreensão do morrer como um processo natural, próprio da condição humana. Exceto quando se refere a crianças ou jovens. Atribuímos esse dado à circulação de informações sobre os cuidados paliativos na sociedade e na cultura, bem como no saber científico, embora a formação ainda precise avançar.

Considerações finais

Ainda que o morrer seja considerado um processo natural, é preciso reconhecer a importância da autonomia para uma morte digna. Infelizmente, o paternalismo e a desautorização do sujeito prevalecem nas relações de cuidado e o paciente costuma ser o último a saber ou a opinar.

Diante da finitude, questionamentos atrelados à espiritualidade podem aparecer e devem ser considerados, pois também participam da construção de significados, seja por parte de quem cuida ou de quem é cuidado. Olhar para a morte como um estágio natural da vida, pelo qual todos vamos, mais cedo ou mais tarde, passar pode ser importante para a construção de representações mais realistas diante das dificuldades de quem

trabalha cotidianamente com a morte à espreita. A espiritualidade pode ser a via que alguns encontram para lidar melhor com a gama de sentimentos contraditórios e difíceis que a finitude da vida suscita.

A morte de crianças ou jovens é a mais difícil de ser aceita, pois ocorre na contramão do ciclo vital. Acomete alguém que muitas vezes mal viveu e, portanto, tende a assumir significados de erro, negligência, fracasso, interrupção ou tragédia.

O sofrimento dos profissionais intensivistas não era o foco deste estudo, mas tornou-se evidente durante a análise dos resultados. Não reconhecidos, os lutos pelas perdas diárias vão se acumulando às custas da saúde física e mental dessas pessoas. Preparo técnico é importante, mas perde potência quando se negligencia o emocional de quem cuida. Estratégias coletivas de enfretamento das perdas e lutos seriam altamente desejáveis para os profissionais intensivistas, o que poderia ser fortalecido por meio de espaços de troca de experiências e conversas dentro do próprio ambiente de trabalho, bem como estratégias individuais, que são frutos mesmo da experiência pessoal de cada um com o sofrimento (seu e do outro), com sua atividade e com a sua irrepetível história de vida.

Referências

ABRANTES, M. J. G.; FIGUEIREDO, F. J. G.; SOUSA, A. T. O.; GOMES, I. P.; REIS, P. E. D.; GONÇALVES, L. A. D. O significado da morte de pacientes para profissionais de enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE Online**, 5(1), 37-44, 2011. Recuperado em: 24/05/2017, de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/ 6658> .

ARANTES, A. C. Q. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016. Associação de Medicina Intensiva Brasileira. **Censo AMIB 2016**. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://www.amib.com.br/pdf/Analise_de_Dados_v4_1.20.1095_ AMIB_Atualizado_by_AM_24Fev17_TemplateAMIB.pdf>.

BALIZA, M. F.; BOUSSO, R. S.; POLES, K.; SANTOS, M. R.; SILVA, L.; PAGANINI, M. C. Fatores que influenciam os enfermeiros de unidades de terapia intensiva nas decisões de final de vida. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 49(4), 2016. 572-579. Recuperado em: 04/01/2018, de <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/103376>.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARBOSA, A. G. C.; MASSARONI, L.; LIMA, E. F. A. Significados do processo do morrer e da morte para a equipe multiprofissional. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, 8(2), 2016. 4510-4517. Recuperado em: 27/05/2017, de <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4849/pdf_1907.

BORGES NETO, R.S. A espiritualidade do cuidado no processo vital de morrer: um diálogo entre finitude e transcendência. In: SOARES, André Marcelo M. (Org.). **Outro ângulo**: reflexões acerca do humano. Rio de Janeiro: Publit, 2015, pp. 31-54

CAMPOS, C.; MASO, J.; GIANINI, M.; PADOVAN, S. Luto do profissional de saúde. In: Casellato, G. (Org.). **Dor silenciosa ou dor silenciada?** perdas e lutos não reconhecidos por enlutados e sociedade. São Paulo: Livro Pleno, 2005, pp. 115-148

CAMPOS, E. P. **Quem cuida do cuidador***:* uma proposta para os profissionais de saúde. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLLUCCI, C.; WATANABE, P. **Cinco anos após entrar em vigor, testamento vital é pouco utilizado**, 2017. Recuperado em 27/05/2017, de <http://m.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2017/05/1886125-cinco-anos-apos-entrar-em-vigor-testamento-vital-nao-e-utilizado.shtml>.

COSMO, M.; MORSCH, D.; GOIABEIRA, F.; GENARO, L.; ARAGÃO, P. (2014). O paciente em unidade de terapia intensiva: critérios de risco e rotinas de atendimento psicológico. In: KITAJIMA, K. (Org.). **Psicologia em unidade de terapia intensiva**: critérios e rotina de atendimento. Rio de Janeiro: Revinter, 2014, pp. 1-22.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: casos clínicos. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R.F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 45(5), 2011. 1260-1266. Recuperado em 24/05/2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000500033>.

ENGLISH, N. K.; HESSLER, K. L. Prenatal birth planning for families of the imperiled newborn. **JOGNN**, 42(3), 2013, 390-399.

ESPERÂNDIO, M. R. G.; AUGUST, H. Teoria do apego e comportamento religioso. **Interações – cultura e comunidade**, 9(6), 2014, 243-265. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2014v9n16p243/7648>.

FIGUEIRA, A. B.; BARLEM, E. L. D.; TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G.; ANTUNES, M. M.; RAMOS, A. M.; PEREIRA, L. A. Estratégias de resistência dos profissionais de enfermagem diante de situações de morte de recém-nascidos. **Revista de Enfermagem UFPE Online**, 10(4), 2016, 3517-3523. Recuperado em: 05/01/2018, de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11125/0>.

FONSECA, A. C.; FONSECA, M. J. M. Cuidados paliativos para idosos na unidade de terapia intensiva: realidade factível. **Scientia Medica**, 20(4), 2010, 301-309. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scientiamedica/ article/view/7510/5829>.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia. In: _____. **Obras Completas Edição Standard**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FUMIS, R. R. L.; RANZANI, O. T.; MARTINS, P. S. SCHETTINO, G. Emotional disorders in pairs of patients and their family members during and after ICU stay. **PLoS One**, 10(1), 2015, e0115332.

KELLEHEAR, A. **Uma história social do morrer**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEDEIROS, Y. K. F.; BONFADA, D. Refletindo sobre finitude: um enfoque na assistência de enfermagem frente à terminalidade. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste (REVRENE)**, 13(4), 2012, 845-852. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://dx.doi.org/10.15253/rev%20rene.v13i4.4045>.

MENIN, G. E.; PETTENON, M. K. Terminalidade da vida infantil: percepções e sentimentos de enfermeiros. **Revista Bioética**, 23(3), 2015, 608-614. Recuperado em: 31/12/2017, de <http://revistabioetica.cfm.org.br/ index.php/revista_bioetica/ article/view/966>.

MERHY, E. E.; FRANCO, T. B. Trabalho em saúde. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Dicionário da educação e trabalho em saúde** (pp. 276-282). Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, pp. 276-282

MORITZ, R. D.; ROSSINI, J. P.; DEICAS, A. (2012). Cuidados paliativos na UTI: definições e aspectos ético-legais. In: MORITZ, R. D. **Cuidados paliativos nas unidades de terapia intensiva.** São Paulo: Atheneu,2012, pp. 19-28

RIBEIRO, A. C. L; FERLA, A. A. Como os médicos se tornaram deuses: reflexões acerca do poder médico na atualidade. **Psicologia em Revista**, 22(2), 2016, 294-314. Recuperado em: 1101/2018, de <http://periodicos.pucminas.br/

index.php/ psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2016V22N2 P294>.

ROSSINI, R. C. C. C.; OLIVEIRA, V. I.; FUMIS, R. R. L. (2013). Testamento vital: sua importância é desconhecida entre os profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Medicina**, 70(2), 2013. Recuperado em: 27/05/2017, de <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003HYPERLINK "http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5445"&HYPERLINK "http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5445"id_materia=5445>.

SANCHES, P. G.; CARVALHO, M. D. B. Vivência dos enfermeiros de unidade de terapia intensiva frente à morte e ao morrer. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 30(2), 2009, 289-296. Recuperado em: 31/12/2017, de <http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3294>

SILVA, M. K. G.; ROCHA, S. S. O significado de cuidar do recém-nascido sem possibilidade de terapêutica curativa. **Revista RENE**, 12(1), 2011, 97-103. Recuperado em: 31/12/2017, de <http://www.revistarene.ufc.br/vol12n1_pdf/a13v12n1.pdf>.

Sociedade Brasileira de Terapia Intensiva (SOBRATI). **História da medicina intensiva**. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://www.medicinaintensiva.com.br/history.htm>.

SUBUTZKI, L. S.; SMEHA, L. N.; COSTENARO, R. S.; BACKES, D. S. Processo de morte e morrer em unidade de terapia intensiva neonatal à luz da complexidade. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental (Online)**, 10 (3), 2018, pp. 25-28. Recuperado em: 26/11/2018, de <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/7597/6582>.

TOMA, M. D.; OLIVEIRA, W. L.; KANETA, C. N. Comunicação de prognóstico reservado ao paciente infantil. **Revista Bioética**, 22(3), 2014, 540-549. Recuperado em: 02/01/2018, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422014000300018&lng=en&nrm=iso>.

The quality of death: ranking end-of-life care across the world. **The Economist**, 2015. Recuperado em: 23/05/2016, de <https://eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/2015%20EIU%20Quality%20of%20Death%20Index%20Oct%2029%20FINAL.pdf>.

VICENSI, M. C. Reflexão sobre a morte e o morrer na UTI: a perspectiva do profissional. **Revista Bioética**, 24(1), 2016, pp. 64-72. Recuperado em: 24/05/2017, de <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1191/1411>.

ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

23

A identidade de um grupo de pesquisa tecida na construção coletiva de um projeto

Rita Marisa Ribes Pereira [1]
Núbia de Oliveira Santos [2]
Nélia Mara Rezende Macedo [3]

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de construção coletiva de um projeto institucional de pesquisa, desde a elaboração de seu projeto até sua fase final de sistematização e divulgação. O contexto em que se deu esse processo é o Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC), grupo filiado institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Grupo é constituído por alunos do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação, com diferentes áreas de formação, e também por professores das redes oficiais de ensino que atuam em escolas com as quais o Grupo desenvolva algum projeto em parceria. Constituído desse modo, a rotina de trabalho se desenha num movimento de diálogo e de tensão entre o projeto institucional desenvolvido no Grupo e os projetos individuais que são desenvolvidos por seus membros como monografias de graduação, dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

Esse movimento de diálogo e de tensão mencionados, certamente, são também característicos de muitos outros grupos de pesquisa que, no atual contexto da Pós-Graduação em Educação, seguem um modelo

---

[1] Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Bolsista de Produtividade CNPq. E-mail: ritaribes@uol.com.br

[2] Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: nmara@terra.com.br

[3] Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Pedro II. Coordena o Projeto "Lugar de Mídia é na Escola". E-mail: nnubia@terra.com.br

semelhante de organização. Ainda assim, o cotidiano de trabalho de cada grupo, no que se refere à elaboração do projeto institucional, à delimitação de um objeto, às escolhas teóricas e metodológicas, às análises e conclusões, enfim, no que se refere à autoria de seus projetos, segue rotinas singulares. Por vezes, o coordenador assume a centralidade desse trabalho e o projeto por ele organizado – no clássico formato "guarda-chuva" – abriga os projetos dos alunos mantendo com eles afinidade temática; outras vezes, há uma sub-divisão desse projeto maior, de modo que cada aluno desenvolva em seu estudo uma parte específica da pesquisa que se torna complementar em relação aos demais; outras, ainda, os projetos respondem a demandas externas de pesquisa e o desenvolvimento do trabalho é regrado nessa circunscrição.

Enfim, muitas são as formas como os grupos lidam com a produção de suas pesquisas. Entretanto, esses modos singulares, decisivos para as condições de produção das pesquisas, justamente por constituírem a rotina do trabalho coletivo, muitas vezes ficam invisibilizados quando os produtos dessas pesquisas são colocados em circulação. Neste texto, queremos problematizar o modo de produção da pesquisa como sendo uma forma de conferir identidade ao grupo de pesquisa, posto que nesse modo de produção se explicitam as concepções de ciência, de pesquisa, de formação e de ética que o grupo faz existir. O foco deste texto, portanto, é a constituição coletiva do nosso Grupo de Pesquisa, a sua identidade enquanto Grupo, buscando destacar aquilo que o torna um coletivo na construção socializada do conhecimento: os questionamentos, as opções teóricas, as decisões metodológicas, as criações e a autocrítica, enfim, as minúcias do cotidiano.

O Grupo, sua história e a construção do projeto "Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade"

Desde sua criação em 2005, o GPICC tem assumido como questão fundante o estudo sobre os modos como se dá a experiência da infância na cultura contemporânea. Por isso mesmo, é possível dizer que o foco dos estudos do Grupo tem se alterado à medida que o fluxo dos fenômenos sociais e das transformações tecnológicas oferece novos cenários para serem olhados, nos colocando diante da necessidade de atualizar nossas questões teórico-metodológicas. Iniciamos nossos estudos voltados às

relações das crianças com as mídias eletrônicas – televisão, rádio, publicidade etc. – e, acompanhando as vertiginosas transformações sociais e culturais engendradas com o advento das tecnologias digitais, fomos conduzindo o olhar para as experiências infantis inauguradas no campo da cibercultura. Este novo cenário sócio técnico nos convidou a pensar não apenas a relação das crianças com a internet e as redes sociais *online*, por exemplo, como também nos demandou recolocar questões relativas à própria participação da criança na cultura, em sua condição de recepção e/ou de efetiva autoria. A relação com as mídias e tecnologias, por sua vez, nos conduziu a indagar sobre o cotidiano das crianças e, mais recentemente, às crianças e experiências de infâncias que o cotidiano torna invisíveis.

Ao longo destes quase quinze anos, o Grupo desenvolveu cinco projetos institucionais[4],, sendo que nos primeiros a autoria fora mais centralizada pela coordenação. É comum que o primeiro projeto institucional de um pesquisador nasça das questões que emergiram no seu curso de doutoramento e que não foram exauridas no texto da Tese. Justifica-se, inclusive, pelo fato de que a dimensão coletiva será dada à medida em que esse pesquisador constituir seu Grupo, ou seja, tiver de lidar com uma diversidade interesses de pesquisa. É a partir daí que se instaura o desafio de construir um projeto com caráter institucional sem perder o diálogo com os projetos individuais – teses, dissertações, monografias e projetos de extensão com escolas que institucionalmente um projeto passa a ter, diferentemente de quando se trata de um projeto individual. Seja pela base teórica comum, seja pelo debate reflexivo, há uma marca de coletividade que se mostra nas produções textuais derivadas de um projeto institucional e confere a essas uma identidade enquanto Grupo.

No caso do nosso Grupo de Pesquisa, a elaboração do terceiro projeto institucional intitulado "Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade" colocou em debate, no Grupo, nossa condição de

---

[4] São eles: "Infância, Mídia e Educação: perspectivas de pesquisa e intervenção" (2005-2008, com financiamento PROCIÊNCIA/UERJ e FAPERJ) e "Artes do dizer e do dizer-se: narrativas infantis e usos de mídia" (2009-2011, com financiamento PROCIÊNCIA/UERJ, FAPERJ e CNPq), "Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade" (2012-2014, com financiamento PROCIÊNCIA/UERJ e FAPERJ), "Infância e seus cronotopos: educação e pesquisa"(2015-2017, com financiamento PROCIÊNCIA/UERJ, FAPERJ e CNPq) e "Fisiognomias da Infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos" (2018-2020, com financiamento PROCIÊNCIA/UERJ e CNPq).

coletividade. Esse projeto fora construído inteiramente de maneira coletiva – da delimitação de seu objeto de estudo até a sistematização das novas questões que sua conclusão apontou. Isso implica dizer que foi um projeto escrito por uma média de 12 pessoas com o desafio de sistematizar quais questões de pesquisa lhes eram comuns, em que estudos se embrenhar para consolidar e aprofundar essas questões, que campo empírico lhes daria amparo, que cronograma se tornava possível e que análises seriam necessárias...

É importante frisar a dimensão histórica que permeou essa construção: o Grupo já somava oito dissertações concluídas e se preparava para a defesa de suas primeiras Teses de Doutorado. Isto implica, por um lado, uma trajetória de grupo em consolidação e o compromisso com a formação dos Doutores que, entre outras possibilidades, poderiam em curto tempo construírem seus próprios grupos de pesquisa. Essa dimensão histórica se mostra também no fato de que o projeto planejado visava um período de três anos de duração que afeta também o fluxo de entradas e saídas de alunos: alguns concluiriam seus projetos individuais antes da finalização desse projeto coletivo ao mesmo tempo em que seria esse projeto que definiria a chegada de novos alunos. Permeando esse fluxo, há que se ponderar, ainda, as oscilações do grau de afinidades teóricas ou metodológicas entre os diferentes projetos que individualmente estavam sendo desenvolvidos no Grupo[5].

A construção do terceiro projeto teve, portanto, como primeiro desafio pensar o próprio caminho a ser trilhado para essa construção. Como tem sido condição de participação no Grupo a efetiva inserção no projeto institucional comum e também a autoria de um projeto singular, entendemos que o processo deveria iniciar-se por uma avaliação dos projetos individuais (tese, dissertação ou monografia desenvolvidos no Grupo) com vistas a mapear os conceitos-chave de cada um e, nessa diversidade, procurar o que efetivamente nos era comum e que questões de pesquisa poderiam ser formuladas a partir daí. Tal mapeamento apontou que, para além da convergência das pesquisas individuais para a temática central da relação entre infância e cultura contemporânea, com

[5] Os temas dos projetos de Monografia, Dissertação e Tese, nesse momento, tratavam de relações das crianças com as mídias e tecnologias – recepção e protagonismo infantil em telenovelas, programas infantis televisivos, programas de rádio para crianças, crianças e infâncias na imprensa comunitária, as músicas que as crianças cantam, possibilidades de criação musical infantis, *sites* favoritos, redes sociais e festas de aniversário.

