

EDUCAÇÃO X REALIDADE

v.28 n.1



**SABER E PODER:
problematizações
contemporâneas**

JAN/JUN 2003

Educação & Realidade - v.28, n.1, jan/jul 2003

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wlana Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Schäffer

(DEBAS), Nadja Hermann (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira,

Antônio Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino,

Clarice Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto,

Guacira Lopes Louro, Gustavo Fischman (USA), João

Wanderley Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa

Bondía (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis

Cláudio de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano

Narodowski (Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Jacques Marré, Margareth Axt, Simone Moschen Rickes,

Susana Rangel

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldaneí Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Detalhe do quadro *Senecio*, de Paul Klee).

(Texto da 4ª capa: citação de BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa, DIFEL, p. 15).

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

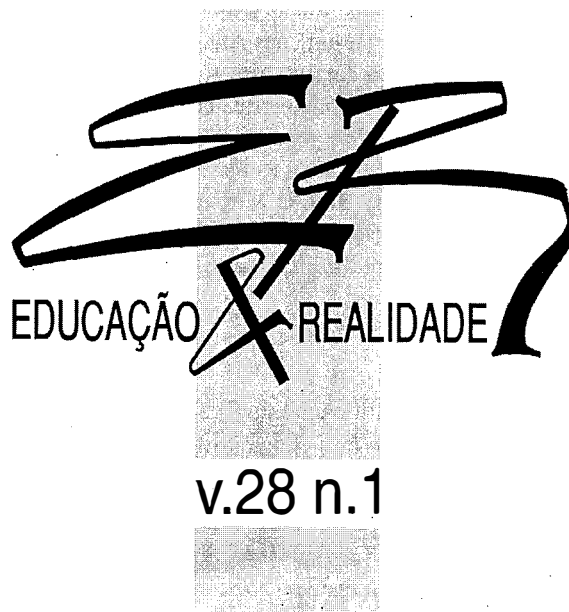
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@edu.ufrgs.br

jan/jun 2003

**SABER E PODER:
PROBLEMATIZAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS**



Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

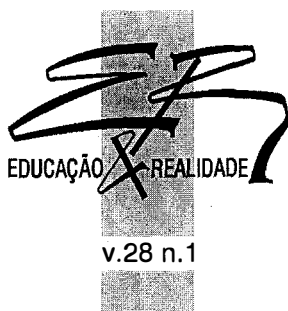
Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3316 3268
Fax: (0xx51) 3316 3985
e-mail: educreal@edu.ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Knowledge and power: contemporary problematization</i>		<i>Saber e poder: problematizações contemporâneas</i>
In honor to Mario Osorio Marques	9	Homenagem a Mario Osorio Marques
The will to power Alphonso Lingis	11	A vontade de potência Alphonso Lingis
Social domination, school domination Monique de Saint Martin	21	Dominação social, dominação escolar Monique de Saint Martin
Bourdieu and the concept of practice in education research Telmo Humberto Caria	31	Bourdieu e o conceito de prática na pesquisa em educação Telmo Humberto Caria
The concept of <i>event</i> in the in the research on History of Education Amadeu de Oliveira Weinmann	49	O conceito de <i>acontecimento</i> na pesquisa em História da Educação Amadeu de Oliveira Weinmann
Re-significations of life and death: delimiting ways of education Mara Ambrosina de O. Vargas e Dagmar Estermann Meyer	65	Re-significações de Vida e de Morte delimitando modos de educar Mara Ambrosina de O. Vargas e Dagmar Estermann Meyer



“These inhuman pupils”: the
construction of homosexual
identities in the school context

Anderson Ferrari

87

“Esses alunos desumanos”: a
construção de identidades
homossexuais na escola

Anderson Ferrari

Migration, cultural diversity, and
youth and adult education in

Brazil

Sonia de Vargas

113

Migração, diversidade cultural e
educação de jovens e adultos no

Brasil

Sonia de Vargas

RESENHA CRÍTICA

Discussing body, gender, and
sexuality: does it concern us?

**Cláudia Amaral dos Santos e
Rosa Maria Hessel da Silveira**

133

Discutindo corpo, gênero e sexualidade:
isso não nos diz respeito?

**Cláudia Amaral dos Santos e
Rosa Maria Hessel da Silveira**

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses

141

Súmulas de dissertações e teses

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



EDITORIAL

Saber e poder: problematizações contemporâneas

Este número de *Educação & Realidade* presta homenagem a dois pensadores que morreram em 2002: o sociólogo Pierre Bourdieu, catedrático do Collège de France, em Paris, e o professor Mario Osorio Marques, professor e pesquisador da UNIJUÍ, no Rio Grande do Sul, participante dos mais ativos em nosso Conselho Editorial, há mais de quinze anos. O que aproxima os dois autores, poderíamos dizer, talvez seja a profunda coerência entre prática acadêmica e vida pública. Ambos entenderam que a prática científica e a prática pedagógica, para efetivamente afirmarem a que vieram, precisam pôr em xeque a si mesmas, duvidar radicalmente do próprio campo de onde falam. Ambos ensinaram que não há objetos menos nobres a pesquisar: pelo contrário, há que se fazer a história social dos temas e questões mais comuns da existência, compreender por que e como passamos a compreender as coisas deste ou daquele modo.

Não é por acaso que o primeiro texto deste número fala sobre a vontade de potência, segundo Nietzsche. O texto de Alphonso Lingis, professor da filosofia na Universidade da Pennsylvania, Estados Unidos, magistralmente dá passagem aos artigos que seguem, todos interessados em pensar, por dentro, de fora, por todos os lados, essa pluralidade de sentimentos e problematizações que está na vontade e, por extensão, na vontade de poder: porque vontade é desejo de sair de onde se está, vontade é pensamento; e vontade é também afeto – nos ensina Nietzsche, que escreve em *Genealogia da moral*: é melhor ter vontade de *nada* do que *de forma alguma* não querer¹.

Para homenagear Pierre Bourdieu, dois artigos: o primeiro, de Monique de Saint Martin, sobre dominação social e dominação escolar, traz o relato da experiência da pesquisadora francesa ao lado do sociólogo, durante muitos anos; Dominique não teme apontar ao mesmo tempo para a grandeza e os limites da obra desse verdadeiro intelectual público que, segundo Jacques Derrida, teve o grande mérito de desenvolver (ou pelo menos tentar desenvolver, com engenho e arte) uma sociologia da Sociologia. Nosso colaborador português, Telmo Caria, por sua vez, escreve sobre os conceitos bourdianos de prática e *habitus*, e a produtividade dessas ferramentas para a pesquisa em educação, particularmente num país como Portugal.

Com base em Deleuze e em Foucault, Amadeu Weinmann, a seguir, explora criativamente o conceito de acontecimento, no âmbito das investigações relacionadas à História da Educação: para o autor, tal conceito permite ao estudioso operar a partir de fragmentos da atualidade, num movimento que (talvez ao modo de Bourdieu, mas em outra chave filosófica...) desconfia, estranha, duvida das coisas dadas, e aposta no pensamento sobre a própria experiência de investigar o tempo e aquilo que vivemos hoje.

O problema do poder, como foi discutido por Foucault, Nietzsche, Deleuze, não se separa do debate sobre o poder sobre a vida e a morte. Adentrando esse delicado e complexo tema, Mara Ambrosina e Dagmar Meyer escrevem sobre a enfermeira tomada máquina, verdadeiro ciborgue, nas unidades de terapia intensiva dos hospitais. O que um estudo como esse tem a ver com a educação? Tudo. As autoras examinam manuais e protocolos assistenciais que orientam passo a passo, didática e pedagogicamente, a prática das enfermeiras. E relatam como a pesquisa lhes permitiu apontar para o apagamento ou o deslizamento das fronteiras entre corpo e máquina, entre vida e morte – temas plenamente atuais e fonte de novas indagações para os educadores.

Se aprendemos com Nietzsche e com Foucault que é nos corpos que se inscreve a história, que o poder se encarna nos corpos, certamente o tema da homossexualidade na vida escolar emerge como extremamente importante de ser estudado e discutido. É o que faz Anderson Ferrari em “Esses alunos desumanos”, texto em que discute a construção das identidades homossexuais no ambiente escolar, a partir de práticas mínimas e cotidianas, de classificação e nomeação do diferente – práticas a partir das quais se pode pensar a construção de novos sentidos para a homossexualidade e todas as possibilidades de irrupção e presença do “outro”.

Como pensar hoje a relação que há entre os “diferentes” jovens e adultos brasileiros, não escolarizados na idade prevista, e as imensas desigualdades sociais e educacionais deste País? Sonia de Vargas, no artigo que encerra este número, inclui no debate o problema dos movimentos migratórios e da diversidade cultural, e discute alguns princípios teóricos e metodológicos para a elaboração de projetos político-pedagógicos no que se refere à formação dos educadores de jovens e adultos.

Já a resenha crítica deste número, assinada por Cláudia Amaral dos Santos e Rosa Hessel da Silveira, trata do livro organizado por Guacira Louro, Silvana Goellner e Jane Felipe Neckel, intitulado *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação* – perfeitamente em consonância com as problematizações dos artigos selecionados.

Ou seja: em todos os textos, a discussão sobre saber e poder. Em todos os artigos, a provocação para que façamos a ruptura com o que é dado, pré-construído. Na esteira de Bourdieu, o convite se faz em direção a uma “conversão do olhar”, em relação a tudo o que, na ordem social, sustenta as coisas “mesmas”, o conforto do que julgamos natural e muito bem assentado. Boa leitura.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Notas

1. NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*, III, 28. In: DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Extratos. Lisboa: Ed. 70, 2001, p. 64.



HOMENAGEM A MARIO OSORIO MARQUES

* 22/01/1925
+ 14/12/2002

No dia 14 de dezembro de 2002, *Educação & Realidade* perdeu um dos mais fiéis colaboradores de seu Conselho Editorial. Aos 77 anos, falecia em Ijuí (RS) o professor Mario Osorio Marques, idealizador da FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado), atual UNIJUÍ. Suas marcas estão na memória de centenas de pessoas que tiveram o privilégio de com ele conviver, entre as quais me incluo: fui professora daquela Fundação, a convite do mestre, o então Frei Matias, com quem mantive, durante mais de vinte anos, contato permanente, trocas sempre afáveis, respeitosas, de alto nível intelectual, sobretudo afetivo.

Suas marcas estão, com certeza, em cada conquista da UNIJUÍ, desde os tempos da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, em 1957; só para citar algumas delas, basta lembrar o Museu Antropológico Diretor Pestana, a Escola de Educação Básica Francisco de Assis, a Editora da Universidade, o Mestrado em Educação nas Ciências. E nós, da Faculdade de Educação da UFRGS, temos o orgulho de ter sua presença também por aqui, não só como atuante conselheiro da Revista, durante quinze anos, mas também como Doutor em Educação, título obtido em nosso Programa de Pós-Graduação.

Se quiséssemos dizer em poucas palavras o que caracterizou esse pedagogo incansável talvez a escolha seja esta: Mario Osorio foi um completo humanista, um inquieto estudioso da filosofia, da sociologia e da pedagogia, que se formou à sombra do pensamento do Padre Lebrecht, de Paulo Freire e de São Francisco de

Assis, mas que esteve sempre atento às contemporâneas discussões filosóficas, como as trazidas por Jürgen Habermas¹. Atento ao debate pós-moderno, não se permitia de forma alguma deixar-se arrastar por propostas niilistas; ao contrário, atualizava e reatualizava, todos os dias, em nome de uma educação mais digna e fortalecida para este País, o modo criativo e ponderado de entender conceitos como os de comunidade, tecnologia, razão instrumental, conhecimento, mediação, educação popular, identidade, diferença, entre tantos outros, com os quais lidou em suas aulas, pesquisas e orientações, sem falar nos inúmeros livros e artigos publicados.

Ao querido Mario Osorio, nossa homenagem, nosso carinho, e o desejo de que seu modo apaixonado de ser e estar nesta vida, como teimoso aprendiz, permaneça entre todos nós.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Nota

1. Como lembra o professor da UNIJUÍ, Dinarte Belato, no livro de depoimentos organizado pelo professor Argemiro Brum (BRUM, Argemiro Jacob (Org.). *Trajetória de uma vida*. Depoimentos. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 2003.



A VONTADE DE POTÊNCIA

Alphonso Lingis

Gostaríamos de perguntar a Nietzsche: o que significa “vontade de potência”? O que significa dizer que a vida é vontade de potência? Quais são as potências da vida? O que significa dizer que a vontade de potência é a base de tudo que existe?