ênfase para metodologias de pesquisa que privilegiassem o encontro com crianças e a produção de diferentes linguagens com elas, estavam postas sensíveis diferenças no tocante aos objetos de estudo, bem como conceitos teóricos específicos a serem aprofundados.

Aceitando a visada de Walter Benjamin (1987) que em seu texto "A doutrina das semelhanças", diz que estamos o tempo todo a produzir critérios de semelhança que nos permitam interpretar e problematizar a vida, buscamos, em meio à diversidade de interesses dos pesquisadores, observar as semelhanças que produzimos e, a partir delas, propor uma nova eleição de afinidades com vistas a elaboração de um projeto comum. Foi assim que chegamos a organização de nossos estudos em três eixos: 1. **Infância e Experiências Cotidianas**, que acolheu, de maneira mais abrangente, estudos voltados para a forma como as crianças se apropriam de símbolos da cultura em que estão inseridas, como brincadeiras, relações de amizade, festas populares, comemorações de aniversário, entre outros; 2. **Mídias, Narrativas e Processos de Criação**, desdobrando-se na intenção de se aproximar dos processos mais espontâneos, bem como atuando numa perspectiva de intervenção propositiva, visando instaurar produções a partir dos usos de diferentes formas de mídia; 3. **Nascer e Viver em Rede**, que, de forma mais específica, aproximou estudos interessados nas experiências infantis no contexto das mídias digitais, investigando as preferências das crianças na internet, a participação delas em *sites* de redes sociais e as relações com jogos online, por exemplo.

Esquadrando esses três eixos, adotamos, então, como questões comuns de partida: Como se constitui a infância contemporânea? Como vivem as crianças? Que fazem hoje? Como é seu cotidiano? Como organizam suas rotinas? Onde transitam? O que as crianças criam? Que processos de criação experienciam e que outros podem ser disparados a partir da atividade de pesquisa? Que usos fazem das mídias a que têm acesso e como esses usos afetam seus modos de se relacionar? Que novas formas de sociabilidade se inauguram na cibercultura? Como as crianças se relacionam com a cultura instituída? Como criam e ressignificam a cultura em que estão inseridas?

Assim, em linhas gerais, o projeto "Infância e Cultura: experiência e criação na contemporaneidade" nasceu com o objetivo de investigar contextos sociais e culturais da infância contemporânea, percebendo a potencialidade de diferentes processos de criação vividos pelas crianças e

das relações sociais desencadeadas nesses processos. A intenção era um debate de caráter filosófico no sentido formular questões que ajudassem a compreender a experiência da infância na contemporaneidade e, junto disto, pensar que modos de pesquisar com crianças se tornam possíveis ou necessários no tempo presente. O conceito de contemporâneo em que se assentaram nossas indagações fora tomado na perspectiva de abarcar as experiências que testemunhamos com nossa existência, não apenas no sentido cronológico, mas no sentido em que coloca em jogo uma época e sujeitos que, de dentro dela, a espreitam e a problematizam (AGAMBEM, 2009; BENJAMIN, 1987).

Considerando que o propósito era o de melhor entender como a experiência da infância – em sua pluralidade – se constitui no tempo presente, a concepção de criança que balizou o estudo circunscreve-se aos sujeitos concretos que compõem uma categoria social, histórica e cultural, plural por natureza. Nessa mesma linha de reflexão, o conceito de infância delimitava-se à experiência própria dessa categoria de sujeitos, entendendo que essa categoria tem singularidades etárias, geracionais, sociais, de gênero, étnicas, econômicas e culturais. Entretanto, reconhecendo a singularidade que constitui os sujeitos criança e seus modos de experimentar a infância, buscava-se não um olhar isolado a essa categoria – as crianças – ou a essa experiência – a infância –, mas uma perspectiva alteritária. Ou seja, nosso foco eram as relações que as crianças estabelecem com seus pares e também com os adultos, entendendo que os modos de ser criança e viver a infância são lapidados social e culturalmente por distintas instituições – família, escola, mídia etc. – que atuam na construção e definição de expectativas do que sejam os lugares sociais a serem ocupados por adultos e crianças na sociedade.

Assim, coabitaram nas intenções do nosso projeto de pesquisa o reconhecimento dos atravessamentos da multiplicidade de relações e práticas estabelecidas em cada cultura, nos olhares, nas formas de viver e compreender das crianças; e o desejo de alteridade, aqui entendido na percepção da criança como um outro que pensa diferente, interpreta de forma particular, subverte o sentido das coisas tal como se apresentam, questionando os significados aparentes e, com isso, potencialmente nos apontando ângulos de visada de práticas culturais que não teríamos como avistar sem o diálogo com elas. Recuperando a possibilidade de transformação em germe na experiência infantil benjaminiana,

entendemos que em nossas pesquisas estamos em busca daquilo que a criança traduz em palavras, sons, imagens e formas para narrar os sentidos que confere ao mundo; em outras palavras, buscamos compreender sua experiência a partir do que ela tem vontade de contar e a relação que essa experiência individual guarda com o que é possível sustentar acerca da experiência da infância. Se as crianças vivem a cultura ao mesmo tempo em que a reinventam, reelaboram, e recriam seus elementos, compreender as diferentes formas como reorganizam, recriam e captam tais elementos significa pensar e agir criticamente com elas, num exercício alteritário de olhar e ser olhado nas diferentes formas de organização e apreensão da realidade culturalmente vividas.

Delimitando o campo de pesquisa e elegendo os interlocutores

Uma vez delimitado nosso objeto de estudo – as experiências infantis contemporâneas – cabia, então, pensar nos critérios para a construção dos grupos de crianças com as quais iríamos firmar nossa interlocução de pesquisa e, junto disso, pensar em como traduziríamos nossas questões teóricas de fundo em indagações que pudessem fazer sentido para as crianças e se tornarem férteis para o diálogo. Estiveram em jogo nessa "tradução" questões de cunho teórico e ético. Por um lado, colocamos em questão o emaranhado que Bakhtin (2003) diz haver entre a vida, a arte e a ciência, três diferentes campos da cultura humana, que, embora entrelaçados, são distintos e têm modos próprios de produção. A ciência – nosso campo em debate – extrai da vida cotidiana suas questões e passa a lidar com elas numa linguagem que lhe é própria. Entretanto, diz Bakhtin, se a ciência, na afirmação de sua identidade, se afasta da vida cotidiana, tornar-se-á responsável por uma existência mecânica que se empobrece na sombra de uma ciência estéril e de uma vida sem exigências.

Por isso mesmo, a tradução de questões teóricas de pesquisa para o efetivo diálogo com as crianças implicou uma dimensão teórica que diz respeito a como recolocar na dinâmica da vida cotidiana os constructos científicos, e, também, uma dimensão ética que diz respeito ao lugar social que esse outro – nosso interlocutor de pesquisa, a criança – ocupa valorativamente na pesquisa. Se a pesquisa é produção de linguagem, como nos permite afirmar Bakhtin (2010), e o enunciado que formulo já contém na escolha das palavras e no tom dessa pronúncia aquilo que

pensamos sobre o outro, cabe indagar, então, que concepções de infância estão em voga quando traduzimos nossas questões de pesquisa em perguntas orientadoras para o efetivo diálogo com as crianças? Que cuidados tomar nesse exercício de ficcionar um diálogo que, num primeiro momento, não conta com a efetiva presença do outro? Que cuidados tomar para que nesse trabalho de tradução das questões teóricas de pesquisa em enunciados disparadores do diálogo com as crianças não se perca de vista o que temos chamado de "as perguntas sinceras", ou seja, aquelas perguntas em cuja simplicidade reside a nossa inteireza e de onde se torna possível firmar um compromisso dialógico? Muitas vezes, a preocupação em achar "as perguntas certas" faz com que elas, revestidas de cuidados excessivos, corram o risco de se tornarem artificiais.

Assim, vale dizer, não foi livre de tensões que chegamos à formulação de seis perguntas-chave que serviriam de eixo para a organização de seis encontros que realizaríamos com as crianças. Foram elas: 1) **O que significa ser amigo?** 2) **O que você faz todos os dias? O que você nunca faz e gostaria de fazer?** 3) **Onde você gostaria de estar agora?** 4) **O que você acha que nunca vai esquecer?** 5) **O que você não viveria sem?** e 6) **Que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças?** Esta última pergunta tem por objetivo fazer um levantamento sobre temas de interesse infantis, e também, servir como possibilidade de, na singularidade de cada grupo, avaliar possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

Pensar sobre a experiência da infância na contemporaneidade pressupõe pensar a diversidade dos grupos infantis existentes, o que torna mais complexas as abordagens metodológicas, considerando que seus diferentes contextos de vida marcam singularidades. Por isso, o processo de delimitação do campo de pesquisa foi fruto de muitos encontros de estudo, debate, idas e vindas que levaram em conta não somente como cada membro do grupo poderia estar com crianças em situações viáveis para pesquisa, mas também um olhar atento e cuidadoso sobre como se daria a interlocução. Em que contextos de nossas vidas profissional – enquanto professores da escola básica – e familiar – sendo pais, mães, tios, vizinhos – encontramos crianças? Pesquisaríamos com crianças em grupo ou individualmente? Onde? Como abordá-las? Que idades fixar? Que contextos privilegiar?

A cada encontro do Grupo de Pesquisa nossas concepções de infância, de criança e de pesquisa foram sendo reveladas, revisitadas, repensadas e recolocadas no esforço de levar em conta a singularidade das crianças antes do encontro acontecer de fato. Delimitamos, enfim, que o campo seria constituído com diferentes grupos de crianças a partir de estratégias de abordagens e aproximação singulares que construímos coletivamente, sendo que os encontros efetivos com as crianças seriam coordenados, às vezes, por uma dupla de pesquisadores, outras vezes apenas por um. A opção pelo trabalho buscava garantir uma dimensão alteritária entre pesquisadores já na vivência mesma do campo de pesquisa. As autorizações para participação na pesquisa foram negociadas pelos pesquisadores responsáveis por cada grupo de crianças constituído, levando em consideração as relações familiares, institucionais e tecnológicas que atravessam a constituição dos diferentes grupos.

Assim, a escolha dos grupos foi pensada a partir da sua diversidade considerando os nossos pressupostos e enfoques teóricos. Optamos por um campo de pesquisa constituído por 9 grupos de crianças, com idades entre 4 e 12 anos, com os quais os membros do Grupo de Pesquisa organizaram os encontros tendo por eixo condutor uma pergunta-chave e uma oficina que favorecesse a produção de entrevistas coletivas. Seis desses grupos realizaram encontros presenciais e foram coordenados por uma dupla de pesquisadores, os outros três aconteceram de forma *online* e foram coordenados por um único pesquisador, dada a sua especificidade. Ao todo, somaram-se 74 crianças, sendo 40 meninos e 34 meninas, de contextos bem variados.

Os grupos foram assim constituídos:

a. 1 grupo formado por 6 crianças de uma escola pública, cuja matrícula é feita por sorteio e cuja característica social-econômica das famílias é plural, mais acentuadamente de famílias de classe popular. Os encontros aconteceram no espaço escolar, em tempo cedido pela instituição, e as duas pesquisadoras que conduziram o processo são professoras dessa escola.
b. 1 grupo formado por 6 crianças de uma escola particular, cujas famílias em sua maioria pertencem à classe média. Os encontros aconteceram no espaço escolar no contraturno das atividades, com crianças que ficam na escola em tempo integral. Uma dupla de pesquisadores conduziu o processo, sendo uma pesquisadora professora da escola e o pesquisador que a acompanhou, não.

c. 1 grupo formado por 12 crianças de uma escola particular bilíngüe. Os encontros aconteceram em horário cedido pela escola e a pesquisadora, embora tendo relações com a escola, não conhecia previamente as crianças.
d. 1 grupo de 9 crianças de uma instituição público-privada que já funcionara como abrigo para crianças institucionalizadas ou em situação de risco e que hoje desenvolve um trabalho escolar em convênio com a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Os encontros aconteceram no espaço institucional em horário cedido pela instituição, sob condução de duas pesquisadoras que buscaram o local motivadas pelo desejo de contemplar diversas formas de institucionalização de crianças na cidade.
e. 1 grupo de 6 crianças vizinhas que costumam brincar juntas numa rua-sem-saída num bairro de subúrbio. Em sua maioria são filhas de famílias de classe popular. Os encontros aconteceram nessa mesma rua, de maneira planejada entre as crianças e a pesquisadora, que também é vizinha dessas crianças.
f. 1 grupo de 5 crianças residentes na zona rural. As crianças pertencem a famílias de classe popular, em sua maioria pequenos agricultores. Os encontros aconteceram em finais de semana, quando uma das pesquisadoras, vizinha desse grupo de crianças, as reunia num espaço aberto da zona rural, depois de buscá-las em suas casas. A outra pesquisadora que formara a dupla não conhecia o local, nem as crianças previamente.
g. 3 grupos de pesquisa online formados por crianças que têm perfil na Rede Social *online* Facebook[6] (respectivamente, grupos formados por 7, 13 e 12 crianças). Os encontros foram online, seguindo a dinâmica própria da comunicação em rede, bem como da estrutura do *site* em questão. Duas pesquisadoras ficaram responsáveis por esses grupos, uma delas na condição de mãe de uma das crianças, e outra, moderadora de dois grupos, na condição de ex-professora.

Sete desses grupos foram formados por crianças que residem no município do Rio de Janeiro. Um deles é formado por crianças que vivem na cidade de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e outro, por crianças que moram na zona rural do município de Nova Friburgo, na região serrana do estado. Na elaboração dos critérios para a formação dos grupos, é importante destacar que se optou por agrupar crianças que entre si já se conhecessem – critério baseado tanto na riqueza das possibilidades de interação, bem como, no caso dos grupos *online*, coerente com a forma com que se dão os relacionamentos no Facebook. Planejamos também que o número de crianças por grupo ficasse circunscrito entre 5 e 13, com o objetivo de favorecer a espontaneidade das interações e viabilizar conversas coletivas; e que esses grupos fossem,

[6] www.facebook.com

preferencialmente, formados a partir de relações de familiaridade com os membros da equipe de pesquisadores – seja mediado por relações de trabalho, vizinhança ou amizade. Vale lembrar que as questões de fundo da pesquisa remetem ao tema da experiência e às possibilidades de narrar o vivido, situação que, entendemos, também nos direciona a contextos de familiaridade. Os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

No caso dos grupos *online*, é importante elencar ainda que se elegeu o Facebook como plataforma para a investigação por se tratar, naquele contexto de realização da pesquisa, do *site* de rede social mais usado pelas crianças com as quais os pesquisadores do Grupo se relacionavam. Dadas as especificidades de uma pesquisa online com crianças, considerando ainda se tratar de um *site* que, em seus termos de uso, alerta ser impróprio para crianças menores de 13 anos, optou-se pela criação de "grupos fechados", o que, no Facebook, representa uma modalidade de interação restrita a usuários convidados por quem gerencia o grupo. Tomou-se também como prerrogativa que seriam escolhidas crianças que já se conhecessem entre si e que, ao mesmo tempo, fizessem parte das redes de contatos das pesquisadoras, sendo que a solicitação de amizade tenha sido enviada por iniciativa da própria criança. Vale ainda dizer que, em grupos fechados, o conteúdo é visível apenas para seus membros, resguardando a particularidade das interações.

Decididas as perguntas e os grupos de crianças, foi preciso construir formas de aproximação e condições para interações férteis junto a elas. No esforço de construir caminhos que possibilitassem compreender as experiências da infância na contemporaneidade a partir das formas próprias das crianças perceberem e viverem o seu cotidiano, foram pensadas diferentes oficinas para fomentar o diálogo com elas. Assim, antes de apresentarmos as perguntas, realizávamos com elas alguma atividade lúdica no sentido de inspirar e disparar o diálogo.

Para a primeira pergunta "o que significa ser amigo", a estratégia proposta foi uma brincadeira que consistia em vestirem casacos em tamanho de adulto; uma quantidade menor de casacos do que de crianças visava provocar alternativas para esse uso, se vestiriam juntas, se revezariam, enfim, como se organizariam face a esse desafio que pretendia colocar em debate o tema da amizade. O segundo encontro era constituído, na verdade, de duas perguntas: "O que você faz todos os dias? O que você

nunca faz e gostaria de fazer?". A oficina proposta incluía, para a primeira indagação, a criação de um cronograma semanal e que no cotidiano passamos a tratar por "agenda", a ser preenchido de forma escrita ou em desenhos, pelo pesquisador ou pelas crianças. A outra resposta deveria ser registrada no verso desse papel. Para o terceiro encontro, cuja pergunta disparadora foi "onde você gostaria de estar agora", pensamos numa roda de conversa que acontecesse dentro de uma barraca, que poderia ser improvisada com um grande lençol cobrindo uma mesa, por exemplo. O quarto encontro, voltado à indagação "o que você acha que nunca vai esquecer?" teve como proposta uma atividade de criação plástica com uso de diferentes materiais, principalmente massinhas de modelar. Para a apresentação da quinta pergunta, "o que você não viveria sem?" levamos uma mala para o encontro e instauramos o diálogo a partir da ideia "O que cabe na mala?". O último encontro retomava a roda de conversas com a indagação "que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças?" e tinha por objetivo colocá-las em debate e observar como as crianças responderiam a perguntas que elas mesmas formularam e que, por isso mesmo, consideravam significativas.