Ao fazer essas perguntas estaríamos colocando Nietzsche frente à forma familiar da questão filosófica, perguntando-lhe, neste caso, pela essência da vontade de potência. A resposta à questão filosófica “o que é...?” tem como resultado, então, a quiddidade, a essência. O pensamento filosófico consiste, assim, em um questionamento das aparências, em uma investigação de sua essência, sua estrutura organizativa, seu *telos*, seu significado.

Esse tipo de questão pressupõe que as séries de aparências significam algo, que indicam, que se referem a algo subjacente, a um *hypokeimenon*. Trata-se de uma questão metafísica; toma as aparências por signos. A interrogação filosófica do mundo é uma leitura do mundo, no pressuposto de que as imagens sensoriais, em sua sucessão, são signos de essências inteligíveis.

Nietzsche rejeita essa leitura do mundo; ele afirma que as essências às quais a inteligência filosófica chega são, de fato, apenas os sentidos das coisas – seus significados. A leitura metafísica do mundo é uma hermenêutica-do-mundo – uma interpretação, uma estimação, uma avaliação. “Na medida em que a palavra ‘conhecimento’ tem algum significado, o mundo é cognoscível; mas, do contrário, ele é interpretável, não tem qualquer significado por detrás dele, mas incontáveis significados – ‘Perspectivismo’” (Nietzsche, 1968, §481).

Seria possível interpretar isso como a afirmação radical e extrema, da parte de Nietzsche, da tese central do idealismo moderno: as essências encontradas por meio da interrogação filosófica não revelam as coisas em si, as quais produziriam suas aparências e emitiriam signos de si próprias, mas revelam, em vez disso, os atos e as leis do sujeito que interpreta. Nesse sentido, Heidegger afirmou que Nietzsche era o mais coerente dos subjetivistas e o último dos cartesianos.

Existem, nessa afirmação, razões nietzschianas e não kantianas. Em primeiro lugar, se a leitura filosófica encontra, por trás do fluxo das aparências, uma ordem de essências que dá conta de sua existência, Nietzsche encontra, por detrás daquelas mesmas essências, daqueles mesmos sentidos, daquelas mesmas interpretações, a vontade de potência que explica sua existência. Mas a vontade de potência não é uma essência, uma *quiddidade* por detrás das essências. É, diz Nietzsche, apenas “a última instância à qual podemos voltar...”. Trata-se de uma instância e não de uma substância ou de um substrato; é a forma por detrás de todas as formas. Heidegger diz que é o Ser em todos os seres, isto é, a produtividade que produz, que conduz à sua situação e à sua constância – trazendo para o Aberto, para a luz – as formas do ser que cintilam no teatro do mundo.

A vontade de potência não é apenas potência ou força, mas vontade de potência, sempre vontade de mais potência (Nietzsche, 1968, §688). Não é uma essência; também não é estrutura, *telos* ou significado, mas supressão de todo *telos*, transgressão de todos os fins, produção de todos os significados, interpretações, valorações – concordantes e contraditórios. É o caos, o fundo primal do in-formado – não a matéria, mas a força por detrás do cosmo, a força que precede todas as formas e as torna tanto possíveis quanto transitórias.

A vontade de potência não pode funcionar nem como a razão que explica a ordem das essências nem como a fundação que as sustenta no ser. O que pode funcionar como fundamento – como razão e como fundação – para a ordem das essências é a estabilidade da última unidade, é Deus ou o ego transcendental, ambos os quais Nietzsche dá por mortos. A vontade de potência é um abismo (*Abgrund*), o caos sem fundo por detrás de todos os fundos, de todas as fundações, deixando sem fundo toda a ordem das essências. De fato, Nietzsche duvida que “um filósofo possa ter opiniões ‘verdadeiras e últimas’, e que nele não haja, não tenha de haver, uma caverna ainda mais profunda por trás de cada caverna – um mundo mais amplo, mais rico, mais estranho além da superfície, um abismo atrás de cada chão, cada razão, por baixo de toda ‘fundamentação’” (Nietzsche, 2000, §289).

Se o Ser, então, não é um fundo, mas um abismo, caos, existe, conseqüentemente, em Nietzsche, uma compreensão nova, não-metafísica ou trans-metafísica dos seres, das coisas.

Observamos, anteriormente, que Nietzsche ataca o pensamento metafísico por sua pretensão de ser uma leitura do mundo, pelo pressuposto de que as aparências que emergem no teatro do mundo são signos. Mas, sem dúvida ainda de maneira mais radical, especialmente nas notas do *Nachlass*, ele efetua um ataque determinado e coerente contra o conceito metafísico de coisa – não apenas contra a busca metafísica das essências, do *telos*, ou dos significados por detrás das aparências sensoriais. O conceito metafísico de ser, de um Uno que aparece de diferentes maneiras, apela à noção de unidade, do Uno nos

muitos. Mas Nietzsche declara: “Qualquer coisa que seja real, que seja verdadeira, não é uno nem redutível ao uno” (Nietzsche, 1968, §536)

Os seres são aparências, arranjadas em camadas alternadas, escalonadas, ao longo do espaço, em sistemas de retardamento. Cada aparência diverge da precedente; não existem dois flocos de neve que sejam idênticos, assim como não existem dois reflexos de um único floco de neve que sejam idênticos. Hegel ironizou Leibniz por ter convidado senhoras da corte a praticar metafísica experimental, passeando pelos jardins, para verificar que duas folhas de árvore nunca têm o mesmo aspecto. Mas os detetives científicos também descobrem que não existem dois grãos de areia absolutamente idênticos, nem duas mãos com as mesmas impressões digitais, nem duas máquinas de escrever com o mesmo tipo, nem dois revólveres que marquem suas balas com os mesmos sulcos.

Ver a diferença não é ver a oposição absoluta, a contradição absoluta; é ver gradações de divergências. Mas se vemos maiores e menores diferenças, isso significa que também vemos menores e maiores similaridades. Se, em uma sucessão de aparências, cada uma difere da precedente, cada uma delas é também similar à precedente; do contrário, não se poderia nem mesmo dizer que uma diverge da outra.

Assim o ser, a *physis*, o incessante desdobramento de um espetáculo de aparências sempre novas, sempre divergentes – diferenciação contínua – é também *logos* contínuo, contínua reunião, assimilação de tudo que aparece.

Ora, o pensamento filosófico é pensamento com-preensivo, o apossar-se de muitas coisas em um único ato de apreensão. Ele está fundamentado na tese metafísica inaugural, qual seja: se dois entes aparecem como sendo similares é porque embora, sob alguns aspectos, eles não sejam os mesmos, sob outros, eles *são* os mesmos. É essa identificação do idêntico que é constitutiva da consciência das coisas no fluxo das aparências. A consciência filosófica das coisas é essencialmente hermenêutica; tomando as aparências sempre divergentes de uma seqüência, como se referindo a um único e mesmo significado, como tendo um único e mesmo significado, ela os constitui como signos.

O idêntico, o ser ideal, cuja presença não é removida pela extensividade do espaço e não é diferida pela passagem do tempo, funciona como a condição de possibilidade das coisas. É o fundo das coisas: a razão para que possam ser reconhecidas e a fundação, a base, de sua presença, em um tempo que não cessa de se dispersar num espaço que não cessa de separar.

É a *reiteração* dos mesmos termos ideais – as essências, as unidades auto-idênticas – que torna possível haver uma exibição de aparências sempre diferentes e sempre similares ao longo do tempo e do espaço.

Compreender é ver o idêntico – que o espaço não dissocia e que o tempo não difere – no diferente. Isso não significa que vemos para além do espaço e do tempo, que uma visão metafísica se abra para horizontes de eternidade – horizontes não-espaciais que não separam o que exibem. O pensamento filosófico

determina o ser visto como *ousia*: o presente. Ver é tornar-se presente a algo; é ver o que está presente no presente.

O ideal, pois, não é um existente completamente indeterminado quanto ao tempo; em vez disso, o ideal é o sempre presente. Isso é o que as afirmações e os argumentos metafísicos estabelecem: não que haja uma mente sublime que veja seres eternos subsistindo em horizontes eternos, mas, em vez disso, que existe, nas seqüências de aparências sempre divergentes, uma recorrência do mesmo: uma recorrência do mesmo significado em expressões diferentes, uma recorrência do mesmo gênero em indivíduos diferentes embora similares. A real distinção metafísica não é entre um domínio de realidades, todas as quais são temporais em sua existência, e um outro domínio, de idealidades, completamente impermeáveis ao tempo e independentes do tempo em todo sentido; é entre uma ordem de realidades cuja existência é transiente e uma outra ordem de idealidades cuja existência é reiterada, à medida que o próprio tempo avança por meio da reiteração do presente.

O fundo, então, a razão e a fundação para uma seqüência de aparências sempre divergentes, é a unidade, o auto-idêntico que recorre. A unidade é a origem do ser: o diferente é o derivado. Uma coisa, metafisicamente compreendida, é uma unidade que recorre ao longo do tempo, que reitera a si própria ao longo do tempo e do espaço e, ao fazê-lo, gera uma seqüência de aparências que diferem de si própria.

Se, na base da fundação das coisas, está uma ordem de unidades, no fundo da ordem das idealidades auto-idênticas, está o próprio Uno, a própria identidade. A identidade é não apenas a condição para que conheçamos a espécie e as coisas reais individuais no fluxo, mas também a condição metafísica para a própria realidade das realidades e para a própria idealidade das essências.

O Uno, a identidade, existe em repetição, reiterando a si próprio, retornando. É, assim, a fonte do mundo. O mundo é o espetáculo, a exibição de seres sempre diferentes e sempre similares, gerados por um fundo, uma força do Ser único.

Na época cristã, o Uno, fonte do mundo, fundo de toda existência e de toda inteligibilidade, era equacionado com o Deus do monoteísmo judaico. Na época moderna, ele é identificado com o Eu. O Eu transcendental é a existência auto-idêntica, o pólo de unidade que recorre ao longo do tempo, que identifica a si próprio em todas as suas experiências; como tal, ele é a fonte e a fundação, o fundo da realidade desdobrado à sua volta.

Afirmar que o fundo é a vontade de potência significa que Nietzsche concebe o Ser como força, como dinamismo; o existir de uma coisa é fazer sua presença sentida. E é afirmar que o fundo não é apenas o suporte da constância, mas também sua produtividade, sua parturição, sua criatividade. Sem dúvida. Mas, mais radicalmente, afirmar que o fundo é vontade de potência significa que o fundo *não* é identidade, o Uno, mas diferença original. Temos em Nietzsche um pensamento que não é persuadido pela imemorial tese metafísica de que a

similitude supõe identidade, de que ver uma seqüência de aparências como diferente e, portanto, como similar, é ver algo que, de uma aparência à outra, recorre.

Deus está morto – especificamente o Deus do monoteísmo, o Deus monoteísta. Os deuses morreram, escreve Nietzsche, mas de riso, ao ouvir o deus judeu afirmar ser o único deus (Nietzsche, s. d., III, “Dos renegados”, 2). E, em Nietzsche, o Eu – algumas vezes chamado de “ficção gramatical”, algumas vezes chamado de “máscara” – perdeu sua auto-identidade. (Nietzsche, consistentemente, estende seu repúdio do idêntico, levando-o até a rejeitar o atomismo como a última compreensão da física; sua crítica da ciência é essencialmente uma polêmica contra a identidade lógica, a igualdade matemática e o equilíbrio físico). Para Nietzsche, o idêntico é sempre o derivado, o *devir*.

A vontade de potência é originalmente plural: “Querer me parece, antes de tudo, algo *complicado*, algo que somente como palavra constitui uma unidade (...)” (Nietzsche, 2000, § 19). Não se trata de uma origem que gera o diferenciante e o diferido por uma reiteração de si mesmo. A diferença é constitutiva do ser original da força: a força existe por diferir, quantitativamente, de outra força. A força não pode existir no singular. E a força, desde a sua origem, é diferente de si mesma: a potência é, em si mesma, sempre vontade de mais potência (Nietzsche, 1968, § 702). A força não existe em auto-identidade, mas apenas em estado de descarga – isto é, no estado de ultrapassagem de si mesma. Não pode ter havido um momento ideal de origem em que a força tenha existido em auto-identidade, em que ela fosse uma consigo mesma.