É importante ressaltar que as oficinas foram criadas levando em consideração encontros presenciais com as crianças, ou seja, nos levando a priorizar aspectos como a ludicidade e as possibilidades de interação entre as próprias crianças e das crianças com os adultos pesquisadores. Há que ponderar que algumas oficinas pautavam a interlocução exclusivamente no diálogo que acontecia entre os pesquisadores e as crianças, enquanto outras incluíam a criação de algum material que também poderia ser tomado como registro, mais especificamente. No entanto, em relação aos grupos *online* no Facebook, as estratégias de abordagem específicas para a realização das perguntas foram construídas em meio às reflexões disparadas logo na primeira semana de pesquisa.

A postagem da primeira pergunta – acompanhada de uma imagem onde apareciam crianças, de costas, todas abraçadas – gerou a visualização de muitas crianças, porém, sem qualquer iniciativa de interação mais evidente: nenhuma resposta, nem comentário, nem "curtida"... Estava posta a necessidade de criarmos novas formas de interpelação que incluíssem elementos para estimular e favorecer as interações que acontecem em rede, principalmente considerando a forma como acontecem. Era preciso não perder de vista que uma investigação que se

quer *online* não se faz por mera transposição de estratégias de pesquisa presenciais para a internet. Portanto, postar as perguntas, uma a uma, no grupo online, pouco favoreceria o diálogo com as crianças. Tampouco seria possível adaptar aquilo que fora pensado como dinâmica para os encontros presenciais. Assim, nossas estratégias de interação foram afinadas com a pesquisa em curso, incluindo apelos às crianças por mensagens privadas e individuais, e também postagens mais frequentes nos grupos. No entanto, é importante ressaltar a compreensão que construímos acerca da pertinência do apelo que guarda a linguagem das imagens, muito própria da comunicação *online* em *sites* de redes sociais. Procedemos, então, como forma de apresentar todas as perguntas, com a criação de imagens conjugadas com a frase específica, em alguns casos, com inspiração em *memes*[7] que circulavam no Facebook.

Sistematização do trabalho de campo e primeiras análises

Se assim, numa primeira vista, é possível flagrar os contrastes existentes entre a formação dos grupos presenciais e os grupos realizados de forma *online,* vale dizer que a diversidade constitutiva da totalidade dos grupos também guarda contrastes que foram decisivos para o acontecimento do trabalho de campo (realizado entre abril e dezembro de 2013, seguindo diferentes ritmos entre os grupos) e para a construção de critérios de sistematização e análise. Iniciamos o trabalho de sistematização com um breve relato de cada pesquisador ou dupla sobre o acontecimento dos encontros com o "seu" grupo de crianças. Em seguida procedemos a transcrição da audiogravação desses encontros e, quando necessário, uma descrição pelo pesquisador do contexto, das situações vividas e do material plástico produzido. Em seguida procurou-se fazer uma grande tabela se onde pudesse observar, por uma perspectiva, as "respostas" de um determinado grupo em relação a todo o processo, e, por outra, como cada pergunta reverberou na totalidade dos grupos.

Lembrando que o foco deste texto é o processo coletivo de elaboração do projeto institucional de pesquisa pelo grupo, citamos a seguir algumas

---

[7] Segundo a Wikipedia, *memes* são ideias propagadas na internet que se espalham de forma viral através de desenhos, caricaturas ou mesmo frases acompanhadas de imagens que, geralmente, são de cunho humorístico. Mais detalhes em http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/01/1395113-estudo-do-facebook-reforca-que-memes-evoluem-e-se-adaptam-como-genes.shtml.

respostas das crianças às perguntas feitas apenas para que o leitor possa ter um panorama do que disseram as crianças. Em resposta à pergunta "**O que significa ser amigo?**" encontramos respostas que dizem que é ser "*gentil, legal e se o amigo precisar de ajuda, poder ajudar*" (Anita, 9 anos), que "*pra ser amigo precisa carinhoso, amoroso e amigável*" (Isadora, 10), que é "*proteger um ao outro*" (Brenda, 11) ou "*ser maneiro um com o outro*" (Luiz Filipe, 11). "*Amigo é estar ao lado de um menino ou menina e ser companheiro, o que importará para você será estar sempre ao lado do seu amigo nos momentos fáceis ou difíceis para os dois*" (Antônio, 9). "*Amigo é importante para as pessoas por que se alguém tiver amigo e tiver triste, o amigo pode ajudar*" (Paulo, 9) "*Eu tenho um amigo: é minha cachorra Nasa* (...) *ela não briga, ela gosta todo de mim*" (Lucas, 4). "*Eu não gosto de ter amigo* (...) *porque lá perto da minha casa, apareceu um amigo e ele me empurrou no chão...*" (Lucas, 4). Amigo "*Não pode falar mentira*" (Julia, 4)

O segundo encontro dividiu-se em duas perguntas. Entre o que as crianças disseram **fazer todos os dias** encontramos: "*Eu desço a Rocinha inteira de Bike no meio da rua*" (Pedro, 9), "*Almoço, tomo banho, brinco com minha irmã e jogo no computador*" (Caroline, 8), "Todos os dias mexo no computador." (Antonio, 9), "*Eu faço todos os dias ir, para escola, voltar da escola etc.*" (Yzabelle, 9), "*Eu faço correr*" (Antônia, 6 anos), "*Pular e cheirar flor*" (João Carlos, 5), "*Todo dia, tem que acordar muito cedo*" (Ana Clara , 8), "*Tomar banho e ver novela*" (João Carlos, 5), "*Eu bebo água, almoço e vou dormir*" (Lucas , 5), "*Eu chego da escola. De vez em quando eu tava de férias. Aí eu tiro a roupa, depois eu vejo meu programa, depois eu durmo, depois eu brinco.*" (Juliana, 5), "*Acordo, tomo café, vou a escola. Estudo de 1 h as 5: 30. Faço basquete e handball. Vou para casa, janto, tomo banho, faço dever, escovo o dente e durmo*" (Antonio 10 anos), "*Toda terça-feira a tarde eu visito minha mãe.*" (Pedro, 9 anos). Já no que se refere **àquilo que nunca fazem e gostariam de fazer**, mencionaram "*ir uma vez na semana na praia*" (Yzabelle, 9), "*pular de um prédio bem alto* (...) *mas vou pular de pára-quedas*" (João Velho, 5), "*Comer Nutela*" (Antônia, 6), "*Brincar em cima do arco-íris*" (Ana Clara, 9), "*eu queria ir pra Disney*" (Maisa, 4), "*Eu nunca vi o filme Mortal Combat*" (Rômulo, 9), "*Ir na pracinha*" (Maria Luiza, 5), "*Ir ao Sitio do Paca-Pau Amarelo*" (Maisa, 4), "*Queria me divertir no Parque de diversões*" (Juliana, 5) e "*Jogar bola em casa*" (Pedro, 8).

À pergunta sobre **onde gostariam de estar naquele momento** gerou respostas como "*Eu queria ir na Disney* (...) *Eu queria ir a Paris*" (Dylan, 9),

"*Eu queria ir na casa dos meus avós*" (João, 10), "*Eu queria estar brincando com meu avô*" (Gustavo, 8), "*Agora, eu gostaria de estar na praia de Copacabana*" (Luisa, 9), "*Na praia surfando*" (Arthur, 9), "*Na zona de diversão tipo Hot Zone*" (Maria Fernanda, 9), "*Com meus amigos*" (Maria Eduarda, 9) ou "*Eu queria chamar o Matheus para minha casa, só que ele não vai*" (Rômulo, 9).

Dentre aquilo que **acham que nunca vão esquecer**, escutamos que "*Nunca vou esquecer o João Pedro e o João Velho* [amigos que estavam ao lado]" (João Carlos, 5), "*nunca vou esquecer da minha irmã*" (João Pedro, 6), "*Minha Calopsita* (Gustavo, 9) e "*Meu Iphone*" (Antônio, 9). Apontaram que **não viveriam sem** "*Meu pai e o Jack, que é meu cachorro de estimação*" (Pedro, 9), "*não posso viver sem shampoo e sem internet... eu não quero viver sem revista de modas*" (Antônia, 6), "*não posso viver sem minha mamaezinha*" (João, 5), "*Sem meus pais*" (Pedro, 8), "*Eu não vivo sem maquiagem*" (Luisa, 9) "*Eu não viveria sem o videogame e sem minha família*" (Dylan, 9), "*Dinheiro. É claro! Quem vive sem dinheiro?*" (Maria Fernanda, 9).

Por fim, ao indagar a eles **que perguntas achavam que se deveria fazer para as crianças**, sinalizaram que "*Tem que perguntar do que criança gosta*" (Maria Eduarda, 9), "*o que você mais gosta de fazer*" (Rômulo, 9), "*Sobre a nossa família, se a gente gosta, não gosta.*" (Arthur, 9), "*Qual a brincadeira preferida?*" (João Carlos, 5), "*Todo mundo usa calcinha?*" (Antônia, 6), "*Qual personagem de desenho que a gente mais gosta?*" (João Pedro, 6), "*Se as crianças têm educação, como elas são*" (Maria Fernanda, 9).

Um vasto mundo a explorar. Esse é o sentimento que nos tomou quando nos deparamos com estas falas infantis. Pelos temas evocados, pelos contextos enunciativos e pelas muitas categorias que delas podem emergir. Dentre alguns achados já sistematizados podemos citar alguns mais específicos à reflexão acerca da tomada de consciência da pesquisa e do processo de construção identitária no que se refere ao Grupo: "os diferentes tempos e espaços vividos na pesquisa", "as dimensões ética e estética que atravessam a construção das oficinas para o trabalho de campo", "as afinidades e os desalinhos das formas presenciais e *online* de pesquisa", "a especificidade da produção da fala infantil em contextos de pesquisa", "o papel do pesquisador na interlocução com as crianças", "as formas de registro e os limites do que se pode analisar a partir delas", "a

escrita como lugar de pensamento", visivelmente mais ligados a questões metodológicas que ganharam relevância na construção de critérios de análise.

Junto destes, temas mais circunscritos às experiências infantis contemporâneas como "o cotidiano das crianças", "a institucionalização da infância", "a tutela dos deslocamentos", "as condições de fala", "as possibilidades de criação", "critérios de valoração das experiências", "os sentidos da amizade – entre crianças, entre crianças e adultos, entre internautas", "memórias infantis" etc...

Um balanço do processo

Retomando o objetivo deste texto, que é colocar em debate o processo de produção coletiva de uma pesquisa, cabe dizer que, se a formulação do projeto, as opções teóricas, a delimitação de um campo e a escolha dos interlocutores demandaram muitas discussões na busca de um universo comum ao Grupo, também a sistematização do material produzido em campo exigiu bastante esforço de reflexão e negociação. Novamente frisamos que cada membro do Grupo vive esse desafio no tocante ao seu estudo individual e nesse sentido nada de novo há na empreitada. Difere, porém, criar critérios de organização e análise coletivamente na medida em que esses critérios carecem negociação e ensaiam uma autoria necessariamente coletiva, autoria essa que se esboça justamente nas pequenas decisões que vão formando e conformando os caminhos, escolhas, descartes etc. enfim, nas minúcias do trabalho de pesquisa em que consubstanciam e afirmam as dimensões ética, estética e epistemológica da pesquisa.

No período de finalização desse projeto alguns membros já haviam se desligado do Grupo em virtude da conclusão de seus cursos, bem como novos membros haviam chegado. Desse modo, as condições de sistematização coletiva do material produzido em campo não se deram sob as mesmas condições que a elaboração do projeto. Avaliar o projeto ao seu final considerando os objetivos iniciais desenhados, em parte, por outros, contém, a nosso ver, uma preciosa dimensão política e formativa, na medida em que implica, por um lado, o respeito a uma certa tradição ali posta, e, por outro, a necessária abertura aos recém chegados, na

expressão de Hannah Arendt (1989), pois só eles podem trazer as perguntas frescas que essa tradição precisa para manter-se viva.

Marilia Amorim (2004) há muito vem nos provocando com a afirmação de que "uma pesquisa só começa quando acaba", pois é quando podemos lhe dar um certo acabamento, vê-la numa provisória "completude", que, incontrolavelmente, provoca novas questões, podendo tornar-se infinita ou se desdobrar em outros projetos. Assim nasceram as questões em torno das quais tomou forma o projeto seguinte, "Infância e seus cronotopos: educação e pesquisa", que problematizava as experiências de tempo e espaço vividos pelas crianças. A construção identitária de um Grupo de Pesquisa assentada numa concepção de coletividade para além da presença física ao Grupo num determinado recorte temporal é aqui entendida como uma experiência de responsividade e responsabilidade (BAKHTIN, 2010) com o que nos antecede e também com o que está por vir. O que se procura evidenciar aqui é que a implicação coletiva na produção de uma pesquisa em que se assume o "comum" como desafio e todos se responsabilizam pelas mínimas decisões que uma pesquisa envolve, é de fundamental importância na formação do pesquisador e reafirma o sentido da própria existência dos grupos de pesquisa.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: _____. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AMORIM, Marilia. **O pesquisador e seu Outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

24

Formação continuada e saberes docentes: uma análise no contexto atual da formação de professores e a concepção de Maurice Tardif sobre saberes docente

Josiane do Carmo Santos da Silva Dias [1]
Vivian da Silva Lobato [2]

Introdução

As pesquisas acerca da formação de professores no Brasil demonstram um crescente processo de discussão a respeito dessa temática. A partir das reformas do Sistema Educacional Brasileiro ocorrido na década de 90 e as atuais reformas do ensino tem produzido inúmeras mudanças na sociedade, dentre as quais estão à eleição da educação e da qualificação profissional como elementos fundamentais para o desenvolvimento do País.

Em meio a essa afirmativa criou-se a tese de que a melhoria do ensino só seria possível por meio da qualificação docente. Isso de certa forma contribuiu para um forte incremento nas políticas de formação continuada no Brasil. Todavia, percebe-se também um distanciamento fortemente constituído entre o conhecimento acadêmico ofertados nos cursos de formação e o saber docente. TARDIF (2014) enfatiza essa realidade em seus estudos ao questionar quais são os saberes que devem alicerçar o trabalho e a formação dos professores.

Para esse teórico da educação, é preciso compreender o saber dos professores a luz da sua atuação profissional no interior da escola e na sala de aula. Em outras palavras o saber docente não deve estar dissociado de

[1] Aluna do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). E-mail: josianesdias76@gmail.com

[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. E-mail: vivianlobato@ufpa.br

sua prática pedagógica, uma vez que, ele possui uma identidade profissional que é construída socialmente na relação com todos os sujeitos educativos. Trata-se, como diz Tardif, de um "trabalho multidimensional" que relaciona à identidade pessoal e profissional do professor a um ambiente sócio profissional, ao seu trabalho no dia a dia da escola e da sala de aula.

Diante dessa discussão desenvolveremos este ensaio pautado na Legislação, em teóricos da educação, principalmente nos escritos de Tardif, a fim de entender a relação entre saber docente e o saber que se constitui nas formações desses profissionais.

Formação Docente: uma análise no contexto da política educacional brasileira.

O processo de reformulação do sistema educacional Brasileiro, ocorrido desde a década de 90, tem produzido mudanças significativas na sociedade dentre as quais estão à eleição da educação e da qualificação profissional como elementos fundamentais para o desenvolvimento do país.

A imposição de Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Central gerou um movimento que teve início em países centrais do mundo capitalista e que se difundiu para um crescente número de países periféricos, que a exemplo do Brasil, adaptaram a educação formal neles existentes aos novos ditames de organismos internacionais principalmente pelo Banco Mundial.

Nessa conjuntura, a ordenação jurídico-política da educação Brasileira passa a ser regida pela LDB, lei n. 9.394/96 implementada no país em 20/12/96. No contexto dessa lei a escolarização que antes seguia uma organização seriada, passa a ser tratada de maneira intercalada por etapas, pois considera a educação básica em três modalidades de ensino pautada por uma visão de continuidade, configurando automaticamente a linearidade de tais etapas desconsiderando a possibilidade de estagnação ou mesmo a evasão em qualquer modalidade de ensino.

As modalidades de ensino são articuladas numa perspectiva de desenvolvimento social, sendo tratadas como as possibilidades de os indivíduos ascenderem socialmente; para tanto o governo é enfático em

ofertar este ensino gratuitamente a pesar de transferirem a responsabilidade primeira para a família e depois para o estado.

Azevedo (2001), afirma que ingressamos no terceiro milênio com novas necessidades de formação e de apreensão de conhecimentos para atender às mudanças sociais em curso, porém não foi assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população o que demonstra tanto a permanência como o agravamento dos níveis de desigualdade social historicamente imposto entre nós. Essas mudanças causaram elevados níveis de desigualdades, atingindo toda realidade social, refletindo diretamente nos processos de produção do conhecimento científico. A qualidade da educação é desigual entre as classes sociais e é preocupante a prioridade que o Governo dá à educação básica, deixando os outros níveis de ensino principalmente nas mãos da iniciativa privada, dificultando com isso, o ingresso de todos os jovens das camadas populares a universidade.

Ao analisar a LDB (lei n. 9.394/96) verifica-se a pretensa intenção em democratizar o ensino, porém sabemos que a realidade é totalmente diferente, pois a maioria das vozes são veladas em um sistema de ensino pautado por uma fragilidade decorrente de problemas sociais.

Atualmente diz-se que a tarefa do professor em sala de aula não deve se restringir somente ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, pois os dispositivos que se referem à progressão profissional e o sucesso da aprendizagem do aluno ampliam-se pela garantia do acesso à escola e pela aquisição dos conhecimentos através do processo ensino-aprendizagem mais politizado, crítico e reflexivo. A LDB (lei n. 9.394/96) em seu artigo 67 e incisos caracterizam que:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.

> § Único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções, nos termos das normas de cada sistema de ensino (SAVIANI, 1998, p. 182).