Um quantum de força equivale a um mesmo quantum de impulso, vontade, atividade – melhor, nada mais é senão este mesmo impulso, este mesmo querer e atuar, e apenas sob a sedução da linguagem (e dos erros fundamentais da razão que nela se petrificaram), a qual entende ou mal-entende que todo atuar é determinado por um atuante, um “sujeito”, é que pode aparecer diferente. Pois assim como o povo distingue o corisco do clarão, tomando este como ação, operação de um sujeito de nome corisco, do mesmo modo a moral do povo discrimina entre a força e as expressões da força, como se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que fosse livre para expressar ou não a força. Mas não existe um tal substrato; não existe “ser” por trás do fazer, do atuar, do devir, “o agente” é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo. O povo duplica a ação, na verdade; quando vê o corisco relampejar, isto é, a ação da ação, põe o mesmo acontecimento como causa e depois como seu efeito. Os cientistas não fazem outra coisa, quando dizem que “a força movimenta, a força origina”, e assim por diante – toda a nossa ciência se encontra sob a sedução da linguagem, não obstante seu sangue-frio, sua indiferença aos afetos, e ainda se livrou dos falsos filhos que lhe empurraram, os “sujeitos” (o átomo, por exemplo, é uma dessas falsas crias, e também a “coisa em si” kantiana (...)) (Nietzsche, 1998, Primeira Dissertação, § 13).

A vontade é a força que comanda. A vontade existe originalmente em relação, mas não em relação com o involuntário; ela não é, por exemplo, exercida misteriosamente sobre os músculos e os nervos, menos ainda sobre a matéria em geral. Ela não é uma força que é simplesmente transmitida à matéria passiva; ela é exercida sobre uma outra vontade (Nietzsche, 2000, §36; Nietzsche, 1968, §490). A vontade de potência ordena, mas não com uma ação demiúrgica ou hilomórfica, que pressupõe uma passividade primal. Para Nietzsche, o que é informado não é a matéria, mas a força; o que é informado não é passivo, mas caótico. A potência – dominação, ordenação – não pode, pois, ser concebida exceto como estando em luta, em *polemos*. A vontade existe na relação entre uma vontade que comanda e uma vontade que obedece – uma vontade que obedece sempre, mais ou menos – pois, a fim de que seja capaz de obedecer, é necessário ser capaz de comandar a si mesmo (Nietzsche, 2000, §19).

A vontade na “vontade de potência” não é da ordem da representação; a vontade e a potência não devem ser concebidas em termos do psíquico e do físico. A vontade, na vontade de potência, é o elemento diferencial da força. A diferença é efetuada não em uma reiteração do mesmo, mas na auto-afirmação de uma força exercida contra uma outra força. Uma vontade comanda; ela afirma a si própria. Para Nietzsche, profundamente anti-hegeliano, isso não significa que ela compreende a outra, que ela assimila o não-eu, que ela se apropria dele. Para que uma vontade afirme a si mesma ela deve, em vez disso, afirmar sua diferença. Para Nietzsche, o sentimento de distinção – o *pathos* da distância – é o afecto fundamental da potência.

A potência afirma sua diferença; a diferença ocorre como potência, como a *força* do Ser. O pensamento de Nietzsche assume a forma de uma compreensão, de um movimento que, sob a aparência, vai em direção ao seu fundo. Mas este pensamento não é mais uma compreensão, no sentido específico de um pensamento dependente da idéia de identidade. É um pensamento em que a exibição do Ser não é mais concebida como um processo, pelo qual uma origem existente como unidade, como auto-identidade, diferencia-se sem se dissipar, diferencia-se na reiteração de si mesma.

Há conseqüências, pois, para a forma como pessoas e coisas devem ser concebidas. Propriamente falando, não existe mais qualquer coisa ou pessoa. Não existe nenhum fato, existem apenas interpretações e interpretações de interpretações. (Nietzsche, 1968, §481). Não existem pessoas, eus, egos; existem apenas máscaras e máscaras de máscaras. Pois, para ser uma máscara, a máscara deve mascarar sua própria natureza de máscara, sem que haja qualquer pessoa, qualquer eu, qualquer ego auto-idêntico por detrás.

É possível pensar nos seres que se desdobram em seqüências de aparências – e conceber as faces, as personas que fazem sua aparição no teatro do mundo –, de uma forma tal que elas não exijam Deus e não exijam um ego transcendental, a fim de serem seres e a fim de serem personas? É possível pensar que a similaridade não pressupõe a identidade?

Para considerar esses seres como inteligíveis, temos que aprender uma apreensão inteiramente nova – não uma compreensão essencial, mas uma apreensão diferencial e genealógica das aparências (que são potências diferenciais autogerativas).

Na concepção metafísica de uma coisa, a força de seu ser consiste, por um lado, em um fato interno de unidade ideal, fundo de sua constância, pelo qual ela pode diferenciar-se a si própria sem se dispersar; e, por outro lado, no *telos*, a finalidade interna, pela qual ela forma um todo coerente consigo mesma, comandando seus próprios limites, seus próprios fins. Para Nietzsche, um ser é uma potência, que ultrapassa a si mesmo no tempo e no espaço, mantendo sua própria força, sua diferença, em luta com forças em afinidade com ele e forças em oposição a ele. O tempo e o espaço medem completamente o Ser dos entes; o Ser é transiência. Um ente mantém a si mesmo ao se dissociar no espaço e ao diferir seu Ser através do tempo, gerando, assim, formas de si mesmo por divergência. Sua própria força é, pois, *não* a fundação para a estabilidade inerte de sua forma, mas para uma pluralidade de novas formas de si próprio (Nietzsche, 1968, §521).

Um ser não tem uma única forma, mas diferentes formas; ele não tem um único *telos*, mas tantos quantos forem as potências que o estão orientando; não tem uma única essência, mas múltiplas essências; não tem um único significado por detrás dele, mas múltiplos significados em suas aparências, em seus múltiplos significados aparentes. Não existe nenhuma essência a ser buscada por trás das aparências, nenhum *telos* por detrás da diferenciação das aparências. Nietzsche afirma que, para compreender um ser, devemos manter bem separadas a questão de sua origem e a questão de seu *telos*, essência, significado, estrutura morfológica. Um ser, seqüência de aparências, não está fundado na reiteração da unidade, da identidade; a diferença é original – unidade, identidade, é algo que *devém*. Nietzsche ensina, assim, que, para todas as coisas, a existência precede a essência; a superfície é o fundo da profundidade, as aparências sempre divergentes são o fundo da unidade, da forma, do *telos*, da essência, do sentido. Perspectivismo em Nietzsche significa, pois, algo bastante diferente do que veio a significar em fenomenologia; não significa que as aparências sejam perfis de um invariante essencial; significa que existem apenas perspectivas. Cada aparência não é a aparência de uma coisa, mas a aparição de uma potência. É, ela própria, uma potência; é, ela própria, geradora. A potência geradora não é uma unidade sempre presente, reiterando a si própria; cada aparência gera a próxima aparência, divergente dela própria. Cada uma delas é, ao gerar a diferença a partir de si própria. A força de seu ser não é apenas força, mas tem a forma da vontade de potência: isto é, sempre, vontade de mais potência.

A formulação do eterno retorno como doutrina cosmológica, no Livro IV de *A vontade de potência*, está dirigida contra a idéia da unidade nas coisas – contra uma teleologia nas coisas, contra a unidade essencial nas coisas. Nietzsche argumenta que, se o mundo tivesse um objetivo, ele já deveria ter sido alcançado (Nietzsche, 1968, §1062); que se um estado de equilíbrio nunca é alcançado é

porque isso não é possível (*ib.*, §1064). A ordem ideal das essências metafísicas existe por meio da eterna repetição. Mas a doutrina nietzschiana do Eterno Retorno afirma a sorte do teatro dionisiaco das aparências sensíveis, de um mundo sem ser, sem unidade, sem identidade. A reiteração metafísica do ideal está fundada em Deus e no Eu; a repetição no mundo dionisiaco está fundada na morte de Deus e na dissolução do Eu. A repetição no mundo dionisiaco não deve ser entendida como o retorno de *algo* que é, que é uno, ou que é o mesmo. O que retorna não é o ser, mas o devir; não a identidade, a idealidade, mas a diferença.

Impor ao devir o caráter do ser – essa é a suprema vontade de potência. Falsificação dupla, da parte dos sentidos e do espírito, para preservar um mundo do que é, do que se conforma, do que é equivalente, etc. Que tudo retorne é a melhor aproximação de um mundo do devir ao mundo do ser: o ponto alto da meditação (Nietzsche, 1968, §617).

A repetição refere-se às próprias aparências; a própria aparência, como aparição de uma força, tem a potência reiterativa de afirmar a si própria. Mas para que uma aparência retorne é preciso que ela distenda seu ser no espaço, é preciso que ela difira no tempo. Existe repetição *não* da mesma essência em diferentes aparências, mas de aparências sempre divergentes.

Esse universo dionisiaco não é impermeável à compreensão, pois uma sequência de aparências que têm diferentes formas, diferentes *telos*, diferentes essências, em uma diferenciação contínua mas sistemática, pode se entregar a um novo *tipo* de compreensão, diferencial e genealógica. De fato, ela sempre se entrega a uma compreensão artística, uma potência legisladora e imperativa de interpretação (Nietzsche, 2000, §211). A essência da coisa não é senão o sentido da coisa: não é uma potência morfológica interna que comanda a progressão das aparências que se desdobram; é um sentido forçado sobre as aparências, em uma interpretação.

A questão “o que é isto”? é uma imposição de significado a partir de algum outro ponto de vista. A “essência”, a “natureza essencial”, é algo perspectivístico e já pressupõe uma multiplicidade. No fundo dela está sempre a questão “o que é isto para mim”? (para nós, para tudo que vive, etc.). Uma coisa terá sido definida desde que todas as criaturas tenham perguntado “o que é isto?” e tiverem sua questão respondida. Supondo que uma única criatura, com suas próprias relações e perspectivas para todas as coisas, estivesse faltando, então a coisa ainda não teria sido “definida”. Em suma: a essência de uma coisa é apenas uma opinião sobre a “coisa”. Ou, antes: o “passa por” é o real “é”, o único “isto é” (Nietzsche, 1968, §556).

A essência – a sequência de essências, de sentidos – é determinada em uma interpretação. Mas isso não significa que, para Nietzsche, uma coisa seja redutível

a uma pura mistura de materiais inconsistentes, que a vontade, a vontade interpretante, pode dotar de significado como quiser ou de acordo com suas próprias e subjetivas leis de constituição da objetividade. Aquele que interpreta não é um espírito contemplativo, tanto impotente para agir sobre as coisas como onipotente para carregá-las com seus significados; aquele que interpreta é potência, é vontade de potência, e não há nada que seja potência absoluta, potência solitária. E se é preciso potência para interpretar, para dar sentido a, para orientar, é porque o ser interpretado é, ele próprio, uma força, afirmando-se a si própria, gerando perspectivas divergentes (Nietzsche, 1968, §533).

Logo, o “desenvolvimento” de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos o seu progressus em direção a uma meta, menos ainda um progressus lógico e rápido, obtido com um dispêndio mínimo de forças – mas sim a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. Se a forma é fluida, o “sentido” é mais ainda... (Nietzsche, 1998, II, §12).

A interpretação não consiste simplesmente em projetar sobre o estupor inerte da matéria o brilho imaterial do sentido, visível apenas para a mente que o projeta; atribuir sentido a um ser não significa exercer soberania absoluta sobre ele. Dar sentido é orientá-lo; é lutar positivamente com ele, é concretamente superar a forma que ele tem por meio da força.

(...) de que algo existente, que de algum modo chegou a se realizar, é sempre reinterpretado para novos fins, requisitado de maneira nova, transformado e redirecionado para uma nova utilidade, por um poder que lhe é superior; de que todo acontecimento do mundo orgânico é um subjugar e assenhorear-se, e todo subjugar e assenhorear-se é uma nova interpretação, um ajuste, no qual o “sentido” e a “finalidade” anteriores são necessariamente obscurecidos ou obliterados (Nietzsche, 1998, II, §12).

A interpretação funciona não por meio da soberania idealista da mente, nem por meio do assalto frontal, que só pode resultar em um equilíbrio físico das forças; ela funciona por meio da astúcia e da dissimulação, que são as leis da vida. A vida, nascente, deve mascarar a si própria sob o disfarce da matéria, a fim de simplesmente se tornar possível; uma força não sobreviveria se não vestisse as máscaras das forças antecedentes contra as quais ela luta (Nietzsche, 1998, §10). O que é soberano é sempre mascarado.

Assim, as coisas têm sentido, para Nietzsche, de uma forma inteiramente diferente daquela do pensamento metafísico. Para o pensamento metafísico, o sentido – a estrutura – constitutivo das coisas está no caráter-de-signo das aparências, pelo qual estas referenciam e revelam as essências ideais que estão

no fundo da realidade. Para Nietzsche, as aparências *são, elas próprias*, potências; elas geram umas às outras por uma diferenciação contínua, e as essências, os sentidos que a interpretação põe sobre elas, são sintomas de uma vontade de potência que as orienta. A interpretação dessa interpretação pode, então, determinar a qualidade das forças com as quais o ser está em afinidade e que o comandam. Interpretar seu sentido é determinar a qualidade da força que lhe dá sentido. E determinar essa qualidade é determinar se a vontade de potência é afirmativa ou negativa – nobre, sublime, soberana, ou rasteira, vil, servil; é determinar a ordem da hierarquia da potência interpretante.

Referências Bibliográficas

- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Círculo do Livro, sd. Tradução de Mário da Silva.
- NIETZSCHE, Friedrich. *The will to power*. Nova York: Vintage Books, 1968. Tradução de Walter Kaufmann e R. J. Hollingdale.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral. Uma polêmica*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. Tradução de Paulo César de Souza.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. Tradução de Paulo César de Souza.

Referência da publicação original: LINGIS, Alphonso. “The will to power”. In: David B. Allison (Org.). *The new Nietzsche*. Cambridge: MIT Press, 1985: 37-45.

O texto aqui publicado é constituído apenas da primeira parte do capítulo original. Publicação autorizada pelo autor.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em inglês (com agradecimento a Sandra Corazza pela revisão).



28(1):21-29
jan/jul 2003

DOMINAÇÃO SOCIAL, DOMINAÇÃO ESCOLAR

Monique de Saint Martin

RESUMO – *Dominação social, dominação escolar.* Neste ensaio, a autora reflete sobre o período de trinta anos em que trabalhou no Centro de Sociologia Européia e, depois, no Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (CSEC) ao lado de Bourdieu, sobre as pesquisas então realizadas nesse centro e sobre a experiência de trabalho com o célebre sociólogo francês. Ela lembra o importante papel exercido pelo Centro no estímulo à pesquisa em Ciências Sociais e o momento em que se desligou da instituição, nos anos 90, em razão de um certo controle exercido pelo diretor sobre as idéias dos pesquisadores e doutorandos. O texto focaliza, em particular, uma das mais importantes pesquisas coletivas realizadas pelo centro sobre as Grandes Écoles na França, apontando para suas contribuições mas também para os limites dos resultados. Ao fazê-lo, a autora se remete à própria concepção do funcionamento social e da instituição escolar que celebrou mundialmente a obra de Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: *formas de dominação, pesquisa, instituição escolar, sociologia, Grandes Écoles.*

ABSTRACT – *Social domination, school domination.* In this essay, the author reflects on the thirty-year period she worked in the Centre de Sociologie Européene (Center for European Sociology) and Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture (Center for the Sociology of Education and Culture) with Bourdieu, on the research conducted by these centers on those years, and on her experience working with the famous French sociologist. She points out the important role of the center in stimulating Social Sciences research and narrates the moment, in the 1990's, when she quit working in the center because of a certain degree of control exercised by its director on the scholarship of the researchers and PhD candidates. The text focuses on, in particular, one of the most important collective research conducted by the center on the Grandes Écoles in France, pointing out its contributions but also the limitations of its results. By doing this, the author alludes to the concept of social functioning and school institution, which has made Bourdieu globally well-known.

Keywords: *domination forms, research, school institution, sociology, Grandes Écoles.*

Trabalhar com Bourdieu representou uma grande oportunidade e, mais ainda, um impulso científico excepcional. Apreendi e pratiquei com Bourdieu, Passeron, Boltanski, Yvette Delsaut e com muitos outros mais o que Bourdieu, Passeron e Chamboredon chamaram de “o ofício de sociólogo”.

Este ofício, tal como era exercido no Centro de Sociologia Européia (CSE), depois no Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (CSEC), abria um grande espaço para a construção do objeto e para a prática da pesquisa; compreendia as diferentes operações da pesquisa, incluindo as operações mais práticas, entre as quais a preparação de um roteiro de entrevista ou de um questionário, a realização de uma entrevista, a observação das situações, a aplicação de um questionário, a elaboração de um plano de codificação dos dados coletados, a codificação dos dados, a construção, a leitura e a análise dos quadros estatísticos, dos diagramas e dos gráficos. Este ofício transformou-se no decorrer dos anos; dessa forma, para citar apenas um exemplo, o que nós chamávamos, nos anos 70, as “*bertinades*”¹ – encaixe de longas varetas e de pequenos cubos pretos e brancos, que permitiam elaborar diagramas, que nos haviam sido recomendados pelo Laboratório de Cartografia da EHESS (Escola de Altos estudos em Ciências Sociais), então dirigido por Jacques Bertin² e que foi utilizado para a análise dos julgamentos dos professores sobre os alunos de Khâgne (classe preparatória para a Escola Normal Superior de Letras), como também para o estudo da posição ocupada pelos professores do Instituto de Estudos Políticos – foi cedendo espaço, pouco a pouco, às análises estatísticas de correspondências, que se tornaram um método de análise emblemático. Cada um dos pesquisadores e dos iniciantes de pesquisa não conhecia necessariamente todos os componentes do ofício, mas sabia a quem recorrer para preencher uma lacuna ou resolver um enigma³. A força das análises propostas repousava, por uma parte, sobre a complementaridade; por vezes, sobre a irredutibilidade dos olhares e das questões colocadas. O Centro de Sociologia Européia (CSE) depois o Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (CSEC) constituíram, sem dúvida nenhuma, durante os anos 60, 70, 80, lugares entre os mais estimulantes para a pesquisa em Ciências Sociais, centros de pesquisa entre os mais formadores, os mais inovadores e os mais produtivos.

Chegou um momento, nos anos 90, em que decidi deixar de trabalhar diretamente com Bourdieu, de colaborar nas pesquisas que ele coordenava, de discutir com ele, de interrogá-lo a propósito de minhas próprias pesquisas. Talvez, em parte, porque a forma de dominação e de controle que ele exercia, voluntária ou involuntariamente, sobre os pesquisadores e doutorandos que trabalhavam com ele, tornara-se excessiva, talvez também porque tornava-se cada vez mais difícil expressar nas equipes de pesquisa por ele coordenadas – e na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* – uma forma diferenciada em relação aos modelos que ele tendia a impor.

Se a distância que nos separa tornou-se grande, se os pontos de desacordo tornaram-se numerosos⁴, isso não significou que eu tenha deixado de trabalhar

com seus escritos, com suas análises e com sua concepção da sociologia e do ofício de sociólogo, de interrogá-los, de discuti-los, e também de colocá-los à prova.

Durante trinta anos de trabalho e de pesquisa com Bourdieu, analisamos freqüentemente a imposição e a manutenção da dominação, assim como diferentes modos ou formas de dominação (sem necessariamente recorrer a essas expressões)⁵. A classe dominante ou mais raramente as classes dominantes, o campo da classe dominante, as lutas entre as diferentes frações da classe dominante, como também entre dominantes e dominados, a cultura dominante, a escola como fundamento da dominação e a divisão do trabalho de dominação, eram alguns dos conceitos e dos esquemas de análise aplicados nas pesquisas sobre o gosto nas diferentes classes sociais, sobre os estudantes das universidades, sobre a crise de maio de 1968, sobre as Grandes Escolas⁶, sobre as aulas preparatórias para as Grandes Escolas, sobre os laureados do Concurso Geral, sobre o patronato ou sobre o episcopado, para citar somente algumas dessas pesquisas⁷.

A dominação social

A dominação exercida por uma classe, a classe dominante, ou por um grupo, por exemplo, a oligarquia financeira de Estado, que Bourdieu chamará mais tarde de “*noblesse d’état*”, estava no centro das pesquisas sobre as Grandes Escolas ou sobre o patronato (Bourdieu e de Saint Martin, 1978), muito mais, aliás, que as reações de submissão, de resistência ou de rejeição dessa dominação, o que não quer dizer que Bourdieu as ignorasse ou não se interessasse por elas. As oposições mais fundamentais da ordem social eram, segundo Bourdieu (1979), “aquela que, inscrita na divisão do trabalho, se estabelece entre dominantes e dominados, e aquela que, fundada na divisão do trabalho de dominação, opõe, no seio da classe dominante, dois princípios de dominação, dois poderes, dominante e dominado, temporal e espiritual, material e intelectual, etc”, num pólo os empresários da indústria e do comércio, no outro pólo, os professores e os intelectuais. E o pesquisador devia, segundo Bourdieu, primeiramente revelar a dominação e as formas menos visíveis dessa dominação, demasiadamente ocultas pelo senso comum. “Não se pode contar com os patrões, os bispos ou jornalistas para que louvem a cientificidade ou divulguem os resultados de trabalhos que revelam os fundamentos ocultos de sua dominação” (Bourdieu, 1980, p. 7).

Buscando revelar e compreender os fundamentos e a influência da dominação exercida pela oligarquia financeira de Estado, que expressava a interpenetração cada vez mais forte e visível do setor público e do setor privado, a pesquisa realizada nos anos 70 mostrou que esta oligarquia reunia princípios de legitimação freqüentemente dispersos (seja notadamente o pertencimento a

uma família muitas vezes da antiga burguesia, o sucesso escolar nos melhores estabelecimentos, o êxito econômico e a inserção nas redes econômico-administrativas e financeiras) e tendia a impor sua dominação ao mesmo tempo nas maiores empresas, nos bancos, como também na alta administração e nas diferentes esferas do Estado, sem esquecer das próprias Grandes Escolas. O que separava então a retaguarda mais atrasada do grande patronato da vanguarda mais avançada era sobretudo a intenção e a arte de mascarar a imposição da dominação, mas uma e outra participavam no trabalho de manutenção da dominação. Essa dominação somente podia ser mantida porque se fazia reconhecer, fazendo desconhecer o arbitrário que estava em seu fundamento. Aparecia claramente, na pesquisa, que o patronato dos anos 60 e 70 não era tão meritocrático quanto pretendia e se queria crer, e que a dominação exercida por esse “agrupamento de dominação”, para retomar a expressão de Weber, era decisiva.

Mas a dominação não é apenas uma dominação de classe ou de grupo. É também uma dominação masculina eludida em *La Noblesse d'État*, como assinala, em sua contribuição, Rose Marie Lagrave. A diferença maior, a que separa homens e mulheres nas grandes escolas, está, com efeito, praticamente omitida nesta obra, ou evocada apenas furtivamente⁸. A diferença segundo os sexos, levada em conta nas primeiras análises de correspondências sobre os alunos das Grandes Escolas, tinha um peso tão forte que praticamente esmagava as oposições segundo a origem social e o capital escolar, e foi julgado então preferível não desenvolvê-la nas análises de correspondências. Dever-se-ia no entanto negligenciá-la? No momento da pesquisa, no final dos anos 60, as meninas quase não tinham acesso à maioria das Grandes Escolas, com exceção das Escolas Normais Superiores onde a separação dos sexos era a regra (exceto na Escola Normal Superior do Ensino Técnico), e isso merecia análise e reflexão. Não teria sido necessário questionar-se sobre o que significava a seleção, a produção e a reprodução de uma elite escolar quase exclusivamente do sexo masculino?

A dominação escolar

No fundamento da dominação, e, de forma particularmente clara na sociedade francesa, encontra-se a escola que contribui para a reprodução desta dominação. A escola transforma, com efeito, aqueles que herdaram daqueles que merecem, e dá uma garantia irrecusável, em razão de sua aparente neutralidade social, à reprodução das relações sociais de dominação. Devia-se, lembrava com frequência Bourdieu, efetuar uma difícil ruptura e se resignar à perda do que ele chamava “o mito da escola liberadora”, para perceber a instituição escolar na verdade de seus usos sociais, em outras palavras, como um dos fundamentos da dominação e da legitimação da dominação (Bourdieu, 1989, p. 14). Seria preciso condenar antecipadamente as tentativas de recorrer à escola como instrumento

de aprendizagem da autonomia, da liberação de certas formas de dominação? A escola não pode às vezes e sob certas condições não ser somente um instrumento da dominação?

Entre essas instituições escolares, as Grandes Escolas – objeto de uma importante pesquisa coletiva que mobilizou durante vários anos mais de quinze pesquisadores e iniciantes de pesquisa – realizam de maneira particularmente marcante um trabalho de imposição ou de dominação simbólica, pelo qual procuram principalmente fazer reconhecer como legítima a separação entre os eleitos dessas instituições de elite e os excluídos, não admitidos no concurso. O aprovado em último lugar numa Grande Escola fica, pela força do concurso, isto é, pelo arbitrário de uma fronteira social, definitivamente separado do primeiro reprovado, que pode ficar marcado por esta derrota e em suas relações por toda sua vida. Além do concurso, são os julgamentos produzidos pela aplicação das categorias do juízo professoral aos alunos ou a seus pares, inclusive nos registros necrológicos, que participam nesse trabalho de dominação (Bourdieu e De Saint Martin, 1975, p. 78-93).