O artigo acima referendado indica os caminhos que devem ser seguidos para se ofertar a formação continuada do professor e os meios para consegui-la, pois lhe assegura o direito de adquiri-la. Contudo, sabemos que a regulamentação da formação continuada na LDB (lei n. 9.394/96) apenas insere o professor no contexto atual, não garante a ele uma formação contínua e de qualidade, pois atualmente o que se configura na sociedade é uma formação em serviço, isto é, na própria escola ou à distância retratando apenas, a estratégia de se fazer cumprir as exigências que a LDB propõe, deixando claro e evidente que a qualidade da formação não está sendo considerada, importando apenas que ela aconteça de um jeito ou de outro.

Em períodos recentes o MEC introduziu nos estados e municípios via secretaria de educação programas de formação continuada que representam a única possibilidade de formação aos professores principalmente das séries inicias de ensino e com objetivos muitos claros que é melhorar a qualidade do ensino, principalmente ao que se refere à alfabetização das crianças na idade certa. Estamos nos referindo ao "Programa de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC" que se expandiu desde 2013 e perdurou até 2017. Atualmente, os professores não têm vislumbrado nem um tipo de formação por parte do Governo federal.

Porém, estes cursos de formação profissional têm representado uma dupla jornada que os professores são obrigados a cumprir, sob a pena de serem exonerados caso não participem das referidas capacitações. Vê-se com isso, uma clara imposição política que acaba desqualificando ainda mais esse profissional. É evidente que a formação continuada é necessária, porém alguns fatores devem ser levados em consideração como afirma Imbernón (2002).

> Ao analisar esse contexto profissional, encontramos certas evidências que poderíamos considerar elementares, mas que não se aplicam à formação do professor. Essas evidências nos permitem refletir sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas em uma formação que beneficie o conjunto de professores: o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear, a aquisição de conhecimento por parte do professor está

> muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida, a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial (p. 15-16).

A formação docente deveria possibilitar o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, tendo como base para esse processo a relação, a convivência, a cultura e o contexto de interação de cada pessoa com o grupo, com seus semelhantes e com a comunidade onde atua.

A busca pela oportunidade de qualificação profissional tem evidenciado alguns aspectos relevantes; a disponibilidade individual do profissional docente para sair em busca dessa formação, o tempo disponível para estudar e até mesmo se envolver nessa capacitação, a situação financeira para manter-se nos cursos de formação, etc. Não obstante, nos resta questionar se os órgãos gerenciadores do sistema educacional (Secretarias Estaduais e municipais) têm oferecido às condições necessárias para que os professores saiam em busca de sua formação, assim como analisar as estratégias do MEC em relação à elaboração dos programas de formação continuada dos professores.

Um questionamento também velado refere-se à organização administrativa, as secretarias estaduais e municipais contam com os técnicos da educação formados geralmente por equipes pedagógicas (coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais) responsáveis pela organização e orientação metodológica de cursos, encontros, planejamentos, elaboração de projetos, conteúdos e outros. Contudo este profissional é também sujeito das transformações correntes nos sistemas de ensino, tendo na maioria das vezes um curso de graduação que não o proporciona os conhecimentos necessários para atuar em várias frentes ou em realidades distintas. A formação docente tem refletido contradições em relação à urgência em adquirir as competências docentes como uma forma de investimento pessoal e profissional e a exigência política e econômica de enquadrar-se nesse novo perfil.

No contexto atual as atividades do professor são realizadas sobre o olhar das competências e habilidades, a fim de melhorar a qualidade da educação, que tem como estratégia o desenvolvimento educacional através do bom desempenho de todos os envolvidos no processo educativo, pois considera o professor como mediador dos conhecimentos reproduzidos e adquiridos pelos alunos. Essa concepção retrata no professor a urgência

de investir na sua formação, até mesmo como forma de manter-se incluído no sistema de ensino. Todavia a formação docente deveria possibilitar novos conhecimentos pautados na troca de experiência, vivências com os alunos, colegas de trabalho, enfim num processo voltado não somente para os conhecimentos acadêmicos.

> Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto especifico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2002, p. 21).

Essa atitude requer a responsabilidade do professor em saber articular os novos conhecimentos com os velhos interligando-os com os saberes do cotidiano. A Formação continuada vem sendo apontada como solução para acompanhar as concepções do novo tempo; percebe-se a ampliação das discussões no campo ideológico, mas são evidenciadas subjugações pela atual realidade das políticas que direcionam a continuidade formativa dos professores. Para Imbernón (2002), isso acontece devido os processos evolutivos das instituições de ensino terem ocorrido sem o rompimento das linhas diretrizes que lhes foram atribuídas desde sua origem: centralista, transmissora, selecionadora e individualista. Isso tem causado a fragmentação tanto da teoria quanto da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, uma vez que, se evidencia a forte dissociação da realidade entre o fazer e o saber pedagógico. Ainda são presenciados nas escolas conteúdos curriculares desatualizados e práticas mecanicistas, refletindo a falta de um direcionamento institucional que garanta condições profissionais favoráveis para uma prática docente inovadora que prime pelo sucesso escolar.

O discurso de que as instituições educativas estão oferecendo conhecimentos teóricos e práticos de acordo com as exigências atuais, não correspondem com a realidade, pois o currículo e a metodologia usada pelos professores fazem parte de velhas práticas tradicionais, onde o referencial teórico encontra-se desarticulado da realidade. Por isso, faz-se necessário uma formação que possibilite ao professor conhecer, discutir, refletir, relativizar e acima de tudo investigar o discurso ideológico das

políticas públicas implementadas no Brasil, a fim de entender como afirma Oliveira (2003), que por traz das propostas do governo para a educação existem mecanismos de adaptação da nação brasileira onde o capital parece não ter adversários. Talvez por isso, a formação docente esteja se traduzindo apenas na necessidade que o profissional tem hoje de firma-se no mercado de trabalho, buscando ascender profissionalmente.

Saberes Docentes: contribuições de Maurice Tardif

O choque entre saberes: uma problemática que se impõe diante do profissional docente

Segundo Tardif (2014), quando se conceitua "saber social" e "educação", percebe-se que existe uma relação de saberes em ambos, conduzindo o docente a definir sua prática a partir dos saberes que possuem e transmitem. Na verdade, o "saber social" por ser um conjunto de saberes que uma sociedade dispõe e a "educação" o conjunto dos processos formativos e de aprendizagem construídos socialmente e lançados a instruir os membros da sociedade é evidente que todos os responsáveis pelo processo educativo, pautados nesses saberes são conduzidos a definir sua prática por meio dos saberes que tem e transmitem.

Nesta ótica podemos inferir que o professor não é alguém desprovido de conhecimento, pois antes de tudo ele sabe alguma coisa e tem como função a transmissão desse saber a outros. Isso parece algo banal, mas como diz Tardif, tal banalidade se transforma em interrogação e em problema à medida que aparece a necessidade de especificar a natureza das relações entre saberes transmitidos a eles, com a natureza dos saberes que eles já possuem. Para tanto, o mesmo autor faz inúmeros questionamentos acerca dos elementos constitutivos dos saberes docentes, ou mais propriamente da natureza desse saber docente. São questionamentos que não nos oferece respostas evidentes indicando a existência de uma relação problemática entre os professores e os saberes. Ele ressalta a ausência de estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. É um campo novo de pesquisa, inexplorado até mesmo pelas ciências da educação.

É evidente que não é fácil explorar os saberes incorporados na pratica docente, contudo é preciso desenvolver estudos acerca destes para estimular trabalhos futuros. Em seus estudos, Tardif quer mostrar que o saber docente é constituído por vários saberes provenientes de fontes distintas, ligadas aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais (das ciências e da pedagogia) e os que adquirem no dia a dia do trabalho. Além disso, quer evidenciar que existe uma desvalorização em relação aos saberes que o professor possui e transmite. Atrelado a isso, discute o status particular que os professores conferem aos saberes experiencial.

Pluralidade, estratégia e desvalorização: elementos constitutivos do saber docente

Incontestavelmente os professores fazem parte de um grupo social que devido as funções que exercem tendem a ocupar uma função estratégica no interior das complexas relações que ligam a sociedade contemporânea aos saberes que estas criam e mobilizam para diferentes fins. Para Tardif (2014), em relação à modernidade ocidental, ao que se refere ao desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido inviável se não houvesse um desenvolvimento considerável dos recursos educativos e se os grupos docentes e formadores não fossem capazes de assumir dentro do sistema educativo processos de aprendizagem individuais e coletivos que formam a base da cultura intelectual e científica moderna.

Nas sociedades contemporâneas a pesquisa cientifica e erudita tem forte ligação com os sistemas de formação e educação vigente, pois atuam como sistema social de organização de produção de conhecimentos. A ligação se expressa à medida que se estimula a existência de instituições que a exemplo das universidades, assumem a tradicional e conjuntamente tarefa de pesquisar, ensinar, produzir conhecimentos e formar a partir desses conhecimentos.

A inter-relação entre a pesquisa científica e erudita com os sistemas de formação é mais visível com a criação de redes de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a garantir o acesso sistemático e permanente aos saberes sociais disponíveis. Tardif explica que a existência de redes institucionais demonstra a forte ligação dos sistemas sociais de

formação e de educação, a começar pela escola, a uma estrutura que é inerente ao modelo de cultura da modernidade.

Na verdade, na cultura moderna e contemporânea os processos de produção de saberes sociais e os processos sociais de formação são concebidos como fenômenos que se complementa. A progressiva produção de novos conhecimentos tendência a uma imposição tendo como fim a si mesmo e a um imperativo social indiscutível. Com isso, as atividades de formação e de educação ocupam um plano secundário na sociedade.

Todavia, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes tem em sua origem a capacidade de renovação constante, contrapondo-se a formação com base nos saberes pré-estabelecidos que se configuram como uma introdução às tarefas cognitivas que são consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.

Neste sentido, Tardif (2014) compara os saberes a "estoques", que de forma técnica estão disponíveis, são renovadas e produzidas pela comunidade científica em atuação e passiveis de serem utilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. Dessa forma, o que se pode chamar de dimensão formadora de saberes, a qual em uma visão tradicional os comparava a uma cultura onde a aquisição demandava uma transformação positiva das maneiras de pensar, de agir e de ser, é desconsiderado do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinente e tecnicamente solucionáveis. Diante dessa realidade ocorre um distanciamento entre o saber docente e saber científico, educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, distanciando-os uns dos outros comprometendo a transmissão e produção de saberes que acabam por não ter uma relação entre si.

Tardif tece algumas críticas à própria Universidade que para ele caminham para essa separação entre pesquisa e ensino. Na pratica escolar essa separação já foi sedimentada à medida que o saber docente se volta apenas para a competência técnica e pedagógica com transmissão de saberes elaborados por técnicos. Como forma de se opor a visão fabril de produzir saberes, onde se objetiva apenas a produção e como forma de localizar a posição estratégica do saber docente diante dos saberes sociais, é preciso considerar que os saberes, "insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição" (p. 35). Os saberes pressupõem um tempo de aprendizagem e aquisição desta, também implicam um processo de aprendizagem e formação que à

medida que são desenvolvidos, formalizados e sistematizados transformam-se em um saber tal qual nas ciências e os saberes contemporâneos, isso para tanto pressupõe a um complexo e longo processo de aprendizagem requerendo uma formalização e sistematização mais adequada. É próprio das sociedades atuais integrarem os saberes já desenvolvidos e sistematizados a processos de formação sistematizados coordenados por sujeitos educacionais.

Atualmente as produções de novos conhecimentos ocupam posição de destaque no cenário sócio econômico e nos meios de comunicação, sendo considerado uma dentre as várias dimensões dos saberes e da atividade científica e de pesquisa. Para tanto, se faz necessário uma formação pautada em conhecimentos atuais, que, embora sejam novos, transitam em conhecimentos antigos como forma de serem reatualizados constantemente por meio da aprendizagem. A formação, quando pautada nos saberes e na produção de saberes, cria dois polos que se tornam inseparáveis e se complementam.

Diante disso, Tardif afirma que o corpo docente apesar de possuir limitações na relação com os saberes, os quais se limitam a transmissão de conhecimento, assume uma função social estratégica tão importante quanto à comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

O saber docente

Os saberes socialmente constituídos dos docentes não podem, na concepção de Tardif, serem reduzidos apenas à transmissão de conhecimentos. A prática pedagógica permite integrar diferentes saberes, onde o corpo docente efetiva diferentes relações. O saber docente na verdade define-se como um saber plural, que é alicerçado por saberes advindo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O saber oriundo da formação profissional

Os saberes profissionais são aqui apontados como um conjunto de saberes específicos oriundos das instituições de formação de professores. Diante desse saber professores e ensino são transformados em objeto de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Tais

ciências buscam produzir conhecimentos e ao mesmo tempo incorporá-los à prática docente. Por este prisma, os conhecimentos se constituem em saberes destinados a formação científica ou erudita dos professores e quando incorporados a prática destes, correm sérios riscos de serem transformados em pratica científica.

Em relação ao setor institucional, Tardif assegura que a articulação entre ciência e pratica docente ocorre concretamente, por meio da formação inicial e continuada dos professores. É durante as formações inicial e continuada que os professores estabelecem contato com as ciências da educação. Todavia, o referido teórico questiona a ausência de formadores e pesquisadores das ciências da educação que atuem em meio à realidade escolar no dia a dia dos professores. Apesar disso, pode-se dizer que a pratica docente não é só um objeto do saber das ciências da educação, pois é uma atividade que incorpora saberes diversos que são chamados pedagógicos. Tais saberes são transformados em doutrinas, uma vez que, refletem acerca da prática educativa em um sentido amplo, a fim de orientar as atividades educativas. Tardif cita como exemplo as doutrinas pedagógicas da "escola nova", que são incorporadas nas formações de professores ofertando de certa forma um referencial ideológico a profissão e também orientações acerca do saber fazer por meio de algumas técnicas.

O saber pedagógico é sempre permeado pelo saber das ciências da educação que ao desenvolver suas pesquisas buscam integrar sistematicamente os resultados as concepções já formadas a fim de atribuir um caráter cientifico.

O saber disciplinar

Os saberes disciplinares socialmente definidos e selecionados pelas universidades, assim como os saberes oriundos das ciências da educação, são incorporados aos saberes docentes. Por meio de formação inicial e continuada os saberes disciplinares são incorporados a pratica docente de forma independente em relação a cursos, departamentos universitários, faculdades de educação e cursos de formação de professores. Os saberes disciplinares são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais que produzem saberes.

O saber curricular

Os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira, através de discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar. São selecionados como modelo da cultura erudita induzindo a uma formação para a cultura erudita. São apresentados de forma concreta através de programas escolares que os professores precisam aprender e aplicar.

O saber da experiência

Aqui, Tardif defende a concepção de que os professores, no exercício de sua profissão, fomentam saberes específicos, pautados no dia a dia do trabalho e no conhecimento de seu meio. Os saberes docentes nascem da experiência e no decorrer de sua profissão são validados por ela. Além disso, ocorre incorporação do saber pela experiência, tanto individual quanto coletiva, na forma do que Tardif classifica como *habitus* e também ao que se refere à habilidade de saber ser e saber fazer.

Na verdade, os saberes são responsáveis pela formação da prática docente, num movimento que se articula com diferentes saberes relacionados à interação social, disciplinar, curricular, pedagógico e os saberes advindos das ciências da educação e de saberes experienciais.

> Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem os professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, p. 39. 2014).

Pautadas nesta citação, podemos inferir que os professores enquanto grupo social e categoria profissional deveriam buscar sua afirmação como instancia de definição e controle dos saberes que são integrados a sua prática escolar. Não obstante, deveria existir um reconhecimento em relação ao fazer pedagógico docente, uma vez que, contribuem com o processo de formação e produção dos saberes sociais, conferindo a eles inclusive um prestígio análogo ao ocupado pela comunidade científica.

Os professores e a relação com seus próprios saberes

É sabido que a posição estratégica que tem ocupado os profissionais docentes não os tem garantido valorização por parte de agentes sociais. Para Tardif, os saberes oriundos de formação apesar de incorporado na prática docente não são produzidos e nem legitimados por esta. Os professores mantêm com os saberes uma relação estática apenas de receptores, o que lhes imputa a possibilidade de serem produtores de um saber e/ou saberes que poderiam determinar socialmente a importância de sua função e espaço de sua prática pedagógica.

Diante desse contexto, o que figura na função docente é a incapacidade de produzir e controlar seus próprios saberes, uma vez que, os docentes não são obrigados a reproduzir saberes sociais que não fora selecionado por ele. São saberes que foram transformados em saberes escolares selecionados a luz de interesses das instituições de ensino.

Os saberes que são incorporados na prática docente, oriundos de saberes disciplinares e curriculares, ocupam um lugar de exterioridade em relação ao fazer docente, pois eles são apresentados como produtos preestabelecidos em sua forma e conteúdo, pautados na tradição cultural e nos grupos técnicos produtores de saberes sociais que em sua maioria desconhece a realidade sócio educacional docente.

Na realidade, é comum os docentes não terem participação efetiva nas escolhas e decisões acerca dos saberes disciplinares e curriculares de sua formação. Segundo Tardif, os saberes científicos e pedagógicos que fazem parte da formação de professores norteiam e de certa forma dominam a prática da profissão, mas não é oriunda desta.

Os saberes científicos e docentes convergem entre si por não terem uma unidade, isto é, se distanciam ao que se refere ao social, institucional e epistemológico. Aos professores cabe se apropriar de saberes construídos e legitimados por outros, deixando os seus próprios saberes serem desqualificados.

Em suma, pode-se dizer que nas formações docentes se faz necessário, um saber plural, construído por uma variedade de saberes: intelectuais, curriculares, da formação profissional e da pratica cotidiana. Isso porque o saber docente é como diz Tardif, essencialmente heterogêneo. Contudo, a mistura de saberes demanda também de um querer dos próprios docentes em relação aos demais grupos produtores e

portadores de saberes, dentre estes as instituições formadoras de professores.