O sistema das Grandes Escolas permite a manutenção da ordem simbólica e social. É o caso da oposição, sem dúvida forçada no artigo *de Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Bourdieu e de Saint Martin, 1987, p. 2-50) e em *Noblesse d'état* (Bourdieu, 1989), entre politécnicos e técnicos ou mais geralmente entre a “grande porta” – a que dá acesso às Grandes Escolas (ENA, ENS, Polytechnique, HEC⁹), que recebem uma parte preponderante de alunos provenientes da classe dominante, preparando-os para as carreiras de maior prestígio na alta administração, na indústria, no setor bancário, na pesquisa – e a “pequena porta” – ,que conduz às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, às Faculdades de Tecnologia e de Administração, que contam com uma parte importante de alunos provenientes das classes médias e populares, preparando-os freqüentemente para os postos de execução, de tecnólogos, de quadros de nível médio, de professores do ensino fundamental e médio. Pesquisas posteriores, em particular os trabalhos de André Grelon, mostrarão que o sistema das instituições de ensino superior (Grandes Escolas ou não) é mais complexo e mais diversificado do que permite supor a interpretação dos quadros e das análises de correspondências proposta em *La Noblesse d'état*, que as fronteiras não são tão demarcadas e que passarelas existem e funcionam. Não seria menos necessário fazer aparecer as principais divisões entre as diferentes instituições de ensino superior, ao mesmo tempo que as lutas ou as batalhas entre alunos de Grandes Escolas, por exemplo, entre ex-alunos da Escola Politécnica, membros da corporação de engenheiros civis ou de minas, e ex-alunos da ENA (Escola Nacional de Administração) não apenas em torno de disputas econômicas e políticas importantes (obtenção e controle dos postos e das posições de poder) mas também em torno de disputas simbólicas (imposição do princípio de dominação dominante, hierarquia das competências legítimas¹⁰). Assim, a Escola

Nacional de Administração e os ex-alunos desta escola tentaram impor sua dominação sobre o conjunto do campo das Grandes Escolas, em detrimento especialmente da Escola Normal Superior, confinada à formação de futuros professores e pesquisadores, e da Escola Politécnica, relegada à formação de engenheiros. Dominação esta, aliás, colocada em questão. O capital cultural, as práticas de distinção, o reconhecimento oficial e as diferenças socialmente estabelecidas instituem rupturas na estrutura econômica ao estabelecer limites às posições ditas dominantes.

As Grandes Escolas reforçam freqüentemente a disposição dos alunos – formados conforme as expectativas da instituição – em ocupar as posições dominantes na sociedade, mediante uma ação de consagração. A consagração simbólica exerce efeitos reais; as práticas de distinção que esta consagração impõe – ao obter dos alunos admitidos nas escolas imensos investimentos escolares, afetivos, econômicos – reforçam continuamente as diferenças entre alunos de diferentes escolas, mas, também, entre alunos de uma mesma escola. O sistema não funcionava entretanto como um mecanismo perfeito. Havia, com efeito, os “desviados” e os “extraviados” nas Grandes Escolas, os que não se encontravam na grande escola onde os sociólogos os esperavam, mas numa outra grande escola – por exemplo, os filhos de professores, extraviados na Escola de Altos Estudos Comerciais ou os filhos de banqueiros ou de empresários da indústria e do comércio, desviados para a Escola Normal Superior –, adotando comportamentos ou práticas não conformes às práticas em vigor na sua escola ou no seu grupo de origem. Porém, os excluídos, ou melhor, os não admitidos não eram sequer levados em conta nas análises.

A dominação escolar quase não era abalada nas Grandes Escolas, na forma como elas são apresentadas e analisadas em *La noblesse d'état*. No entanto, poderia ser que ela já o tivesse sido ainda nos anos da pesquisa, mas sobretudo posteriormente, não apenas pelos escassos contestadores, muito raros, ao final das contas, mas também e sobretudo pelos processos de internacionalização crescente das instituições de ensino superior e de formação das elites, bem como pela maior dependência em relação ao mercado, processos muito pouco levados em conta nesta obra. Entretanto, a passagem pelas Grandes Escolas, depois pelas grandes corporações, nem sempre é suficiente para assegurar a legitimação de uma posição dominante, mesmo para um jovem proveniente da antiga burguesia. É cada vez mais freqüente que sua formação seja completada por estudos e temporadas no estrangeiro, em particular nos Estados Unidos. “A dominação passa de agora em diante pelo domínio do espaço econômico e financeiro europeu e internacional”, sublinha Anne-Catherine Wagner (2003, p. 33-39) que analisa as transformações da antiga e nova burguesia frente à mundialização.

Como pensar a articulação de diferentes princípios e formas de dominação (de classe, de gênero, simbólica, econômica, internacional), evocadas muito rapidamente nesta contribuição? A questão permanecerá aberta. Esta ou estas dominações não encontram somente obediência, reconhecimento e submissão. Deve-se então levar em conta não apenas as estratégias de subversão mas também a resistência, a contestação e seus efeitos sobre a ou as dominações.

Bourdieu, sobretudo nos últimos anos, parece ter se decidido por uma consideração mais ampla das possibilidades de contestação social. Com efeito, não me parece possível omitir o fato de que um sentimento profundo de rebelião ou de revolta contra a ordem universitária animava Bourdieu, assim como contra as desigualdades, as injustiças, o neoliberalismo, a dominação econômica e simbólica, que ele com frequência atacava, tendo aliás muitas vezes boas razões para fazê-lo. “A mais elementar sociologia da sociologia atesta que as maiores contribuições à ciência social são obras de homens que não estavam como peixes n’água no mundo social tal como ele é” (Bourdieu, 1983, p. 61-62). Bourdieu, que ao escrever isso pensava sem dúvida um pouco em si mesmo, não era seguramente como um peixe n’água no mundo social, tampouco na Assembléia dos docentes da Escola dos Altos Estudos em Ciências Sociais. Isso dava-lhe forças para aguçar seu olhar sociológico, que era um olhar engajado. “Restituir aos homens o sentido de seus atos”, aprender a se conhecer, a situar-se, refletir sobre sua posição, eram algumas das fortes exigências de Bourdieu. O conhecimento dos determinismos pode, lembrava ele frequentemente, ajudar na liberdade e na ação, e a sociologia pode assim ser um instrumento de libertação, “mas ela conduz muito pouco à ilusão” para que “o sociólogo possa imaginar-se um só instante no papel do herói libertador (Bourdieu, 1984, p. 16).

Notas

1. N. do T. – É impossível traduzir o termo “bertinades”, já que se trata de uma alusão direta ao nome de Jacques Bertin.
2. Jaques Bertin, *Sémiologie graphique, les diagrammes, les réseaux, les cartes*, Paris, Lahaye, Mouton, Gauthier-Villars, 1967.
3. Gostaria de destacar o importante papel desempenhado, por um lado, por Salah Bouhedja, quanto ao tratamento e a análise estatística de numerosas pesquisas, e, por outro lado, por Claire Givry que, durante vários anos, realizou, com muita presença e inteligência profunda, entrevistas e observações, especialmente para as investigações sobre o gosto, sobre o episcopado, ou sobre a moradia individual.
4. Especialmente a partir da publicação de *La Noblesse d'état*, em 1989.
5. De modo bastante surpreendente, o conceito de dominação é pouco presente nos índices analíticos das obras de Pierre Bourdieu (está inclusive ausente de *La Noblesse d'état* ou de *Homo Academicus*) e, quando está presente, por exemplo em *La*

reproduction, remete apenas a um pequeno número de citações ou de passagens. É, entretanto, um pouco mais presente em *La Distinction* e mais ainda em *Le sens pratique*.

6. N. do T. Na França, as “Grandes Escolas” constituem o segmento mais elitizado do ensino superior e não pertencem ao sistema das universidades. Dentre elas destacam-se a École Nationale d’Administration, a École Polytechnique, a École Normale Supérieure, a École des Hautes Études Commerciales, o Institut d’Études Politiques, a École Nationale Supérieure des Ponts et Chaussées, entre outras..
7. Em compensação, certos termos, por exemplo, “elites”, eram de fato reprovados.
8. A questão da diferença segundo os sexos é abordada rapidamente e de forma secundária, a respeito dos laureados do Concurso Geral e dos alunos dos cursos preparatórios às Grandes Escolas, mostrando que, nos dois casos, as meninas devem apoiar-se mais do que os meninos, em vantagens compensatórias para passar nos concursos, ou a propósito dos alunos da Escola Normal Superior de Sèvres que, na escolha dos palestrantes a serem convidados a sua escola, conformam-se à “divisão do trabalho entre os sexos que outorga aos homens a política e às mulheres a estética e em particular a literatura.”
9. Respectivamente École Nationale d’Administration, École Normale Supérieure, École Polytechnique, École des Hautes Études Commerciales.
10. É, com efeito, a dominação simbólica e a dimensão simbólica das outras formas de dominação que, me parece, interessavam mais a Bourdieu. “A dominação, mesmo quando se apóia sobre a forma nua, a das armas ou a do dinheiro, tem sempre uma dimensão simbólica, e os atos de submissão, de obediência são atos de conhecimento e de reconhecimento” (P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 206). Bourdieu atribuía uma grande importância à violência simbólica e à dimensão simbólica nas relações de dominação.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre; DE SAINT MARTIN, Monique. “Le patronat”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 21, 1978.
- BOURDIEU, Pierre, *Homme Academicus*, Paris: Minuit, 1984, p. 16.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983a, p. 7.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983b, p. 61-62.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*, Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *La Noblesse d’état*, Paris: Minuit, 1989, p. 14.
- BOURDIEU, Pierre; DE SAINT MARTIN, Monique, “As categorias do juízo professoral”. In: P. BOURDIEU, *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.185-216.
- BOURDIEU, Pierre, DE SAINT MARTIN, Monique, “Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 69, septembre 1987, p. 2-50.

WAGNER, Anne-Catherine. “La bourgeoisie face à la mondialisation”, *Mouvements*, 26, mars-avril 2003, p. 33-39.

Tradução de Tânia Cardoso de Cardoso, do original em francês (com agradecimento a Maria Alice Nogueira pela revisão).

Monique de Saint Martin é socióloga e professora da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Foi, durante muitos anos, membro do Centre de Sociologie de l’Éducation et de la Culture (CSEC), dirigido por Pierre Bourdieu, onde realizou pesquisas e publicou diversos trabalhos, vários deles em co-autoria com o diretor do centro.

Endereço para correspondência:

E-mail: smartin@ehess.fr



BOURDIEU E O CONCEITO DE PRÁTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Telmo Humberto Lapa Caria

RESUMO – Bourdieu e o conceito de prática na pesquisa em educação. Em 1972, Pierre Bourdieu, no seu *Esquisse d'une Theorie de la Pratique*, dizia-nos que o *habitus* não seria o único princípio de explicação da prática. Neste ensaio procuro apresentar outro princípio de explicação da prática, baseado na associação dos conceitos de conjuntura, descontinuidade estrutural e cultura (na acepção antropológica), a partir de uma releitura do mesmo livro de Bourdieu, publicado em português, em 2002. No quadro deste argumento, indico os obstáculos à reflexividade social em Educação, em Portugal, como país semi-periférico (a partir de vários trabalhos de investigação realizados nos anos 80 e 90), e identifico as categorias sociais cujo trabalho intelectual de natureza técnico-profissional mais exige o desenvolvimento de improvisos sociais que não sejam apenas regulados pelo *habitus*.

Palavras-chave: *habitus, conjuntura, descontinuidade estrutural, prática, cultura, trabalho intelectual.*

ABSTRACT – Bourdieu and the concept of practice in educational research. In 1972 Pierre Bourdieu, in his book *Esquisse d'une theorie de la pratique*, said that *habitus* could not be the only principle in the explanation of practice. In this essay, I seek to present another principle for the explanation of practice based upon the association of the concepts of conjuncture, structural discontinuity, and culture (in an anthropological sense), by rereading this book by Bourdieu, now published in Portuguese. In the framework of this argument, I point to the obstacles facing an educational social reflexivity in Portugal, as semi-peripheral country (based upon research projects realized in the 80s and 90s). I also identify the social categories whose intellectual work of a professional-technical nature demands the development of social improvisation that is not only regulated by *habitus*.

Keywords: *habitus, conjuncture, structural discontinuity, practice, culture, intellectual labor.*

A edição em português do *Esquisse d'une Theorie de la Pratique* de Pierre Bourdieu (2002)¹, é um bom pretexto para retermos um dos clássicos da teoria social pós-estruturalista, passados trinta anos da sua primeira publicação, em 1972.

O comentário sobre este livro, que neste artigo desenvolvemos (pontos 1, 2 e 4), é um pretexto para fazermos uma proposta teórica (pontos 3 e 5) destinada a encontrar explicações alternativas para a *prática*, que não se reduzam ao conceito de *habitus*. Este é um dos desafios que Bourdieu nos deixa neste livro quando afirma que “a reacção contra o juridicismo sob a sua forma aberta ou mascarada não deve levar-nos a fazer do *habitus* o princípio exclusivo de toda a prática (...)” (p.200). Aparentemente, as obras posteriores deste autor fizeram acreditar – a muitos dos seus críticos e mesmo a alguns dos seus discípulos – que Bourdieu considerava o *habitus* como o único princípio de explicação da prática. Por isso, o interesse em nos determos nesta obra em particular, procurando explorar ao máximo as “portas entre-abertas” que ela nos deixa para pensar alternativas. Em qualquer caso será importante não esquecer, como refere Richard Figuier, na introdução a essa edição, que se trata da primeira obra de maturidade teórica do autor.

Sabemos do desagrado de Bourdieu por não ser devidamente lido e compreendido. Várias são as polémicas sobre qual a leitura “certa” para a sua obra. Suponho que mais importante do que ter ou dar a interpretação legítima deste livro será interrogarmo-nos sobre sua atualidade para pensar as investigações que fazemos hoje (Lahire, 2002). Assim, pareceu-me que um comentário crítico ao *Esquisse*², associado à reflexão sobre experiências e resultados variados de pesquisa em educação, obtidos em Portugal, cumpriria bem o propósito de encontrar alternativas teóricas à explicação da *prática*, sem renunciar ao conceito de *habitus*. O propósito é talvez ambicioso, mas será conveniente desde já sinalizar (como voltaremos a fazer ao longo do texto) que não pretendemos “descobrir um outro Bourdieu”. Assim, não temos nenhuma dúvida em afirmar que Bourdieu não concordaria com as nossas conclusões (ver ponto 5, mais à frente).

Esta afirmação pode ser justificada com base no pressuposto — como tanto gostava Bourdieu de salientar nas suas análises, sobre os atores que se movimentam nos campos culturais — que o comentário e as implicações que fazemos e retiramos do *Esquisse* não são ingênuos, nem desinteressados. É a tomada de posição de um pesquisador em Ciências Sociais que: (1) ocupa uma posição periférica nos campos da Sociologia e da Antropologia, em Portugal; (2) pesquisa na aproximação entre a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, a fim de abordar objetos ligados à Educação enquanto atividades sociocognitivas e atividades de racionalização da cultura; (3) e que se distanciou, nos últimos dez anos, do quadro teórico de Bourdieu e da sociologia institucional, que se pratica em Portugal, para dedicar-se ao uso de teorias sociais micro-sociológicas e antropológicas de inspiração fenomenológica. Vejamos, pois, ao longo das linhas que seguem, como esta posição concorre para o debate teórico-epistemológico em Ciências Sociais.

Uma teoria para refletir sobre a Ciência Social

As primeiras linhas do *Esquisse*, de Bourdieu, são muito claras quanto aos seus propósitos: o de desenvolver uma crítica ao modo como se produz ciência social, denunciando os limites explicativos das teorias sociais estruturalistas (principalmente as etnológico-antropológicas) e da posição do teórico-intelectual que “fala em lugar de outros” e em “seu lugar” (p.137-138). Assim, a idéia base da qual parte Bourdieu é a de que a teoria social, que serve para explicar as práticas de outros, também deve servir para explicar o ato de construção da ciência social (p.135). A ciência – ao ser também uma prática – não poderá escapar à teoria explicativa de toda a prática social proposta pelo autor. Só a aparente ingenuidade do cientista social poderá fazer esquecer que a sua qualidade de estrangeiro, numa cultura em estudo, supõe uma relação erudita com o objeto científico, que ilusoriamente estabelece uma oposição entre a teoria (de que seria o especialista) e a prática dos autóctones. Mas realmente aquilo que é estranho para o observador externo acaba por se revelar bem familiar, porque se trata de explicar práticas sociais quando a atividade do cientista social é também uma prática. Em consequência, Bourdieu vai caracterizar as modalidades de conhecimento teórico existentes (p.145-162), para saber qual delas está em condições de, no mesmo ato, ser capaz de conhecer os outros e de dar a conhecer a Ciência Social ao cientista.

A intenção parece confundir-se, antes do seu tempo, com os pressupostos da crítica pós-moderna da cultura, quando esta denuncia a arrogância do conhecimento científico e a incapacidade deste para reconhecer os limites da sua racionalidade. A apresentação inicial do texto também concorre para esta confusão, pois afirma-se pretender desconcertar os epistemólogos sem prática e os cientistas sem reflexão, através de um estilo de escrita “de notas em andamento”, que não é nem o manual de metodologia nem o trabalho de pesquisa empírica (p.135-136). No entanto, o que se vai desenvolver é uma teoria que em nenhum momento serve para criticar a ciência no seu todo, enquanto campo social autónomo. Nem mesmo se questionam as metodologias em concreto que fazem a Ciência, pois o pressuposto de Bourdieu é o de que, se tivermos uma teoria geral da prática, poderemos objetivar a ciência (como qualquer prática social), sem ter que percorrer o caminho do relativismo elementar (p. 140): o de questionar (acrescentaria: teorizar, Caria, 2000a, p. 37-65) o observador externo datado e situado.

Bourdieu esclarece que o *modo praxiológico* de produzir teoria científica (proposto por ele) está claramente em oposição ao modo fenomenológico (típico do interacionismo simbólico e da etnometodologia), levando-se em conta que este explora a relação de familiaridade com o vivido (aproximação que reconhece poder ser vantajosa), sem querer entender as condições de possibilidade que explicam a estrutura da cultura autóctone existente (recusa que a tornaria cientificamente irrelevante, p. 145). Para o autor, a fenomenologia, ao não buscar estabelecer uma ruptura com as representações indígenas do mundo, não estará

em condições de poder também realizar uma ruptura com as representações do observador estrangeiro (que permitirá, segundo o autor, ver a ciência também como uma prática social). Reforçando o distanciamento face à fenomenologia, o autor afirma que a praxiologia “parte do conhecimento objetivista” (refere-se ao estruturalismo e a todas as construções científicas que explicam a realidade a partir de modelos ou idéias-tipo) para “o superá-lo” (p. 146). Assim, assume como bom o corte radical com a experiência do mundo, desenvolvido pelo objetivismo, como único meio para entenderem as estruturas sociais que determinam as experiências, desde que estas estruturas não sejam entendidas como advindas do exterior (ou seja, como fixas, mecânicas e invariantes) mas como disposições interiorizadas pelos agentes sociais que as atualizam e as produzem em processos histórico-sociais (p. 145).

Nesta linha de raciocínio, para Bourdieu os indivíduos são sempre determinados socialmente, não interpretam opções possíveis nem têm projetos. São sempre agentes e não atores ou sujeitos sociais. No entanto, a prática social sem ser uma interação (uma interpretação de expectativas mútuas em reciprocidade, na versão fenomenológica) também não é um comportamento de execução. Tal como a fala, a prática social não depende do conhecimento das estruturas (da gramática e das regularidades socioestatísticas) para existir (p. 153-154).

Esquemas pré-reflexivos e automatismos da ação

O conceito central de Bourdieu para explicar o modo como a prática social existe é o de *habitus*. É a teorização em torno deste conceito que permite a Bourdieu explicar (p. 163-212) como e por que a *lógica da prática* ou o *domínio prático da prática* não se confunde com a interação social, com a consciência prática, com as racionalizações discursivas ou com a regra (do costume ou da instituição) mais ou menos explícita.

O *habitus* é definido (a síntese é nossa, porque os elementos referidos são variados ao longo do texto) como um conjunto de esquemas pré-reflexivos (disposições) de percepção, apreciação e antecipação que foram produzidos no agente social. Estes esquemas são o resultado de um trabalho de inculcação pela prática (ver fazer e fazer acompanhando os que sabem fazer) em que o agente social interioriza, de modo sistemático e coerente, as estruturas das relações de poder, a partir do lugar e da posição que nelas ocupa, e exterioriza em práticas as disposições (os esquemas pré-reflexivos estruturados) que antes interiorizou (p. 163-164; p. 182). No entanto, a prática não é produto da estrutura presente mas antes “uma relação dialética entre a estrutura interiorizada pela história do grupo ou da classe social (*habitus*) e a estrutura social presente” (p. 166-167). A eventual *defasagem entre uma e outra implica a necessidade de improvisação social*, não se podendo repetir mecanicamente o que foi praticado no passado (p. 178-179).

O fato de se reconhecer o improviso social, determinado pela história do agente social, no modo como a lógica da prática opera, faz com que, por um lado, o conceito de prática nunca possa ser considerado como a obediência a regras sociais externas – ainda que implícitas – ou a constrangimentos institucionais (p.164). Assim, a diferenciação entre o social e o individual, tantas vezes valorizada pelas ciências sociais, perde sentido porque o indivíduo será sempre o produto estrutural da sua história social face ao estado conjuntural presente das relações de poder (p. 167; p. 178). Por outro lado, o improviso social também não deve ser entendido como uma adequação qualquer a fins posteriores ou a intenções estratégicas, prévia e conscientemente formuladas (p. 257-258).

A incerteza da lógica da prática (que torna necessário o improviso) supõe que as construções subjectivas da consciência sejam consequência, *a posteriori*, da prática improvisada e não a sua origem ou explicação. Assim, as aspirações, as categorizações e os julgamentos sociais tendem a adequar-se ao provir, ao nomeável e ao realizável, através dos esquemas pré-reflexivos, respectivamente, de antecipação, percepção e apreciação, de acordo com as possibilidades estruturais relativas à posição de poder ocupada por cada agente social. Os improvisos que se desenvolvem nas situações de defasagem entre o passado e o presente supõem: (1) para o caso das apreciações, transferências de sentido que operam através de “um círculo de metáforas que permite analogias implícitas entre sistemas de classificação” (p. 167); (2) para o caso das antecipações, supõem um cálculo estratégico prático que opera por homologias estruturais de posições de poder entre diferentes situações – o interesse de ter posição, mantendo-a ou evitando perdê-la (p. 176-177; 208; 234; 247; 263); (3) para o caso das percepções supõem competências culturais adquiridas de apropriação e descodificação simbólicas, que possam transformar os interesses materiais das estratégias práticas em relações de comunicação e de cooperação, apresentadas como desinteressadas e generosas, a fim de dissimular as desigualdades de poder existentes (p. 177; 237-240).

O melhor argumento de Bourdieu para que a explicação do improviso prático não passe pela consciência do agente social está no fato de a inculcação do *habitus* se produzir e reproduzir através do corpo (do fazer e ver fazer, como dissemos anteriormente). Existe, assim, nos primeiros anos de vida (“há uma cronologia das estruturas”, p.183) um “trabalho pedagógico difuso e anônimo, sem autonomia e sem especificidade, que enquanto ambiente social estruturado vai ser incorporado (uma *hexis* corporal)”, desenvolvendo-se no corpo os esquemas pré-reflexivos já referidos (p.185-186). O *habitus*, pelo fato de ser aprendido por incorporação (os exemplos apresentados são inúmeros e estão centrados nos ritos sociais, p. 187-193) é transparente à consciência e à sua transformação voluntária (p. 194).

A incorporação das estruturas cumpre a função de “disciplinar o corpo selvagem”, exigindo-se o pormenor, por exemplo, das posturas, dos gestos, dos tons de voz aparentemente “insignificantes, e exigindo-se o rodeio e o adiamen-

to da satisfação, diferindo e diversificando os prazeres no tempo, isto é, exigindo-se a forma pela forma, sem razão (p. 193-194). Deste ponto de vista, o *habitus* é “um ser que se reduz a um ter, a um ter sido e um ter feito ser” (p. 182). Assim, nada tem a ver com qualquer teoria que aborde o problema da identidade social, como construção de uma consciência coletiva.

Existirão *habitus* mais semelhantes e outros mais diversos conforme a identidade de condições de existência (“dos teres”). Estes, ao serem regulados estruturalmente, supõem uma harmonização de *habitus* diversos, que tornarão previsíveis e inteligíveis, na prática, os comportamentos de outros, reproduzindo-se as estruturas de desigualdade existentes, como se de uma grande orquestra se tratasse, embora sem maestro: “uma invenção sem intenção”, “uma concertação objetiva” (p. 169-176).