Os professores enquanto produtores de conhecimento

No âmbito dos estudos educacionais, o professor é considerado o principal ator que media a cultura e os saberes escolares. A ele é atribuída à responsabilidade pelo bom ou mau desempenho dos alunos. Para tanto, é preciso considerar que no exercício de sua profissão e na busca pelas competências que lhes são conferidos, principalmente a tarefa de educar, os professores utilizam e também produzem saberes próprios ao seu ofício, que em sua maioria não são considerados pelas instituições que promovem a formação docente. O professor tem seus saberes desconsiderados pelas instituições formadoras, que os submetem aos saberes dos peritos e também aos saberes dos especialistas colocando-os na posição de:

> [...] um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir (TARDIF, 2014, p. 230).

Na verdade, para este teórico embora o professor seja condicionado a saberes produzidos por outros, ele é aguerrido de conhecimentos subjetivos que no dia a dia da prática pedagógica vão ganhando significados atribuído por ele próprio. Os professores são detentores de conhecimentos e de um saber fazer que é atributo de sua própria atividade por meio das quais a estrutura a orienta. Dessa maneira, os estudos voltados para o ensino têm a missão de considerar a concepção dos professores, precisam levar em consideração a subjetividade docente, os conhecimentos e o saber fazer por eles desenvolvidos no cotidiano.

Considerações finais

No contexto atual, percebemos que a formação continuada de professores tem assumido um papel fundamental no meio educacional, uma vez que, é considerado pelas esferas governamentais como saída para a garantia da qualidade do ensino. Contudo, aos professores foi canalizado

um conjunto de responsabilidades, transformando-os em um profissional que necessita de múltiplas habilidades. Para tanto, não vislumbramos formações que os possibilite adquirir tais habilidades, ocasionando lacunas entre uma e outra formação. Não obstante, a escola não acompanhou as transformações correntes na sociedade, mantendo-se centralista, tradicional e seletiva o que dificulta o dia a dia do trabalho docente, uma vez que, encontra diariamente barreiras para efetivar um trabalho diferenciado no interior desta unidade de ensino.

A formação continuada tem se traduzido como uma dupla jornada de trabalho para os professores que em sua maioria são obrigados a trabalhar ao mesmo tempo em que buscam uma formação. Diante disso, o fundamental é muitas vezes deixado de lado: uma formação docente que possibilite o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, tendo como base a relação, a convivência, à cultura e o contexto de interação de cada pessoa com o contexto onde atua.

Por isso, Tardif defende que os modelos de formações que se tem hoje deveriam considerar os saberes docentes, pois são conhecimentos que são construídos no dia a dia da profissão, através da interação social com seus alunos, com os colegas de trabalho, com os demais agentes educativos, saberes que são significativos principalmente ao que se refere à construção da identidade docente. São saberes experienciais que se constitui como núcleo vital do saber docente e através dos quais tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

É preciso reconhecer os saberes docentes como saberes científicos, relacionando-os aos saberes oriundos das formações. Assim, possivelmente as formações de professores tivessem uma representatividade mais direcionada à transformação do fazer pedagógico destes profissionais na escola.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

25

Macunaíma, nos rastros da cobra grande

Dália Poliane Feitosa Farias [1]
Benilton Cruz [2]

Introdução

Neste artigo pretendemos desenvolver uma breve reflexão sobre a lenda da Cobra Grande da cidade de Barcarena/PA. Este trabalho faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado "*Macunaíma, nos rastros da Cobra Grande"* que tem como objetivo fazer um estudo comparado entre as narrativas orais sobre a Boiúna, mito recorrente na região do Baixo Tocantins e a Boiúna Luna disposta na obra "*Macunaíma o herói sem nenhum caráter"*, com intuito de explicitar as similaridades e diferenças entre ambas as cobras e, por conseguinte caracterizar o Macunaíma Amazônico. Este projeto será desenvolvido sob a perspectiva da área de estudo Identidades, Linguagens, Práticas e Representações do Programa de Pós-Graduação em: Cidades, Territórios e Identidades da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba.

Para realização desse trabalho, a princípio foi feito um levantamento bibliográfico sobre algumas questões importantes como a noção de: Mito, Lenda, Cultura, Identidade, Cidade, Imaginário e Memória. Posteriormente, passamos para a pesquisa de Campo sobre a lenda da Cobra Grande na cidade de Barcarena. Utilizaremos como método de abordagem o Comparativo, já que é nosso objetivo comparar o mito da Boiúna (cap. IV) da rapsódia [3]de Andrade, com as narrativas orais sobre a Cobra Grande presentes na memória coletiva dos barcarenenses.

---

[1] Mestranda em Estudos Interdisciplinares no Programa de Pós-Graduação Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA - Campus U. de Abaetetuba. E-mail: dalia.poli@yahoo.com.br

[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. E-mail: beniltoncruz@uol.com.br

[3] Rapsódia – Gr. *rhapsoidía*, recitação de poemas. Designava, na Grécia antiga, a recitação de fragmentos de poemas* épicos, notadamente homéricos, pelos rapsodos, poetas ou declamadores ambulantes, que iam de cidade a cidade,

Nosso *locus* de investigação desse estudo, que considera como fator fundamental as narrativas orais que permeiam o imaginário amazônico do Baixo Tocantins é a cidade Tocantina de Barcarena- PA; localizada a 15 km ao Leste de Belém, seus limites municipais são ao Norte com Baia do Marajó, ao Sul com o município de Moju e a Oeste com Abaetetuba. Atualmente o município possui uma área total de 1311, 5 km^2 e uma população de aproximadamente de 99 800 habitantes habitando em suas ilhas, espaço rural (estradas) e urbano que compreende seus distritos de Murucupi (Vila do Conde), Barcarena sede, Vila dos Cabanos e Vila de São Francisco.

Dado o exposto, iniciamos o artigo analisando algumas concepções importantes como a noção de Identidade, Cidade, Memória, Imaginário e Cultura imbricada na abordagem deste estudo. Em seguida apresentaremos o *locus* de pesquisa, ou seja, Barcarena e por fim, exporemos os resultados parciais coletados em campo que compreende os primeiros seis meses de pesquisa datados entre junho de 2017 a dezembro do mesmo ano.

Macunaíma é uma obra modernista que conseguiu romper com o estado de conformismo literário, que era um dos objetivos propostos pelos modernistas para literatura. Atrelada ao Modernismo que corresponde ao trânsito, ao jogo de ideias e ao encontro das artes, a narrativa Andradina abordou questões relevantes para época e fundamentais para os dias de hoje como a formação da identidade nacional e a diversidade cultural brasileira. Andrade permeou sua rapsódia com uma mescla de mitos e lendas indígenas do imaginário amazônico, entre as lendas podemos destacar: "O Curupira", a lenda do "Guaraná", "Icamiabas" entre outras. Dentre os vários mitos e lendas, dividas em dezessete capítulos, selecionamos o mito da "Boiúna" como objeto de pesquisa.

Em *Macunaíma* a Boiúna marca passagens importantes na obra, primeiramente ela aparece como Cobra Preta que chupa o único peito de Ci o que causa a morte do filho do herói (Cap. III). Em um segundo encontro com a cobra ela aparece como a Boiúna e ele a enfrenta para defender Naipi, uma jovem índia que foi transformada em cascata por ela

---

propagando a Ilíada e a Odisseia. [...] "rapsódia" equivale, nos domínios literários, a compilação, numa mesma obra, de temas ou assuntos heterogêneos e de vária origem (V. MISCELÂNEA). Macunaíma (1928), de Mário de Andrade, constitui a rapsódia das principais lendas afro-indígenas que compõem o substrato folclórico nacional. (Dicionário de Termos Literários A3 2013, p.389)

(Cap. IV). Por fim em um último encontro com a cobra já na cidade de São Paulo, ela aparece para Macunaíma como a mãe d' água assumindo a forma de um navio iluminado o "piróscafo" para atentar o herói (cap. XIII).

De uma forma geral as lendas sobre a "Cobra Grande" apresentam várias versões dentro do imaginário amazônico dando origem a outros contos e crenças da região. Entretanto, todas derivam do mito da Boiúna também conhecida por: Cobra Grande, Cobra Preta, Mãe d'água entre outros. A "Boiúna (mboi = cobra + Uma = preta) cobra preta ou Obiaçu (mboi=cobra +Açu= grande) cobra grande. É uma cobra de tamanho descomunal que assustava os indígenas nas margens dos rios. É também chamada de mãe d' água e mãe do rio" (LEAL, 1985, p.114).

De acordo com Loureiro (2001) o mito da Boiúna apresenta várias transfigurações, isto porque não há somente uma cobra habitando os 4.000 rios da Amazônia e também não são imortais enquanto répteis, mas todos de alguma forma se referem à Cobra Grande que povoa o imaginário amazônico. Assim o mito fundador a partir de suas transfigurações gera várias versões que variam de acordo com a região. Vários autores discorrem sobre esse mito e suas variações, Pereira (2001) acentua que esta descomunal serpente habita no fundo dos: grandes lagos, rios e igarapés, num lugar chamado de "boia- çuquara" ou "morada da cobra grande" seu corpo escamoso é brilhante e ela assume a forma de um navio iluminado podendo engolir embarcações inteiras. Bopp (1932) apresenta-nos a *Cobra Norato* que percorre a floresta em busca da filha da Rainha Luzia com quem pretende se casar. Em Macunaíma a Boiúna toma jovens índias virgens como esposa e as leva para pacova de esqueletos.

Outras versões do mito discorrem sobre dois irmãos gêmeos Maria e Honorato. Em uma dessas versões eles são filhos de uma índia grávida da Boiúna que para se livrar dos filhos, assim que dá a luz ela joga os dois no rio. Na outra versão os gêmeos são filhos do Boto, que foram pegos pela mãe - da - água que os encantou e transformando-os em cobras. Os irmãos se criaram no rio, Honorato não fazia mal, mas Maria era perversa, afundava as embarcações e fazia maldades contra outros animais e pessoas. Por causa das suas maldades Honorato mata sua irmã em uma luta. Como diz Serafim (2001) "[...] a luta foi renhida durante muitas e muitas horas, mas enfim, Honorato conseguiu matar a fera e livrar-se da fúria da endiabrada Maria" (SERAFIM, 2001, p. 57).

Em algumas noites de luar ele perdia o seu encanto e podia viver como homem na Terra, este fato em uma das versões é atribuído por ele ser filho do Boto. Entretanto, para que o encanto fosse quebrado era preciso que alguém tivesse muita coragem para derramar leite na boca da enorme cobra, fazendo assim, um ferimento na cabeça até sangrar, mas ninguém tinha coragem de enfrentar o monstro. Até que um dia um soldado do município de Cametá, conseguiu libertar Honorato do terrível encanto.

O mito da Boiúna e suas lendas apresentam um cenário de valorização da cultura popular amazônica, pois emergem das vozes dos rios, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Para Pizarro (2012) mitos com personagens tão vivos como a Cobra Grande representam as formas de interação entre o homem, a natureza e o mundo; são as chamadas "[...] culturas da selva tropical" e podem ser encontrados "[...] em várias línguas e em versões diferentes entre os diversos grupos, indígenas, caboclos, afrodescendentes e outros" (PIZARRO, 2012, p. 26). Daí a importância de estudá-los, pois eles permanecem vivos na memória coletiva dos amazônidas, assim como acentua Loureiro (2001), "Na Amazônia as pessoas ainda vêem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas ideias e as coisas que admiram" (LOUREIRO 2001, p. 110). Dito de outra forma, os mitos são a expressão da Amazônia enquanto cultura. Em Macunaíma o mito da Boiúna representa a interação entre o herói e a cultura da Amazônia.

Para Eliade (2002, p.11) "[...] o mito conta uma história sagrada, ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio". Em outras palavras o mito discorre sobre o que realmente aconteceu ou se manifestou de alguma forma. Sua principal função é fornecer modelos de conduta para existência humana, aos quais conferem significação e valor à existência. De acordo com Leal (1985) o mito como história verdadeira e sagrada é "[...] uma espécie de proto-filosofia que pretende estabelecer uma relação de pergunta e resposta entre o homem e o Cosmos. O homem pergunta, o Cosmos responde e esta resposta vem na forma de mito" (LEAL, 1985, p.22).

Segundo Loureiro (2001, p.221) o mito da Boiúna se insere na cultura que envolve o ambiente paisagístico e espiritual dos amazônidas, que são transmitidos de grupo para grupo e de geração para geração. Para o autor a cobra é uma leitura contemplativa da paisagem dos rios que se

humaniza a partir da relação entre o homem e o mundo. Neste contexto, a Boiúna movimenta um "[...] ciclo de interesse inesgotável e vasto de transfigurações" que são dispostos por meio de versões das narrativas orais, ou seja, as lendas.

De acordo com Pereira (2001), as lendas são narrações orais ou escritas de caráter maravilhoso cujos fatos se desenrolam conforme a imaginação popular ou poética. Desta feita, assim como os mitos elas atuam no imaginário e discorrem sobre seres fantásticos e maravilhosos. Para Cascudo (2001) as lendas em geral apresentam episódios heróicos ou sentimentais, são transmitidas e conservadas na tradição oral popular e podem ser localizáveis no espaço e tempo. Neste contexto o que difere a lenda do mito é o fato de serem localizáveis em um determinado espaço e tempo.

No que concerne ao mito da Boiúna no imaginário da Amazônia Tocantina a Cobra Grande se espraia por meio das narrativas orais pelos espaços citadinos. Para Loureiro (2001), acepção de imaginário no contexto da Amazônia é evocada pela contemplação devaneante dos rios e da floresta, que resulta na construção de uma imagem estética / poética desse espaço, que o povoam de mitos e deuses que fazem parte do cotidiano dos amazônidas.

A noção de território adotada neste estudo perpassa por aquilo que Hasbaert (2004) denomina como vertente "simbólica – cultural", ou seja, aquela que prioriza a dimensão cultural e, é concebida como produto da apropriação simbólica do grupo em relação ao lugar onde habita. Neste aspecto o território é construído através de uma perspectiva simbólica – cultural, representando assim a integração da sociedade com a natureza. Em outras palavras, o território simbólico – cultural da região do Baixo Tocantins, representa a integração, valorização/ apropriação dos indivíduos com a floresta, os rios, as cidades, ou seja, a relação que eles desenvolvem com o meio.

Dessa relação entre ambos é que surgem os mitos e as lendas como produto de valorização simbólico – cultural amazônica, ou seja, como já explicito acima as "culturas da selva tropical". Dito de outra forma é aquela que vem das massas, são as manifestações que nascem com os grupos, o saber que emerge da interação entre os indivíduos, ou seja, aquela que "[...] refere-se a manifestações estéticas e artísticas" (SILVA, 2000, p. 33), a cultura popular. Para Hall (2006) a cultura que vem dos

grupos são aqueles aspectos que surgem do "pertencimento" a um lugar, grupo, religião, raça, etnias entre outros; que definem as identidades culturais. Segundo o autor a identidade cultural é criada a partir de uma "comunidade imaginada", isto é, ela é formada e transformada no interior de um sistema de representação cultural, a exemplo dos mitos e lendas. Silva (2014) diz que "[...] é necessário criar laços imaginários que permitam "ligar" pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum "sentimento" de terem qualquer coisa em comum" (SILVA 2014, p.85). O imaginário Amazônico são os laços que estreitam a relação entre os amazônidas a fauna, flora e os rios.

Ante ao exposto entendemos que as lendas amazônicas como a da Cobra Grande ainda sobrevivem na memória coletiva dos barcarenenses e, por conseguinte da região do Baixo Tocantins. Segundo Le Goff (1990, p. 426) "[...] O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história". Portanto, para compreendermos o objeto de pesquisa proposto é essencial rememorarmos o imaginário amazônico a partir do olhar daqueles que habitam este espaço citadino.

Oliven (2007, p.13) explicita que a cidade não é apenas o espaço urbano ou rural, e sim o "[...] contexto no qual se desenvolvem vários processos e fenômenos sociais". Mas a cidade não é a principal causa desses fenômenos e sim o lugar onde eles se convergem, ou seja, ela passa a ser compreendida como o espaço que confluem os processos e fenômenos da vida em sociedade como: economia, política, educação, cultura entre outros. Neste viés, a noção de cidade compreende mais que o espaço urbano e rural, ela representa o lugar das interações humanas, e como tal ela é prioritariamente o lugar dos mitos, das lendas que adentram e representam as culturas da selva tropical.

Os conceitos arrolados acima, sobre: mito, lenda, imaginário território, cidade, identidade, memória e cultura são de suma importância para este estudo; pois os rastros deixados pela Cobra Grande estão presentes nestas concepções. Neste sentido para compreender como as narrativas orais sobre ela, que vinculam no imaginário da Amazônia Tocantina representam a rapsódia de Andrade nos dias atuais, é necessário discorremos sobre o espaço citadino barcarenense. Nosso objetivo não é fazer um recenseamento histórico da cidade, mas sim apresentá-la

enfatizando o que ela tem de mais fecundo, isto é, seu imaginário lendário que permanece vivo na memória coletiva de seus habitantes.

A Cobra Sofia de Barcarena

A jovem cidade de Barcarena completou 74 anos desde que foi emancipada pelo decreto 4.565 de 30 de Dezembro de 1943, desvinculando-se de Belém. Seus primeiros habitantes foram os índios Tapuios e Aruans. Os primeiros documentos que falam sobre a história da cidade, datam dois grandes povoamentos distintos que marcam a história de ocupação do atual município são eles: "Mortigura" 1654 (atual distrito do Murucupi) primeira aldeia do estado do Pará e a "Fazenda Gibirié" 1753 (atual vila de São Francisco) fazenda doada ao colégio do Pará, ambos de propriedade dos padres jesuítas. Segundo os "Subsídios de Barcarena" (1999), posteriormente, a fazenda passa a se chamar freguesia de São Francisco Xavier, por conta da paróquia formada pelo então 3º Bispo do Pará, Frei Miguel de Bulhões e Sousa substituindo assim, o nome indígena de "GIBIRIÉ" e adotando a denominação portuguesa de BARCARENA = (Arena dos Barcos).

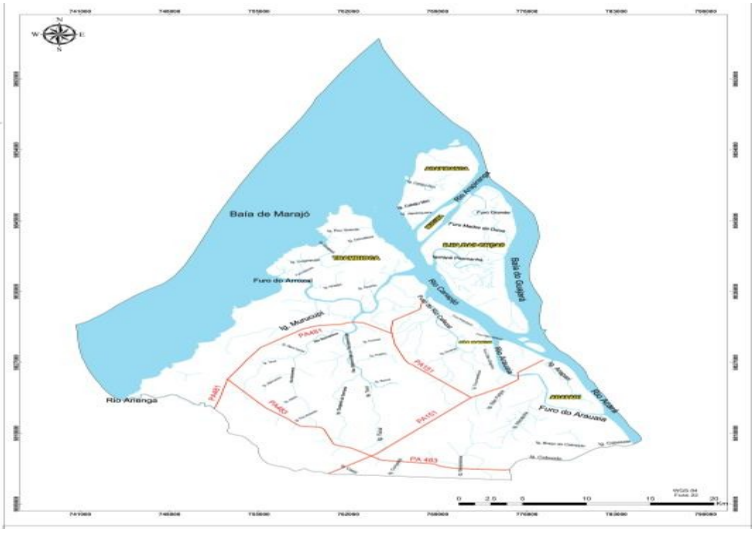
Embora a origem do nome do município esteja atrelada a um contexto histórico referente à colonização portuguesa marcada pela passagem dos padres jesuítas. A história mais difundida refere-se à presença de uma grande embarcação conhecida por "Arena" a qual todos os moradores chamavam de "Barca"; daí a junção desses dois vocábulos formou Barcarena. Atualmente o espaço citadino barcarenense se constrói como tal sob vários ângulos podendo ser: a cidade que abriga um grande polo industrial "a capital do alumínio", a cidade de belas praias, a rainha do abacaxi, cidade do mestre Vieira o "criador da Guitarrada" entre outros. Assim como nos apresenta o artista local Waldo Possa na música "Vem para Barcarena".

> Quero falar agora da minha terrinha que é legal,
> Rainha do Abacaxi e do alumínio é a capital!
> Sem esquecer, desse ciclo que é este polo industrial.
> Que foi criado com amor e todo carinho especial.
> Vem, vem pra Barcarena,
> Vem ver as belezas que existe aqui
> As praias de Itupanema
> Vila do Conde e Caripi...
> [...]

Todos esses aspectos são importantes para sua constituição enquanto região, mas para falar dessa cidade buscamos ouvir as vozes que ecoam dos rios e, adentram o espaço urbano e rural. Loureiro (2001) enfatiza que os rios na Amazônia movimentam o ciclo da vida, pois "[...] dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo" (LOUREIRO, 2001, p.125).

Os rios desempenham um papel importante como vias de acesso, comunicação e transporte no espaço barcarenense, já que a cidade abriga o maior e mais importante porto do estado do Pará, do qual depende o pólo industrial formado por: HIDRO que compreende ALBRÁS (Alumínio Brasileiro S.A) e ALUNORTE (Alumínio do Norte do Brasil). Participam também, Imerys Rio Capim Caulim e ALUBAR (Alubar Metais e Cabos S.A). As águas são também, fonte de sobrevivência das populações ribeirinhas, o lazer dos banhistas, o desenvolvimento do comércio, do turismo, das culturas entre outros.

Neste contexto se move com os rios as chamadas "culturas da selva tropical" que segundo Pizarro (2012, p.26) compreendem os mitos como a da Cobra grande. Para autora eles compartilham formas de relação com o mundo, e podem ser encontrados "[...] em várias línguas e em versões diferentes entre os diversos grupos, indígenas, caboclos, afrodescendentes e outros". São as narrativas que se originam das transfigurações da Boiúna e se espraiam através das lendas como a Cobra Grande, isto é, a cobra Sofia que habita no rio Barcarena e seus afluentes, mais conhecidos como "furos" e igarapés que cortam o município.

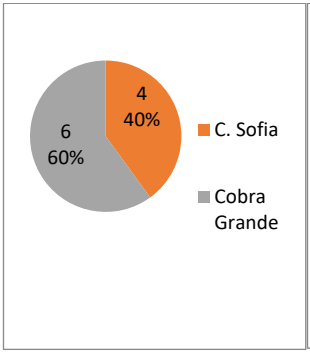


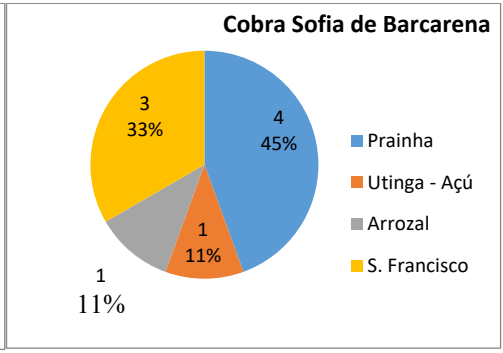
Fonte: PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO BARCARENA - 2016/2026.

De acordo com o Mapa Hidrográfico da cidade, Barcarena é banhada pelos rios Pará na Vila do Conde, rio Itaporanga e rio Barcarena que atravessa o distrito de Barcarena sede, onde recebe o nome de Mucuruçá e ao adentrar a Vila de São Francisco passa a se chamar rio São Francisco. Em relação aos furos destacamos: o Furo do Arrozal que é um importante elo entre os rios Pará e Mucuruçá, o Furo do Cafezal que vincula como rota alternativa para o município de Belém pelo rio Carnapijó que deságua na baia de Guajará e o Furo do Arauaia na ilha de Arapari que é uma importante rota entre Belém e Barcarena pela baia do Guajará.

Dentre os relatos sobre a Cobra Grande que coletamos em Barcarena sede entre junho a dezembro de 2017, percebemos que a maioria aponta para existência de uma enorme cobra chamada Sofia que vive no rio São Francisco, rio Mucuruçá, Furo do Arrozal e Utinga- Açú que compreende o espaço citadino barcarenense. Estas narrativas estão didaticamente ilustradas por meio de gráficos. Para nível de organização dividimos em dois: o primeiro exemplifica o percentual de lendas sobre a Cobra Grande e a Cobra Sofia e, o segundo discorre sobre o local de origem das narrativas orais. Abaixo se encontram os gráficos e a narrativa que selecionamos para exemplificar a lenda.

Gráfico 1 **Gráfico 2**





Das narrativas sobre o mito da Boiúna, sessenta porcento são relatos sobre a Cobra Grande e suas variações como: Cobra Norato, Horonato, Cobra Maria e Mãe d' água. Dentre estas, quarenta porcento falam sobre a Cobra Sofia. No que concerne ao local de origem, quarenta e cinco porcento relatam que ela apareceu numa pequena faixa de terra as margens do rio Mucuruçá denominada de Prainha. Outros trinta e três porcento apontam o rio São Francisco que banha a Vila de São Francisco como lugar de aparição. Além desses lugares também são citados o Furo do Arrozal e o Furo do Utinga-Açú.

Cobra Sofia[4]

A lenda mais famosa da Cobra Grande que eu conheço é a cobra Sofia, que na verdade na localidade da vila de São Francisco, um senhor tinha uma certa condição financeira e que era o prefeito de Barcarena , é ele um dia , a esposa dele na verdade banhou a filha, uma menina que eles tinham e ela deixou ela em cima de um balcão, eles moravam na beira do rio ai tinha uma ponte e um miritizeiro ... Então depois de ela ter dado banho na criança, ela deixou a criança enrolada numa toalha em cima do balcão e foi lá dentro para pegar roupa pra menina e quando ela voltou a criança havia desaparecido, ela não estava no balcão, procurou pela casa e não encontrou, procurou na vizinhança e também não achou e segundo os relatos foi uma coisa muito rápida e a criança não teria a condição de ter ido para o rio alguma coisa assim, por si só e o certo é que a criança desapareceu isso é um fato, até aqui é um fato verídico porque a criança

[4]Depoente: Roberto Carlos Dias dos Anjos, morador da Vila do Conde na cidade de Barcarena.

desapareceu e nunca foi encontrada. A lenda que se criou a respeito é que na verdade ela nunca foi encontrada e passado determinado tempo ela kteve uma espécie de um sonho em que a menina aparecia pra ela e havia dito que ela tinha sido encantada, ela foi encantada e por conta disso ela se transformou numa cobra como o nome dela era Sofia aí ela passou a ser chamada de cobra Sofia ... ela começou a aparecer nos rios pras pessoas e segundo algumas pessoas ela era uma espécie de uma Boiúna na verdade que ela se transformava ou se transforma até hoje em barco iluminado que os pescadores viam, então quando viam um barco iluminado no rio eles imaginavam que realmente era uma embarcação e de repente aquela embarcação desaparecia ai o caboclo da região dizia é a cobra é a Boiúna é a cobra Sofia e inclusive em uma determinada época ela apareceu pro pai e informou pra ele que ela precisava ser desencantada, havia uma maneira de ela ser desencantada, uma determinada noite ele teria que ir até ao miritizeiro que tinha no rio que servia de ponte e lá a cobra ia aparecer, a cobra Sofia ia aparecer e ele teria que derramar leite da mãe dela na boca da cobra que ela estaria com a cabeça em cima do miritizeiro e depois ele teria que bater com um ferro um pedaço de pau alguma coisa na cabeça dela pra que ela pudesse com impacto perder o encanto e voltaria ser a menina. Ele foi até o rio, mas ele não teve coragem, ele fez todo o ritual, mas na hora de bater, ele ficou com medo de matar a menina e foi a oportunidade que ele teve de desencantá-la e ele não conseguiu fazer isso, é por ser a filha dele e desde então ele não teve mais outra oportunidade e esse senhor já faleceu e a esposa dele também e a cobra Sofia continua a navegar pelo rio São Francisco.

Dado o exposto nos gráficos e na narrativa apresentada, percebemos que dentre as lendas sobre a Cobra grande que povoam o imaginário dos barcarenenses, a cobra Sofia destaca-se por tem um vínculo especial com a cidade, pois se originou a partir de um fato verídico. Isto é, o sumiço da filha do primeiro prefeito da cidade o senhor Raimundo Alves Dias, por volta de 1935, na época a Vila de São Francisco era a sede do município. Além disso, essa narrativa apresenta pontos de contatos com as demais sobre a Cobra Grande e com a Boiúna Luna (cap. IV) da rapsódia Macunaíma a exemplo de: o poder de metamorfose, o encantamento e o herói, ou seja, aquele homem corajoso que vai desencantá-la.

Nos caminhos da Conclusão

Neste artigo buscamos expor alguns aspectos importantes que estão sendo arrolados para o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Macunaíma, nos rastros da Cobra Grande* como a noção de: mito, lenda, imaginário, território, cidade, identidade, memória e cultura. Apresentamos até aqui os resultados parciais da pesquisa de campo e teórica que foi realizada no município de Barcarena entre junho e dezembro de 2017. Das narrativas sobre a Cobra Grande percebemos que 40% falam sobre a cobra Sofia uma variante do mito da Boiúna que possui peculiaridades da região não apenas pelo espaço físico, mas também por ser baseada num caso verídico, isto é, o sumiço de uma menina chamada Sofia que era filha do prefeito da cidade na época.

Desta feita, a partir de uma análise prévia das narrativas coletadas, centramos nossa investigação no mito da Boiúna disposto na rapsódia Macunaíma. Como já descrito acima a Cobra Grande aparece em momentos fundamentais para o desfecho da obra, mas para este estudo elegemos o capítulo quarto intitulado; Boiuna Luna. Trazemos à baila, um resumo da história para compararmos com a Cobra Sofia de Barcarena.

Boiuna Luna

Naipi uma bela cunhatã do corpo mais molengo que embiroçu era desejada por todos os guerreiros, mas sempre que se aproximavam da rede da moça ela dava mordidinhas para testar a força e eles saiam sorumbáticos. Sua tribo era escrava da Boiúna Capei que morava num covão em companhia das saúvas.

> Sempre no tempo em que os ipês de beira-rio se amarelavam de flores a boiúna vinha na taba escolher a cunha virgem que ia dormir com ela na socava cheia de esqueletos. Quando meu corpo chorou sangue pedindo força de homem pra servir, a suinara cantou manhãzinha nas jarinas de meu tejupá, veio Capei e me escolheu (ANDRADE, 2013, p. 40-41).

Em sua última noite de liberdade Naipi se entregou para Titçatê. Que conseguiu dominá-la mesmo depois de levar uma mordida na munheca.

> Depois que brincamos feito doidos entre sangue escorrendo e as florzinhas de ipê, meu vencedor me carregou no ombro me jogou na ipeigara abicada num esconderijo de aturiás e flechou pro largo rio Zangado, fugindo da boiúna. No outro dia quando o pajé velho guardou a noite no buraco outra vez, Capei foi me buscar e encontrou a rede sangrando vazia. Deu um urro e deitou correndo em busca nossa. Vinha vindo vinha vindo, a gente escutava o urro dela perto, mais perto pertinho e afinal as águas do rio Zangado empinaram com o corpo da boiúna ali. Titçatê não podia mais remar desfalecido, sangrando sempre com a mordida na munheca. Por isso que não pudemos fugir. Capei me prendeu, me revirou, fez a sorte do ovo em mim, deu certo e a boiúna viu que eu já servira Titçatê.Quis acabar com o mundo de raiva tamanha, não sei... me virou nesta pedra e atirou Titçatê na praia do rio, transformado numa planta. É aquela uma que está lá, lá em baixo, lá! É aquele mururê tão lindo que se enxerga, bracejando n'água pra mim. As flores roxas dele são os pingos de sangue da mordida, que meu frio de cascata regelou. Capei mora em baixo de mim, examinando sempre si fui mesmo brincada pelo moço. Fui sim e passarei chorando nesta pedra até o fim do que não tem fim, mágoas de não servir mais o meu guerreiro T'çatê... Parou. O choro pingava nos joelhos de Macunaíma e ele soluçou tremido. – Si... si... si a bo boiúna aparecesse eu... eu matava ela! Então se escutou um urro guaçu e Capei veio saindo d' água. E capei era a boiúna. Macunaíma ergueu o busto relumeando e avançou pro monstro" (ANDRADE 2013, p. 41-42).

Num primeiro contraponto entre as narrativas destacamos duas peculiaridades: a primeira é o encantamento, já que, tanto a menina Sofia como Naipi foram encantadas pela cobra, outra semelhança e a necessidade de um herói para que este encantamento seja quebrado, fato comum a outras lendas sobre a Cobra Grande coletadas no espaço citadino barcarenense. Sobre isso, Campbell (1997) diz que o chamamento do herói a aventura ocorre sempre em "[...] um lugar habitado por seres estranhamente fluidos e polimorfos, tormentos inimagináveis, façanhas sobre-humanas e delícias impossíveis" (CAMPBELL, 1997, p. 34-35). É o que acontece no encontro do índio herói com a Boiúna, a cobra que habita no Mato virgem (Amazonas) é fluída, poliforme e aterrorizante.

> O herói pode agir por vontade própria na realização da aventura, como fez Teseu ao chegar à cidade do seu pai, Atenas, e ouvir a horrível história do Minotauro; da mesma forma, pode ser levado ou enviado para longe por algum agente benigno ou maligno, como ocorreu com Ulisses, levado Mediterrâneo afora pelos ventos de um deus enfurecido, Posêidon. A aventura pode começar como um mero erro, como ocorreu com a aventura da princesa do conto de fadas; igualmente, o herói pode estar

> simplesmente caminhando a esmo, quando algum fenômeno passageiro atrai seu olhar errante e leva o herói para longe dos caminhos comuns do homem (CAMPBELL, 1997, p. 35).

Para o autor o chamado do herói a ventura se dá por variados motivos e circunstâncias. Podendo ser vontade própria em razão de outrem, por um erro, algum fenômeno entre outros. Assim, após ouvir a história de Naipi, Macunaíma é tomado pelo mesmo ato viril de heroismo do qual agiu Teseu ao enfrentar o Minotauro em Atenas, isto é, a vontade própria que emana da necessidade de defender os oprimidos e viver a aventura.

Em suma mediante a análise dos resultados parciais e todo arcabouço teórico discutido nesse trabalho, ressaltamos a iminente necessidade de refletir sobre o imaginário mitológico da Amazônia Tocantina, a partir das vozes dos rios, como um ciclo cultural que movimenta a relação entre o homem e a natureza, estreitando os laços nas "comunidades imaginadas" constituindo assim, as identidades culturais ou culturas da selva tropical através da memória coletiva que ecoam nas cidades. Por fim os dados discorridos nesse estudo são o primeiro passo dado em direção às transfigurações e variações que giram em torno do mito da Boiúna. Ouvir as vozes dos rios é fundamental para o desenvolvimento deste projeto, pois "[...] como cientistas, devemos ser produtores de conhecimento e, nesse empreendimento, o mundo fornece nossos materiais" (INGOLD, 2012, p.28).

Referências

ANDRADE, Mário. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BOPP, Raul. **Cobra Norato**. 28ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10ª ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

CASCUDO. Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10ª ed. São Paulo: Global, 2001.

DEPARTAMENTO DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO. **Subsídios para um Estudo da História do Município de Barcarena.** Prefeitura Municipal de Barcarena/Pará, maio de 1999.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade.** 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HAESBAERT. Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. pp. 35-98.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2014.