Em conclusão, a lógica da prática de que nos fala Bourdieu permite uma adequação automática e improvisada do pensamento e da ação no presente, para vencer as defasagens entre o *habitus* e as ocasiões, sem que a subjetividade do agente social tenha que ser ativada, dado estar em primeiro lugar inscrita no corpo (p. 164-165). Este imprevisto automático supõe um domínio prático da prática, presente nos princípios organizadores das disposições do *habitus*, em que da prática se passa à prática pela “arte” de quem aprendeu, fazendo sem manifestar interesse ou intenção em saber (p. 185-187; p. 232), e em que o tempo é irreversível, supondo para o agente social uma cronologia e uma sequência de acontecimentos necessários e óbvios (a naturalização da história em inconscientemente) (p. 168; p. 227-231).

A possível aproximação com a fenomenologia

A necessidade que Bourdieu tem de desvalorizar o papel da consciência e da interação na dinâmica social é coerente com o posicionamento epistemológico inicial de rejeitar totalmente a tradição fenomenológica e aceitar parcialmente a tradição estruturalista. Penso que a formulação da *epistemologia praxiológica*, nestes termos terá muito a ver com a conjuntura intelectual dos anos 50-70, na França, e com o fato de os trabalhos de investigação (os três estudos sobre os Cabila) em que Bourdieu se apóia ter correspondido a um corte na sua trajetória intelectual de formação, de filósofo para etnólogo (Pinto, 2000, p. 17-36). Daí que tenhamos que perguntar até que ponto o autor nos deixa “portas abertas” para pensar as também parciais contribuições da fenomenologia para uma teoria da prática? No caso, trata-se de uma teoria da prática que não se centre apenas na análise estrutural (esta é retirada parcialmente da contribuição epistemológica objetivista que o texto em análise expressa) e enfatize aquilo que poderíamos designar como análise conjuntural (esta, pelo contrário, retirada das contribuições fenomenológicas). É principalmente nas páginas 185-197, que encontramos os elementos que nos fizeram admitir como plausível este outro olhar e leitura.

Não pretendo afirmar ou dar a entender que Bourdieu tenha formulado este problema. Neste livro não o encontrei e aquilo que conheço das demais obras de Bourdieu não me permite afirmá-lo. A pergunta é minha e justifica-se no quadro de raciocínio que desenhei no início deste texto: reler Bourdieu para – através de das suas contribuições – repensar a teoria e a investigação social de hoje. É o reconhecimento da atualidade da *teoria da prática* que me faz regressar a algumas conclusões da minha investigação com professores e, no caso, retomar uma das hipóteses que então considerei e que recentemente voltei a enunciar (Caria: 2000, p. 189-191; p. 540-541; p. 2002a): a de que a reflexividade dos atores sociais que desempenham um trabalho técnico-intelectual (Caria, 1999a, 2001, 2002b), como é o caso dos professores em Portugal, tem uma especificidade geral e particular na semiperiferia do sistema capitalista mundial. A associação desta hipótese com uma releitura do *Esquisse* de Bourdieu não é imediata, por isso que carece de uma explicação mais longa.

Vários são os autores (Madureira-Pinto, 1991; Almeida et al. 1992; Santos, 1990) que, referindo-se à estrutura da formação social portuguesa, identificam a existência de uma defasagem estrutural (típico da intermediação semiperiférica no sistema capitalista mundial) entre a esfera da produção e a esfera da reprodução. Isso tem como consequência o desenvolvimento de padrões de consumo, aspirações sociais e estilos de vida típicos de centros capitalistas desajustados das condições de produtividade (condições de trabalho, qualificações requeridas, processos de organização empresarial, etc), estas mais próximas da periferia capitalista. Dando conta, em parte, do mesmo problema teórico, Almerindo Afonso (1998) o recontextualiza e o atualiza para a análise das políticas educativas em Portugal, na década de 1985-1995, e Helena Araújo (1996) mostra-nos o quanto ele tem uma história antiga no que se refere à construção da escolaridade de massas em Portugal nos últimos três séculos. Esta autora, no mesmo trabalho, ensaia uma explicação para a defasagem que aludi, relacionando-a com a relativa falta de interpenetração e articulação entre diferentes espaços sociais como o doméstico, o de trabalho. Numa linguagem filiada à *teoria da prática*, parece indicar que os esquemas pré-reflexivos dos agentes que atuam no espaço público não seriam “suficientemente competentes” para promoverem as transferências, as antecipações e as apropriações de sentido prático entre diferentes campos sociais, reproduzindo-se de modo estrutural defasagens continuadas.

O atual processo de transição e mudança acelerada ocorre, em Portugal, tendo em vista uma plena integração na União Européia, com uma intervenção do “Estado-como-imaginação-do-centro” (Santos, 1994), o que torna fácil concluir que a necessidade de improvisação social, fruto de uma maior incerteza nas condições da prática, é um fato cada vez mais incontornável, tendo sido particularmente ampliado nos últimos quinze anos em Portugal. As estruturas sociais do presente parecem estar muito orientadas pelas racionalizações político-ideológicas hegemônicas relativas ao futuro europeu, embora os quotidianos das organizações e do trabalho continuem a estar demasiado “presos” ao passado.

Utilizando os termos de Bourdieu, o imprevisto social, em Portugal, lida com incertezas práticas acrescidas que podem levantar dificuldades à lógica dos automatismos do pensamento e da ação para regular a prática. Tendo chegado aqui, podemos ter uma explicação estrutural para a reprodução das condições de dependência de Portugal, sem termos pistas de análise que nos permitam entender como é que poderia ser diferente. Trata-se de uma explicação que, não sendo estruturalista, acaba por sê-lo seus efeitos (ponto de vista de algumas das críticas à obra de Pierre Bourdieu que o acusam de reprodutivista), porque não nos mostra a possibilidade de ocorrerem efeitos não reprodutivos (de modo minoritário e/ou embrionário).

Minha hipótese, para evitar os efeitos reprodutivistas da teoria a que aludi, é a de associar a análise da prática às características do trabalho técnico-intelectual e às defasagens estruturais referidas, a saber: perante defasagens estruturais maiores, a *lógica da prática* (determinada pelo *habitus* inculcado na relação com estruturas sociais passadas) tenderá, *se não for acompanhada pela reflexividade sobre os fatores especificamente conjunturais*, a ficar sempre aquém da estrutura social presente em mudança, dando origem a interpretações equivocadas (p.179). Acrescentaremos ainda uma hipótese complementar, que temos procurado verificar em trabalhos mais recentes (Caria, 2001, 2002c): os atores sociais em melhores condições de poderem monitorar a prática através da consciência – dado serem especialistas em algum tipo de conhecimento especializado e operarem naquilo a que Giddens (1992) chama reflexividade institucional – são aqueles que desenvolvem um trabalho técnico-intelectual.

Neste quadro de hipóteses, regressamos ao *Esquisse* de Bourdieu, para interrogarmo-nos até que ponto ele nos deixa pistas de explicação da prática perante defasagens estruturais acrescidas entre os *habitus* e as novas situações, isto é, até que ponto a regulação consciente da prática (seria a contribuição da fenomenologia para a *teoria da prática*) pode assumir um papel explicativo relevante, sem confundir-la com o reducionismo culturalista relativo à explicação subjetivista da ação.

As facetas das teorias indígenas e as abordagens micro do social

Globalmente toda a teoria estrutural da prática de Bourdieu está subordinada à idéia, no que se refere às possíveis contribuições da fenomenologia, de que não podemos reduzir a estrutura objetiva da relação social à estrutura conjuntural da interação (p. 177-178). Pergunto, então: pode-se fazer o inverso, típico da análise estrutural, reduzir a conjuntura à estrutura da relação social? Penso que Bourdieu nos responderia que sim. Mas suponho que, em vários momentos do seu livro, nos indica sinais de que podem existir exceções.

Vejamos: ele nos fala da lógica da prática (p. 203; 223) como sendo “aberta”, porque é necessariamente incoerente nos princípios e incerta na previsão dos resultados, para assim poder permitir o imprevisto e subordinar a consciência às funções práticas da prática. Acrescenta (p. 222) que só a lógica formalista do teórico pode imaginar uma lógica da prática como formando um todo homogêneo. Admite, ainda, que “uma forma de consciência lacunar, parcial e descontínua acompanha as práticas na forma de controles de vigilância sobre os automatismos” (p. 201), a que Giddens (1989) chama de *consciência prática*, dado o inconsciente não ser totalmente opaco à interação (p. 200). Os costumes a que Giddens (1989) chama *rotinas da ação* e as normas, como produtos dos *habitus* (p. 198; 202), estão próximos da lógica da prática, porque não enunciam princípios explícitos, (apresentam situações singulares como exemplares) e porque reforçam os princípios implícitos dessas situações exemplares, sem os explicarem, embora podendo enunciar o que não se pode fazer (isto é, sem implicar a racionalização discursiva).

Em síntese, na minha leitura, aquilo que Bourdieu chama *as teorias indígenas da prática* tanto pode servir às ideologias e aos conflitos de legitimidade (as racionalizações dos “discursos enganadores do enganado”, p. 202), como corresponder ao domínio simbólico da prática, no qual os agentes detêm a sua atenção em segmentos da ação mais relevantes, mais recomendados ou mais reprovados nos jogos sociais. Nestes jogos sociais, apesar de o dever-fazer e o dever-ser já não serem vividos como únicos, os princípios da prática continuam implícitos, sem que se apresentem como regras sociais exteriores (p. 198; 201). Trata-se de analisar, por hipótese, esse *saber social procedimental e categorial* que é já uma norma mas ainda não é uma *doxa*, isto é, um saber que é descritível e nomeável (principalmente pela negativa) mas que continua a ser inexplicável para os próprios agentes sociais, dado existir, na oralidade pré-formalizada da consciência prática, numa fase intermédia entre o estado de incorporação e o estado discursivo (Caria, 2000a, p. 195-206; 2002c). Também Augusto S. Silva (1994), no seu trabalho sobre Sociologia da Cultura, enfatiza este nível intermediário de domínio simbólico da prática, que ficaria entre o sentido prático e a formalização discursiva e doutrinária.

Minha experiência de investigação etnográfica com professores encontrou os elementos referidos por Bourdieu, no qual as *teorias indígenas* (a que a antropologia normalmente chama *cultura*) tinham esse caráter aberto, incoerente e muito pouco sistemático, a fim de permitir que a lógica da prática pudesse improvisar. Para exprimir estas características, concluí que a cultura dos professores era como um *puzzle* de peças desencaixadas, mas onde os atores sociais não deixavam de reconhecer, no plano local das suas interações, as incertezas da prática, sem que desenvolvessem discursos racionalizadores (Caria, 2000a, p. 309-375). A explicação para esta oralidade interativa (em muitos casos com valor normativo para o grupo, referida acima como pré-formalizada) estava, como mais

tarde analisei quando os qualifiquei de *problemas do quotidiano* (Caria, 2002c), em três fatos que refletiam o enquadramento histórico desta cultura local de orientação profissional (Caria; 2000, p. 225-306): (1) as mudanças institucionais que decorriam dos esforços políticos de democratização do campo escolar, que pareciam conflitar com a maioria das orientações prático-pedagógicas dos professores; (2) a diversidade de orientações prático-pedagógicas protagonizadas por diferentes gerações de professores, socializados no campo escolar em conjunturas histórico-políticas muito diversas; (3) a nova conjuntura de procuras escolares, reconhecida pelos professores no local, relativa à chegada de novos grupos sociais àquele nível de escolaridade, para o qual estes mostravam não ter uma experiência pedagógica acumulada.