INGOLD, Tim. Caminhando entre dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos A., CARVALHO, Isabel C.M. (Orgs.). **Percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. p. 15-29.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MOISÉS, Massuad. **Dicionário de Termos Literários**. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

OLIVEN, Ruben George. **A Antropologia de Grupos Urbanos.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Franz Kreüther. **Painel de Lendas e Mitos da Amazônia**. Belém. 1994.

PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio - imaginário e modernização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

POSSA, Waldo. **Vem para Barcarena**. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/waldo-possa/> Acesso em: 03/01/2018 às 15:00h.

SERAFIM, Antônio. **O broto e o boto**. Ji-Paraná: ABG, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes: 2014.

_____. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

26

Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos

Jacqueline Serra Freire [1]
Mariza Felippe Assunção [2]
Alfredo Buza [3]
Juliana Canga [4]

Introdução

[...] as leituras nos permitem em certa maneira interagir com os textos de outros, como nos dão ainda acesso ao seu imaginário. E frequentar livros é frequentar mundos, é viajar. E a diversidade faz crescer, se bem apreendida [...].
(Ondjaki).

A sensibilidade estética do escritor angolano Ondjaki[5] inspira a partilha da experiência que o presente artigo se propõe relatar. Intitulado *Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos*, o artigo objetiva refletir sobre a experiência de troca de saberes entre pesquisadores de países africanos e comunidades quilombolas a partir de Angola, na África, e da Amazônia, especificamente em ilhas no município de Abaetetuba, na região tocantina do estado do Pará, no Brasil.

Produzir o presente artigo foi uma oportunidade de viajar na memória das atividades realizadas nas comunidades quilombolas do Acaraqui, Arapapuzinho e do Baixo Itacuruçá, todas situadas em rios de

[1] Pesquisadora da UFPA/CUBT. E-mail: Jjaqueline.csfreire@gmail.com

[2] Pesquisadora da UFPA/CUBT. E-mail: marizafelippe@yahoo.com.br

[3] Pesquisador do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED).

[4] Pesquisadora do Instituto Superior de Serviço Social (ISSS).

[5] Pseudônimo literário de Ndalu de Almeida, escritor angolano nascido em 1977, apenas dois anos após a independência do país e um dos mais premiados de sua geração, em nível nacional e internacional.

Abaetetuba, que contou com significativo apoio da Associação de Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) e de comunidades escolares de duas das localidades visitadas. Nos possibilitou ainda interagir com textos de autores que produziram conhecimentos sobre tais comunidades e revisitar nossos imaginários, frequentando assim mundos amazônicos e africanos, marcados por uma sociobiodiversidade que também nos irmana. Irmandade no sentido de confraternidade, de compreender o diverso, as similitudes com vistas à convergência de ideias acerca da vulnerabilidade social na acepção de Castel (2009), bem como da premente busca da inserção social, o que denota a própria materialidade da filosofia *Ubuntu*.

Os encontros viajantes ocorreram no contexto de implementação do projeto de extensão[6] *Ubuntu:* Encontro(s) de África(s) na Amazônia[7], aprovado na Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (Fadecam)[8] do Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT)[9] da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tais encontros foram possibilitados pelas missões internacionais[10] de pesquisador/a de Angola[11] por meio do Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI)[12].

---

[6] Atualmente vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Pró-reitoria de Extensão da UFPA.

[7] Projeto de extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa e extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS), liderado pela UFPA e Universidade da integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ambas universidades públicas federais brasileiras.

[8] Envolve ainda docentes da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (Faecs) do Campus Universitário de Abaetetuba e do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), ambos da UFPA.

[9] Também conhecido como Campus de Abaetetuba, em alusão ao município que sedia o CUBT, no caso o município de Abaetetuba.

[10] Tais missões internacionais foram oportunizadas por projetos aprovados pelo Edital 04/2018 PACI/Prointer/Propesp, sendo um liderado pelo Prof. Dr. Yvens Cordeiro vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades e Territórios (PPGCITI)/Campus Universitário de Abaetetuba e outro liderado pelo Prof. Dr. Reinaldo Pontes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), ambos da UFPA.

[11] Um pesquisador vinculado ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e uma pesquisadora do Instituto Superior de Serviço Social (ISSS), sediados em Luanda, capital de Angola. Ambos co-autores do presente artigo.

[12] O PACI é vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesp) e à Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer) da UFPA. Iniciativa institucional que tem como objetivo principal incentivar o aproveitamento de oportunidades de colaboração entre Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq e vinculados aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e grupos de pesquisa de outras Instituições de Ensino Superior (IES) do exterior, proporcionando a realização de reuniões com Grupos de Pesquisa no exterior ou o convite para que tais Grupos participem de missões na UFPA.

A iniciativa do projeto *Ubuntu* inscreve-se no esforço de internacionalização que o Campus de Abaetetuba tem investido mais recentemente, em que a cooperação com países africanos se destaca no bojo de uma política institucional que vem sendo delineada. A internacionalização da extensão universitária tem sido pauta de debates nos últimos anos no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (Forproex)[13] e se intensificado progressivamente.

Vinculado à área das Ciências Humanas e tendo a Educação como área temática principal, o projeto *Ubuntu* está inscrito na linha de extensão Organizações da Sociedade e Movimentos Sociais e Populares.

Ubuntu, em que pese não ser uma palavra com tradução literal, tem sua origem etimológica nas línguas zulu e xhosa oriundas de povos/línguas bantu, próprias de povos da África Subsaariana, sendo seu marco originário reconhecidamente ligado à África do Sul. O sentido e significado de *Ubuntu* é "humanidade para todos", uma espécie de Filosofia do Nós, que sintetiza uma ética coletiva, uma cosmovisão do negro africano, no dizer de Malomalo (2014). Para o autor, o *ubuntu* traduz uma teia de relações entre o divino, os humanos e a natureza, constitutiva da ancestralidade africana.

Ao optar-se por nominar o projeto *Ubuntu*: Encontro(s) de África(s) na Amazônia, buscou-se extrapolar o mero formalismo de um título para constituir-se numa bússola do viver a universidade, do fazer a extensão universitária numa perspectiva sistêmica, que integre o ensino e a pesquisa numa profusão de diálogos que nos humanize mais, dê sentidos às práticas acadêmicas para além de padrões de produtividade que muitas vezes nos aprisiona.

As incursões nas comunidades quilombolas do Acaraqui, Arapapuzinho e do Baixo Itacuruçá traduzem o sentido da tríade que articula o projeto *Ubuntu*: Extensão Inovadora, Integração Internacional e Interiorização.

Assim, o objetivo do presente artigo é relatar a experiência de troca de saberes entre pesquisadores de países africanos e comunidades

[13] A Comissão de Relações Internacionais do Forproex apresentou Texto no XXXIV Encontro do Forproex, realizado no período de 6 a 9 de novembro de 2013, em que a Minuta de Proposta do Programa de Internacionalização da Extensão Universitária (INTEREXT) foi debatida Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf, acessado em 26 de março de 2019.

quilombolas no interior da Amazônia. O aporte metodológico está assente na pesquisa descritiva, de acordo com a abordagem de Cervo et al (2007). É argumentado por Lakatos e Marconi (2003), que a pesquisa científica inicialmente recorre a dois procedimentos fundamentais, que são a pesquisa documental e a bibliográfica, tendo sido estes também elementos de referência na produção do artigo.

O artigo busca assim sintetizar relatos e reflexões sobre a experiência das viagens pelos mundos amazônico e africano experenciadas no ano de 2018, que contribuíram significativamente para a consecução da missão institucional e inserção social do Campus de Abaetetuba no contexto sociocultural no qual está situado. A tessitura coletiva do texto traduz o sentido de cooperação e integração internacional pretendida, assim como a intensidade das inquietações que a extensão universitária instiga.

Pilares do projeto *Ubuntu*: a tríade Extensão Inovadora, Integração Internacional e Interiorização

> *A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2004, p. 53-54).*

A concepção de extensão inovadora abordada na obra *A Universidade no Século XXI*, do sociólogo português Santos (2004), tem se constituído numa referência teórica do projeto *Ubuntu*, ao se reconhecer o desafio que é fomentar a extensão inovadora no contexto da universidade pública brasileira na atualidade e conferir efetividade ao fundamento da educação superior como bem público.

Extensão inovadora pressupõe ações acadêmicas comprometidas com a justiça social, capazes de contribuir para a superação de desigualdades e assimetrias que historicamente marcam países do Sul global, à exemplo de Angola e do Brasil. O conceito de Sul global para

Santos (2002), implica na agregação de países denominados de Terceiro Mundo no passado. Tal conceito pressupõe a *ratio* entre a inclusão e a exclusão o elemento definidor do país pertencer ao Norte, entendido como o centro do poder político e econômico em escala global, ou ao Sul, situado na periferia do capitalismo mundial. Mais que uma perspectiva geográfica, o Sul global traduz uma complexa compreensão da geopolítica do mundo.

No Brasil a extensão universitária é conceituada como "[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 16). numa ação que produz conhecimento articulado em cumprimento a um modelo colaborativo e dinâmico voltado para as políticas públicas da Educação Superior.

Na UFPA, a Resolução n.º 3.298, de 7 de março de 2005, conceitua e regulamenta a extensão assente na concepção de que "Art. 1º A Extensão Universitária é um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo e flexível, que se constitui num processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, e que viabiliza, através de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade." (UFPA, 2005).

O pressuposto conceitual na UFPA é que a extensão universitária deve estar lastreada de ações comprometidas por contribuição à sociedade, referenciada em metodologia contextualizada e com o sentido de responsabilidade social, devendo ser desenvolvida, preferencialmente, de forma multidisciplinar e agregando a participação de vários segmentos da comunidade universitária, devendo privilegiar ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil.

Em nível internacional, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação 1998, resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior CMES - promovida pela Organização para a Educação, a Ciência, a Cultura das Nações Unidas - UNESCO em julho de 1998, a extensão é assumida como importante vetor de fortalecimento de instituições de educação superior, inclusive para avaliação da qualidade, devendo contribuir para as sociedades em seu desenvolvimento cultural e social.

O referencial de extensão inovadora abordado por Santos (2011) de que essa atividade fim deve constituir-se como um dos cinco pilares para

reconquistar a legitimidade social da universidade, devendo assumir uma nova centralidade, repercutindo inclusive nos currículos e na carreira docente. Para o autor as universidades devem engajar-se com "[...] uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural [...]" (SANTOS, 2011, p. 73).

A integração internacional foi assumida como fundamento e princípio do projeto *Ubuntu*, na perspectiva de contribuir para dinamização de processos de cooperação solidária entre a UFPA e instituições de educação superior de países parceiros e consequentemente na certeza de que esse é um caminho fértil para o crescimento intelectual de todos os envolvidos.

A origem etimológica de integração nos remete para o *integrare*, que é revestido do significado do ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro, o que pressupõe totalidade, a articulação entre as partes e o todo, a síntese entre o uno e o múltiplo, a unidade na diversidade. Santos (2004) ao discutir sobre a construção multicultural da igualdade e da diferença, problematiza os princípios de emancipação e integração no contexto de sociedades modernas e aponta em sua análise que a emancipação está imbricada à igualdade, já a integração social relaciona-se à gestão de processos acentuados de exclusão produzidos no capitalismo.

A perspectiva assumida no projeto *Ubuntu* é que a integração internacional deve favorecer as parcerias na direção da cooperação horizontal, solidária, recusando com isso o sentido de reificação da integração social como (re) produtoras de desigualdades. O projeto *Ubuntu* alinha-se com o argumento de Santos (2006, p. 316) de que políticas de igualdade e de identidade pressupõem que "[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza [...]".

A interiorização constitui-se pilar do projeto *Ubuntu* não apenas por estar situado num Campus no interior do Pará, mas pelo reconhecimento da importância histórica desta política na UFPA e pela compreensão de que a inserção social do Campus passa, entre outros elementos, pela imersão em comunidades mais afastadas das sedes dos municípios onde o Campus está localizado, assim como seus Polos, no caso, nos municípios de Acará e Tomé Açu. É preciso ir além da sede das

cidades, incursionando comunidades rurais em suas múltiplas diversidades.

A década de 1980 é um marco na política de interiorização da UFPA. Coelho (1998) em sua dissertação de mestrado resgata a história deste processo na UFPA, seus marcos conceituais e contextuais no Brasil e na Amazônia, contradições e tensões no percurso, mas principalmente traduz a pujança de uma política institucional que presentificou a universidade num estado de dimensões continentais como é o Pará, o segundo maior em extensão territorial do Brasil, com 1.248.000 km^2.

O Campus de Abaetetuba, implantado em 1987, insere-se no contexto da política institucionalizada pela Resolução nº 1404, de 07 de abril de 1986, que aprovou o projeto de Interiorização na UFPA. Fontes (2012) afirma que havia um debate sobre a necessidade de se interiorizar a Universidade. Segundo o professor Lourenço[14], era necessário ir "da interiorização até a internacionalização". O projeto Ubuntu emerge imbuído deste espírito de interiorizar em comunidades rurais de Abaetetuba e municípios de abrangência do Campus e integrar-se com parceiros internacionais.

Interiorizar é muito mais do que a universidade estar situada na capital e expandir para o interior do estado. A interiorização é uma política de democratização do acesso à universidade e à bens culturais produzidos pela humanidade; é a possibilidade de filhos e filhos da terra, das águas e da floresta conquistarem formação superior com qualidade acadêmica e socialmente referenciada; é oportunizar a produção e disseminação de conhecimentos; promover diálogos de saberes.

África(s) na Amazônia: encontro(s) de africanos de Angola e afro-brasileiros nas comunidades quilombolas de Acaraqui, Arapapuzinho e Baixo Itacuruçá em Abaetetuba

As missões internacionais do PACI oportunizaram que pesquisador/a de instituições públicas de ensino superior de Angola fizessem imersão no Campus de Abaetetuba, debatendo questões

[14] José Seixas Lourenço, primeiro Reitor escolhido pela comunidade da UFPA após a redemocratização do Brasil, em 1985. Empossado naquele ano, já em 04 de julho de 1985 apresentou o Projeto de Interiorização ao então Ministro da Educação, Marco Maciel.

temáticas relevantes com a comunidade acadêmica da UFPA, mas também de troca de saberes com comunidades quilombolas daquele município.

A primeira missão de integração internacional foi em setembro de 2018, em que o projeto Etnoconhecimento, Agroecologia e Sustentabilidade em Mayombe/Angola e na Amazônia: estudo comparado e repercussões para políticas públicas[15] oportunizou fecundos diálogos com a comunidade acadêmica. Em seus mais de 30 (trinta) anos era a primeira vez que um pesquisador de instituição de país africano estabelecia parceria com o Campus de Abaetetuba. Foram 10 (dez) dias de intensas experiências entre pesquisadores, estudantes da graduação e da pós-graduação do Campus de Abaetetuba com pesquisador do ISCED/Luanda, que também foram ao encontro das comunidades quilombolas do Arapapuzinho e do Baixo Itacuruçá.

Novembro de 2018 foi o tempo da segunda missão de integração internacional em que a tônica da imersão de pesquisadora do ISSS/Luanda no Campus de Abaetetuba foi o diálogo com a comunidade acadêmica sobre a África que em nós, a troca de experiências com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Quilombola e a visita na comunidade quilombola do Acaraqui.

Nas águas e florestas das Ilhas de Abaetetuba, os caminhos percorrendo rios, furos e igarapés já revelavam traços identitários entre a floresta de Mayombe em Angola e a floresta amazônica, oportunizando assim significativa troca de saberes nas incursões, para além das questões históricas e culturais que irmanam os países.

A floresta Mayombe, em Angola, constitui-se referência no presente artigo não apenas pela importância histórica e ecológica que tal floresta representa para aquele país africano, mas também por ter sido lócus de estudos dos pesquisadores parceiros das missões internacionais, mais especificamente em povoamentos da aldeia de Fútila e da vila Buco Zau, ambas situadas na Província de Cabinda (BUZA; CANGA, 2011).

Mayombe é uma floresta tropical da Bacia do Congo e se estende por quatro países: a República de Angola, a República Democrática do Congo, a República do Congo e a República do Gabão. É marcada pela diversidade faunística e florística, incluindo espécies de importância

[15] Projeto liderado por Yvens Cordeiro (PPGCITI/UFPA) e Alfredo Buza (ISCED/Luanda), com a articulação e apoio da equipe do projeto Ubuntu.

mundial, a exemplo do chimpanzé central, o elefante da floresta, o gorila da terra.

Em Angola, parte de Mayombe, maior floresta do país, está localizada na Província de Cabinda, que abriga quatro municípios – Cabinda, Cacongo, Buco Zau e Belize – e uma diversidade biológica expressiva. Os 290.000 hectares de floresta albergam rica fauna e flora, assim como a Província ainda desponta no cenário nacional e africano pelas suas reservas de petróleo, riqueza esta dominada por empresas multinacionais.

Internacionalmente (re) conhecida, a Amazônia abriga a maior floresta do mundo, assim como a maior bacia hidrográfica, constituindo assim um dos maiores biomas do planeta. A densidade de suas florestas também transcende fronteiras, configurando com isso a Amazônia Internacional ou a Pan-Amazônia, composta ainda por vários países – Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela.

A dimensão internacional de suas florestas, ao transpor fronteiras de países com suas riquezas e singularidades, assim como o território da floresta amazônica em Abaetetuba e da floresta Mayombe em Cabinda/Angola, resguardam muitas similitudes em termos ecológicos e de práticas de uso dos recursos naturais. Ambos os territórios são marcados pela agricultura familiar, pesca, criação de pequenos animas, extrativismo. São também territórios afetados pela degradação ambiental, extração indiscriminada de madeira, entre outras práticas predatórias.

As comunidades quilombolas do Acaraqui, Arapapuzinho e do Baixo Itacuruçá compõem o território quilombola das Ilhas de Abaetetuba, que contemplam ainda o Alto Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Igarapé São João, Arapapu e Rio Tauaré-Açu. O Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo em favor da Associação de Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi expedido[16] em 05 de junho de 2002, possibilitando que seu território fosse reconhecido, bem como houve a expedição da Certidão pela Fundação Cultural Palmares publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 03 de setembro de 2012.

[16] Título expedido pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), vinculado ao Governo do estado do Pará, assentado no Livro de Títulos de Reconhecimento de Domínio de Remanescentes de Quilombos, em conclusão do Processo Administrativo-ITERPA nº 2006/169594. Disponível em 05 de março de 2019.

Historicamente o extrativismo cumpriu importante papel na constituição de territórios quilombolas, em que a viabilidade da agricultura familiar e disponibilidade de uso de recursos naturais impulsionou a ocupação de espaços diversificados na Amazônia, conforme análise de Almeida (2002), Marin e Castro (1998), entre outros. A importância das comunidades negras rurais para o dinamismo do comércio regional, a exemplo do fornecimento de produtos como o café, tabaco, castanha, é evidenciada pelos autores.

A Amazônia foi território de intensos processos de exploração de negros traficados da África e aqui escravizados, assim como de crioulos, negros já nascidos no Brasil e também submetidos ao trabalho forçado. No século XVIII, mais precisamente entre 1778 e 1791, 3.099 cativos, oriundos da África ou não, foram forçadamente deslocados para a Amazônia, tendo sido despachados do continente africano ou reexportados de portos brasileiros, como analisa detalhadamente Vergolino e Silva (1971), dos quais 239 eram oriundos de Angola, Pernambuco e Maranhão.

Importante estudioso sobre a presença do Negro no Pará, Salles (2005) também analisa a importância do tráfico interno de escravos de origem africana para a dinamização da economia paraense, principalmente nas últimas décadas do século XVIII em diante.

A análise sobre o tráfico interno de escravos no Brasil e deslocamentos para a região amazônica é abordada por Bezerra Neto e Laurindo Jr. (2018), que no dizer dos autores alguns vem de lá, referindo-se à origem no continente africano e outros vem de cá, já em alusão ao fenômeno do tráfico interno, que como evidenciado no estudo ora referido, quatro questões específicas mereceram atenção no processo investigativo dos historiadores:

> a importância do tráfico interno para a economia escravista da região amazônica, observando sua anterioridade desde o período colonial; o fato de que, durante o ápice do tráfico interprovincial, na segunda metade do século XIX, a região amazônica não teve perdas em larga escala de trabalhadores escravos para outras províncias, sequer para as regiões cafeeiras do Sudeste do Império e, ao contrário, nela se formou um importante mercado regional de escravos em torno de sua principal praça comercial, Belém, capital da província do Grão-Pará; para além do tráfico interprovincial, a importância do tráfico interno intraprovincial ou intermunicipal na dinâmica da economia escravista na região, destacando-se, novamente, mas não apenas, Belém, porta de entrada e de saída de grande parte dos escravos negociados e polo

> de (re)distribuição dos escravos na Amazônia; por fim, porém não menos importante, as experiências vivenciadas pelos escravos no tráfico interno, compreendendo seu protagonismo quando envolvidos pelas redes do comércio local, regional ou nacional de trabalhadores cativos. (BEZERRA NETO; LAURINDO Jr., 2018, p. 2).

Irmanados pela história de dominação colonial portuguesa, luta e resistência ao subjugo colonizador; irmanados pela influência cultural na música, gastronomia, religião, entre outras práticas sociais; não se pode descuidar de processos históricos e é indispensável o reconhecimento do que Munanga (2008, p. 111) assertivamente instiga a refletir. Afirma o autor que:

> [...] nós temos laços históricos com a África. Nem que seja pela memória dolorosa do tráfico e da escravidão, que faz parte da história. É bom lembrar que o Brasil é um país que foi beneficiado com o tráfico negreiro. Os africanos construíram a base da economia colonial na América, e o Brasil tem muito a dever neste sentido.

O encontro de africanos e afro-brasileiros constituiu-se em oportunidades de (re) conhecimento de ancestralidades e afrodescendentes, assim como de desmistificação de representações sobre África. Revisitar a história também configura uma espécie de viagem e foi esse encontro que oportunizou diálogos, troca de saberes, reflexões sobre o passado e o presente, em que a luta e a resistência sintetizam a trajetória de povos irmãos.

Navegar nos rios amazônicos da região tocantina, caminhar na terra firme e na várzea, vivenciar dias ensolarados e chuvas, ver a profusão de diversidade faunística e florística, sentir cheiros da mata e experimentar sabores possibilitou aos pesquisadores de Angola o reconhecimento do quanto há de convergências ambientais entre a Amazônia e Angola.

In loco na comunidade de Acaraqui foram captados elementos da sociobiodiversidade amazônica, assim como descrições e análises dos estudos de Silva et al. (2018); Nascimento e Guerra (2016); foram reveladores da dinâmica realidade local. O extrativismo predominantemente baseado no cultivo, consumo e comercialização do açaí se evidencia, assim como várias estratégias de sobrevivência, posta a sazonalidade do açaí exigir dinamização de outras atividades produtivas, a exemplo do "... plantio de hortaliças, frutas e tubérculos em roça/roçados;

a criação de pequenos animais (galinhas, porcos, patos, etc.); a produção de carvão; a retirada e o corte da madeira e pôr fim a prática da pesca de camarão e de peixes..” (SILVA et al., 2018, p. 9).

O estudo de Nascimento e Guerra (2016, p. 239) retratam mudanças na dinâmica produtivas e no padrão local na comunidade, mas analisam também a preservação do “... modo de vida da comunidade, assim como a reprodução social, econômica e ambiental das famílias do baixo Acaraqui...”.

Ao discutir a dinâmica territorial de comunidades rurais na Amazônia paraense, Nahum (2011, p. 99) argumenta que reconhecidamente as comunidades rurais no território quilombola de Abaetetuba

> “... têm uma rica capacidade de reprodução sobre condições adversas. Seu modo de vida testemunha a potencialidade criativa capaz de suportar um período onde predominava o meio geográfico dos engenhos e olarias, alicerçados numa dinâmica territorial profundamente desigual, sobretudo porque o poder público desde essa época insiste em pensar políticas para o município como se este se resumisse à dimensão urbana e a área central da cidade.

O resgate de dinâmicas econômicas históricas no município de Abaetetuba, no passado conhecido como terra da cachaça em decorrência da intensa presença de engenhos na região, é abordada por Nahum (2011), que revela ter sido a base produtiva do município em tempos idos, mas que atualmente a pesca, o extrativismo do açaí, entre outras, são a base do consumo e da economia/comercialização local. O autor revela como a formação das comunidades quilombolas se estruturaram a partir do uso da terra nos séculos XVII ao XX e com a marca de populações ribeirinhas, atualmente reconhecidos como herdeiros de negros escravizados no território.

Em seus estudos Salles (2005) apontou que em 1848, Abaetetuba chegou a contar com 1.286 escravos, num universo populacional de 1.384 habitantes, o que denota o expressivo domínio de negros na região, legitimando a transição de identidade(s) que essas populações quilombolas tem vivido em Abaetetuba.

O caboclo ribeirinho, homem amazônico, foi construindo uma profunda relação com a natureza, formando seu mundo e a si mesmo,

constituindo um *ethos* amazônico, como analisara Freire (2002). No dizer de Paes Loureiro (2001):

> [...] um modo de ser no mundo e com o mundo que se vem constituindo na horizontalidade da convivência espontânea com a natureza, na verticalidade aurática do sentido do sublime a ele inerente, num pensar cultural em liberdade com a natureza, marcado pela poeticidade e o sentimento de comunhão cósmica. Estes são alguns dos elementos constitutivos da **manteia amazônica**, isto é, o saber em que, na relação homem/natureza se entrecruzam o maravilhamento, o estranhamento e a convivialidade (PAES LOUREIRO, 2001, p. 336-337).

Os ribeirinhos são aqui compreendidos como sociedades tradicionais, que no dizer de Freire (2002), baseada na obra de Diegues (1994) são assim sintetizadas:

> [...] Diegues (1994) utiliza o conceito de sociedades tradicionais para designar sociedades que apresentam modos de vida peculiares, uma vez que detém saberes acumulados sobre os ciclos naturais, sobre a reprodução e a migração da fauna, sobre a influência da lua nas atividades de extração e sobre os sistemas de manejo dos recursos naturais. Além do que apresentam uma unicidade entre as técnicas de produção e o campo simbólico, assim como entre a vida econômica e a social do grupo, onde a produção faz parte da cadeia de sociabilidade e a ela é indissociavelmente ligada, facilitando encontros familiares, perpetuação de rituais e outras modalidades de trocas não econômicas. (FREIRE, 2002, p. 18).

Historicamente auto identificados como ribeirinhos, nas décadas recentes a identidade negra e ancestral de africanos foi assumida pelas populações do atual território quilombola das ilhas de Abaetetuba, cuja dinâmica econômica, em séculos passados foram significativamente alteradas pelos engenhos, sem que isso tenha sido revertido em benefícios aos caboclos amazônicos, os ribeirinhos, como analisara Nahum (2011).

A luta pela terra é parte constitutiva da identidade quilombola nas ilhas de Abaetetuba, cuja auto-identificação, considerados critérios de auto-atribuição com trajetória própria e as especificidades do território que singulariza memórias, histórias, culturas e sujeitos coletivos, legitimam a reivindicação identitária dos sujeitos coletivos das comunidades quilombolas reconhecidas pelo poder público. Acevedo Marin e Castro (1998, p. 10) afirmam a partir de seus conhecimentos sobre os negros do Trombetas que:

> [...] O território é condição de existência, de sobrevivência física para esses grupos negros do Trombetas que compartilham da mesma origem e elaboram uma unidade: de ser remanescentes de quilombos, com a qual estão identificados e são identificáveis por outros. Na atualidade, essa identidade é o bastião de suas lutas pelo reconhecimento de direitos de ancianidade da ocupação [...].

A identidade, conceito que Hall (200, 2003) argumenta seu caráter relacional, tradução de construtos históricos, é oportuna como categoria teórica no presente estudo para o desvelamento dos mundos amazônicos percorridos nas comunidades quilombolas das ilhas de Abaetetuba. O autor concebe identidade "... como um conceito estratégico, que admite fragmentações e fraturas. Ao refutar identidades unificadas, admite a multiplicidade de práticas e posições; a dimensão historicizante e radical de metamorfoses...", no dizer de Freire (2009). É legítima a transição de identidades ribeirinho – quilombola, dado o contexto histórico em que as práticas culturais e os processos econômicos e sociais foram experenciados naquele território.

No rio Arapapuzinho, o encontro com liderança quilombola que é um repositório da cultura negra ancestral e local, foi um momento revelador da mística que as matas e rios da Amazônia abrigam. Foi ali, naquela casa de madeira na beira do igarapé, que uma mulher grande, como se diz em algumas culturas africanas para mulheres mais velhas e que são repositórios da memória local, fez fluir o diálogo sobre a simbolada, manifestação cultural afro-brasileira do passado e do presente no rio Arapapuzinho, com seus encantos e encantarias.

Neste contexto de afirmação da identidade quilombola, a oportunidade de desmistificação de representações sobre a África também foi um ponto alto dos encontros de africanos e afro-descendentes na universidade, no CRAS e em comunidades quilombolas de Abaetetuba. Crianças, jovens e adultos; estudantes, professores e pessoas das comunidades puderam expressar sua visão sobre o que pensam de África.

A representação de uma África selvagem, marcada pela fome, doenças e primitivismo de suas práticas sociais; a visão mitificada de África como sendo um país e não um continente; traduzidas pelas vozes dos participantes dos encontros, foi cedendo lugar ao (re)conhecimento de um continente plural, diverso, de múltiplas línguas e práticas socioculturais,

detentor de riquezas minerais e outras mais. O desconhecimento sobre o país Angola foi marcante nos encontros, inclusive por conta da representação de África como um país.

É lícito afirmar que os encontros foram lastreados pela interculturalidade, na perspectiva do que Walsh (2012, 2013) nos pauta epistemologicamente. A consciência internacionalista e a perspectiva democrática estão situadas para a autora como imbricadas a processos interculturais, em que a memória de pedagogia decoloniais possibilitam a compreensão de lutas de resistências e existências de povos de raízes africanas.

Considerações finais

De volta ao começo, retornamos à sensibilidade estética do escritor angolano Ondjaki, que traduz com seus escritos o que foi uma experiencia única de viver encontros de África(s) no interior da Amazônia. O Artigo *Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos*, objetivou refletir sobre a experiência de troca de saberes entre pesquisadores de países africanos e comunidades quilombolas das ilhas de Abaetetuba.

Mundos amazônicos e africanos encontraram-se na vastidão das matas e de caudalosos rios das ilhas de Abaetetuba. A interação com comunidades quilombolas, sujeitos coletivos, crianças, jovens e adultos foram reveladores de processos históricos que irmanam o Brasil e Angola, possibilitaram o reconhecimento de similitudes entre a floresta amazônica e a floresta de Mayombe. Tais encontros presentificaram ainda trabalhos de autores que tem investido em pesquisas no território quilombola daquela região, assim como a interlocução com teóricos de outros campos de estudo.

As viagens e encontros de África (s), a África a partir de pesquisadores do país africano Angola e com a África que está em brasileiros afro-descendentes ou que com eles se identificam, especialmente no Acaraqui, Arapapuzinho e Baixo Itacuruçá, que se reconhecem na dimensão de sua ancestralidade e influências sobre a constituição do *modus vivendis* amazônico, constituiu-se numa experiência singular.

A experiência de aliar o projeto de extensão *Ubuntu:* Encontro(s) de África(s) na Amazônia com as missões internacionais do PACI, aliando ainda ensino, pesquisa e extensão, foi revelador do potencial de ações integradas entre unidades acadêmicas e diferentes segmentos da comunidade universitária, movimentos e lideranças sociais. Tal experiência revela um fecundo caminho para extensão inovadora associada à integração internacional.

Internacionalizar o Campus de Abaetetuba requer sinergia institucional e isso foi também uma das aprendizagens que a experiência nos deixou como legado. Não basta articular parceiros internacionais, mas revestir as iniciativas de sentido e significado para parceiros e comunidades, de aliar a relevância acadêmica à pertinência social.

A África está em nós como berço da humanidade, como história, memória, cultura e práticas sociais. Sendo de nacionalidade angolana e vivendo no país irmão do lado de lá ou sendo amazônida habitando águas e florestas do lado de cá, as viagens nos unem no imaginário e na realidade local, em que a diversidade dos encontros nos fazem crescer de cada lado do Atlântico.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.

BEZERRA NETO; LAURINDO JR. Alguns vêm de lá, outros de cá: a Amazônia no tráfico interno brasileiro de escravos (século XIX). **História,** São Paulo. v.37, 2018. Acesso em: 13/02/2019.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do Salário. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERVO, A.L., BERVIAN, P.A., SILVA, R. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Perarson Prentice Hall, 2007.

COELHO, M. S. C. **A interiorização do ensino superior no Pará e o Banco Mundial:** um olhar sobre as aproximações destas propostas. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, 1998.

DIEGUES. Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB, Universidade de São Paulo, 1994.

FONTES, E.J.O. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Fronteiras:** Revista Catarinense de História (on line), Florianópolis, n. 20, p. 93-114, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Ribeirinha**: identidade e cotidiano. 264 f. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

_____. **Juventude camponesa e políticas públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia Paraense**. Tese de Doutorado. PDTU/NAEA. Universidade Federal do Pará, Belém, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e realidade, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ITERPA. Livro de Títulos de Reconhecimento de Domínio de Remanescentes de Quilombos Disponível em http:www.iterpa.pa.gov.br/file/1375/ dowload?token=lavPCGps. Acesso em: 05/03/2019.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **A Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª ed., 6ª Reimp. São Paulo, Atlas, 2011.

MALOMALO, Bas´Ilele. **Filosofia do Ubuntu:** valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

MARIN, R. E. A.; CASTRO, E. **Negros do Trombetas**: guardiães de matas e rios. 2ª ed. Belém: CEJUP/UFPa/NAEA, 1998.

MUNANGA, K. África e imagens da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo, n. 1., jun., 2008.

NAHUM, João. De ribeirinha a quilombola: dinâmica territorial de comunidades rurais na Amazônia paraense. **Campo Território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 12, p. 79-103, ago., 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio

NASCIMENTO, Elcio; GUERRA, Gutemberg D. Do avortado ao comprado: práticas alimentares e a segurança alimentar da comunidade quilombola do baixo

Acaraqui, Abaetetuba, Pará. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum**., Belém, v. 11, n. 1, p. 225-241, jan./abr., 2016.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Obras Reunidas: Cultura amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

_____ . **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ . Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SILVA, Christian N., VILHENA, Thiago M., SILVA, João M. P., LIMA, Ricardo A. P., SOUSA, Hugo P.; LIMA, Joanderson B. Territorialidades e estratégias de sobrevivência de populações amazônidas no rio Acaraqui (Abaetetuba-Amazônia-Brasil). **InterEspaço** Grajaú/MA, v. 4, n. 12 p. 08-31, jan., 2018.

UFPA. **Resolução n. 3.298 de 7 de março de 2005.** Disponível em http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1986/1404%20Aprova%20projeto%20de%20extensao.pdf , Acesso em: 26/03/2019.

VERGOLINO E SILVA, Anaíza. O negro no Pará: a notícia histórica. In: ROCQUE, Carlos (Org.). **Antologia da cultura amazônica**. v. VI. Belém: Amazônia Edições Culturais, 1971. p. 17-33.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito, Abya Yala, 2013.

_____ . Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectiva críticas y políticas. **Revista Visão Global,** Joaçaba, SC, v.15, n.1-2, p.61-74, jan-dez., 2012.