Sabemos que Bourdieu, quando analisou o campo escolar e vários campos culturais, em outras obras, desenvolveu um modelo de análise que enfatizava esta dimensão histórica através do conceito de *campo*, permitindo-lhe situar e explicar a diversidade de *habitus* através das posições ocupadas, enquanto capitais específicos, e das tomadas de posição dos agentes sociais, enquanto participação nas lutas simbólicas de legitimação de práticas e obras, no quadro de relações de força e poder, estabelecidas através da história do campo em análise (Pinto, 2000, p. 65-124). Penso que o conceito de *campo* conduziu Bourdieu a valorizar sempre muito mais as dimensões macro-sociais da reprodução social, relativas às relações de desigualdade, tendo isso como consequência ver sempre dissolvidas na análise estrutural as dinâmicas sociais provocadas pelas incertezas da prática, que não geravam mudanças estruturais de poder. Nunca viu as dinâmicas sociais como correspondendo aos micro-processos de socialização que têm de lidar com a heterogeneidade de trajetórias sociogeracionais para produzir uma identidade social coletiva (diríamos: produzir um *estar-ser*)

No trabalho de investigação a que já referimos, junto de professores, lidamos directamente com este problema das micro-dinâmicas inscritas em dinâmicas de campo e vice-versa, tendo para o efeito analisado o feixe de trajetórias socioprofissionais existentes no grupo em estudo e procurado problematizar estes fatos através dos conceitos de *(re)produção social da profissão*, de *capital socioprofissional* e de *frações geracionais da profissão*, englobando dimensões e variáveis tanto micro como macro, tanto objetivas como subjetivas (Caria, 2000a, p. 240-305; p. 581-584). Expressão da relevância desses processos é também o trabalho simbólico que analisei, realizado pela hierarquia informal do grupo de professores, para dissimular as heterogeneidades de práticas e representações, provenientes da heterogeneidade de trajetórias existentes, desenvolvendo-se processos que designei de *igualitarização social* (Caria, 2000a, p. 536-538). A análise destes processos e os conceitos que mobilizei para o efeito correspondem a dinâmicas que, penso, tenderam a ser pouco valorizadas no uso que foi dado ao conceito de *campo social*. Tais dinâmicas correspondem à tarefa de inculcação dos esquemas pré-reflexivos, em uso nas novas gerações

num determinado contexto, para que a posição e as tomadas de posição no campo façam sentido com as *teorias indígenas* existentes, nem que para isso seja necessário (imposição de uma necessidade objetiva) dissimular os *habitus* diferenciados numa cultura oral que se reproduz na interação social, quando os *habitus* são confrontados com incertezas práticas acrescidas não imediatamente reguláveis pelo sentido prático da prática.

Para uma explicação conjuntural da prática

Será importante não esquecer que esta aparente opção de Bourdieu, por sobrevalorizar os processos macro-sociais. Vem associada, posteriormente, nos seus principais trabalhos nos anos 70 e 80, ao desenvolvimento de metodologias de investigação quase sempre centradas em inquéritos, que inevitavelmente reduziram a reflexividade dos agentes sociais aos discursos racionalizadores, silenciando, por isso, a oralidade interativa e pré-formalizada, à qual me referi anteriormente. Porventura esta oralidade não seria relevante para explicar a prática no contexto dos Cabila (e das sociedades arcaicas, como as chama Bourdieu) mas, hipoteticamente, pode ser determinante em sociedades como as nossas, em que existem: (1) extensos espaços sociais institucionalizados; (2) defasagens estruturais intergeracionais acrescidos; (3) categorias sociais especializadas na reflexão (institucional) por via do trabalho técnico-intelectual.

A rigor, a pertinência da análise conjuntural para a explicação da prática não parece inteiramente excluída das formulações de Bourdieu neste livro. De fato, encontramos afirmações que nos ajudam a melhor explicar a reflexividade dos atores sociais, na sua consciência prática e interativa, sem o desenvolvimento imediato e continuado de discursos racionalizadores.

Bourdieu dá-nos três tópicos de análise que consideramos relevantes para este problema: (1) uma *hysteresis do habitus*, enquanto desajustamento das estruturas incorporadas passadas às estruturas sociais presentes da prática, para referir o eventual efeito de conjunturas revolucionárias (desvalorizando-as, dizendo que o passado continua a ser preponderante para a lógica da prática), não chegando a negar a possibilidade de ocorrerem mudanças sociais significativas, embora não a totalidade daquelas que eram desejadas pelos atores sociais (as chamadas ocasiões falhadas, p.179); (2) a harmonização dos *habitus* (o chamado funcionamento da orquestra social sem maestro) tem graus variáveis, reconhecendo a possibilidade de existirem falhas nos processos de inculcação e eficiências nos *habitus*, e acrescenta a possibilidade de a institucionalização de regras sociais mais explícitas, permitir regular práticas que pela sua lógica, enquanto orquestração improvisada, não ocorreram automaticamente (p. 206); (3) o papel desempenhado pelas regras institucionais explícitas para reforçar o sentido prático das práticas, não negando a possibilidade de

elas (de uma forma parcial e lacunar e, acrescentaríamos, através do trabalho técnico-intelectual) poderem ter alguma validade como conhecimento indígena sobre os princípios da prática (p. 234). Assim, poderemos perguntar: será que reflexividade interativa dos atores sociais (oralidade pré-formalizada da interação social e a consciência prática) em conjunturas de defasagem entre as estruturas sociais, passadas e futuras, pode desempenhar um papel complementar à regulação da prática pela prática, sem que tal possa ser confundido com as racionalizações discursivas, inscritas nas lutas simbólicas que ocorrem nos campos sociais?

Uma das possíveis explicações para que Bourdieu não tenha formulado esta pergunta – tendo antes sempre valorizado a defasagem estrutural entre *habitus* e ocasiões novas pelo lado das macro-dinâmicas dos *campos sociais* – decorre do fato de que, para explicar a conduta social do agente nestas situações, ele apenas tem como recurso o conceito de *interesse* (p. 208). Lembro, como já referi anteriormente, que a lógica da prática, que reproduz os *habitus*, é em primeiro lugar a do “ter” e só depois a do “ser”. De fato, a definição de capital simbólico (p. 237-258) é apenas desenvolvida na crítica ao economicismo marxista, isto é, como uma dissimulação dos interesses materiais (uma economia das trocas simbólicas). Bourdieu nunca coloca como problema teórico a tarefa tantas vezes enfatizada pela antropologia: a *produção dos homens pelos homens* que, sendo material, também será cultural-identitária.

Um dos possíveis caminhos para tratar este problema teórico é o trilhado pela antropologia interpretativa que, como ocorre em Shalins (1980), rejeita o conceito de prática na sua generalidade, independente das escolas de pensamento que o usam. Outro caminho é o de Bertaux (1978), ao conceitualizar uma *instância de produção antroponômica* na sociedade, que inverteria e complementaria o olhar economicista da economia, mostrando que a produção material da sociedade é um complemento da produção social mais geral do homem, e não um espaço social inteiramente autônomo como aparenta ser nas sociedades capitalistas. Pensamos que coube a Raúl Iturra (1988, 1990, 1992), em Portugal, o mérito de ter formulado esta questão como problema teórico, mostrando as limitações de Pierre Bourdieu e as potenciais contribuições de Jack Goody, para dar conta dos processos educativos que decorrem de interação social (mente/memória cultura) e no âmbito de instituições culturais; portanto trata-se de processos que não são exclusivamente pré-reflexivos (apenas dependentes de uma mente/memória incorporada). Falamos aqui das seguintes questões: (1) o problema conjuntural da defasagem dos *habitus* das gerações mais velhas em relação à herança que deixam aos mais novos, num tempo de processos tão acelerados de mudanças que hoje vivemos; (2) as transformações históricas das instituições sociais, especialmente a escolar, no que se refere à diversidade dos usos educativos da escrita – que pode reforçar a dominação social ou promover formas de reflexividade e racionalização da cultura.

Lembramos, no entanto, que este problema só é relevante se admitirmos que a *hysteresis do habitus* ocorre em todas as conjunturas em que não existem coincidências entre estruturas passadas e os processos de mudança em curso, tornando a estrutura social presente pouco estruturante e por isso as condições da prática excessivamente incertas para o *habitus* operar apenas por via dos seus automatismos pré-reflexivos. Assim, trata-se de tomar em consideração que as falhas da inculcação e as deficiências do *habitus* decorrem de um problema geral de todas as sociedades complexas, o que explicaria a *hysteresis do habitus* como fato social comum e não excepcional à *teoria da prática*.

Pensamos que o trabalho simbólico de *igualitarização social* (que antes referimos como um dos resultados da nossa investigação com professores) constitui um bom exemplo do que é a produção social de um *ser-estar*, que não se reduz à lógica da dissimulação dos interesses (do *ter-ser*) e que, pelo contrário, parece funcionar em sentido inverso: o de objetivar uma subjetividade diversificada (uma cultura como processo de interação), absolutamente necessária ao desafio conjuntural de socializar as gerações mais novas nas práticas de um grupo de pertença e/ou referência numa conjuntura de mudança (Caria, 2000a, p. 579-586). Da investigação de Ricardo Vieira (1999) sobre histórias de vida de professores em Portugal também poderão ser retiradas indicações úteis sobre o modo como os indivíduos representam as descontinuidades e as mudanças nas suas trajetórias sociais, a saber: (1) a representação da trajetória (*o transfuga*) que na sua história de vida consegue dar coerência e sistematicidade à diversidade de experiências sociais, revelando o acompanhamento da prática pela consciência resultante da racionalização das opções; (2) a representação da trajetória (*o transfuga-oblató*) que na sua história de vida evita, nega e silencia a diversidade de experiências sociais, revelando o circunstancialismo das opções, resultante de a consciência não ter acompanhado a prática.

Do meu ponto de vista, é a formulação do problema teórico das defasagens estruturais (no nível macro) e das falhas e das deficiências dos *habitus* (no micro) que dá autonomia à análise conjuntural da prática. Dá plausibilidade à hipótese de que a reflexividade interativa (tal qual a definimos anteriormente) pode desempenhar um papel importante para superar as situações difíceis e acidentais, em que não se dá a concertação objetiva dos *habitus* e em que os agentes sociais atuam em espaços sociais institucionalizados que “exigem” algumas regras explícitas para a ação, coerentes e válidas com alguns dos princípios da prática (papel potencialmente desempenhado pelo trabalho técnico-intelectual).

Dizemos que “exigem algumas regras” na hipótese de os sistemas institucionais funcionarem de modo relativamente eficaz, isto é, com o propósito (mais comum nos países capitalistas centrais) de associar meios a fins e encontrar processos de racionalização que permitam, *a posteriori*, corrigir intenções (regras com pouca pertinência social) ou corrigir ações (uso pouco eficiente dos

recursos). No entanto, as localizações semiperiféricas dos países – e mais concretamente as suas consequências no modo dual, paralelo e heterógeno como funcionam em Portugal os sistemas institucionais públicos –, segundo Boaventura Santos (1994) – fazendo, portanto, com que as práticas em espaços institucionalizados não se organizem por relação à procura de alguma eficácia relativa no funcionamento institucional –, parece indicar que a relação entre regras institucionais, defasagens estruturais e sentidos da prática podem ter uma forma específica. Na minha investigação com professores, criam-se conjunturas em que a apropriação das regras institucionais explícitas está divorciada dos princípios da prática, a ponto de a cultura dos professores (grupo que tem o poder e a autonomia para poderem regular a prática por via da reflexão interactiva) conter o “interesse prático” de opor regras a práticas e vice-versa. Assim, como parte do trabalho simbólico realizado, a reflexão interactiva, contida na cultura dos professores, constrói *teorias indígenas* que socializam os mais novos na necessidade objetiva de ocuparem (socializam os mais novos numa forma de estar) uma posição social que os exclua das lutas e dos conflitos simbólicos que ocorrem no campo escolar. Inibem-se e sancionam-se aqueles que revelam maior potencial para o desenvolvimento de racionalizações discursivas autóctones que permitiriam, de um modo mais completo e integrado, articular a apropriação das regras institucionais com as tradições práticas do grupo (Caria, 2000a, p. 582-584; p. 544-548).

Em conclusão, o conceito de cultura (ou de teoria indígena, no sentido antropológico) – sem se opor ao de *habitus* e sem se reduzir a este, como faz Bourdieu (p. 177) – permite, ao tomar como objeto de análise a interação social que produz um *estar-ser*, abrir as portas para a especificidade da análise conjuntural da prática e daí para uma *epistemologia praxiológica* que aceita (parcialmente e para superá-la, como Bourdieu afirma querer fazer com o objetivismo) a tradição fenomenológica. Neste quadro de análise, a conjuntura interactiva nem sempre se reduz à estrutura prática, podendo ter com ela provavelmente uma relação que começa por ser de conflitualidade sociocognitiva nos contextos da prática de cada indivíduo e das relações intragrupos (Caria, 2000a, p. 20-27, p. 170-177; 2002a), antes de poder ser luta simbólica e tomada de posição em campos sociais particulares, nas relações de poder entre diversos grupos e categorias sociais.

Para retomar uma das preocupações maiores da obra de Bourdieu – a de contribuir para a reflexividade nos campos científicos das Ciências Sociais (a que fizemos alusão no ponto 1, também enquanto trabalho técnico-intelectual – podemos admitir que a linha de investigação em que tenho inscrito a minha reflexão e pesquisa em Portugal poderá ser um bom exemplo daquilo que pode ser o caminho para uma análise conjuntural que explique práticas (científicas) diferentes: (1) desenvolver uma teorização sobre uma cultura-prática de investigação (no caso a investigação etnográfica em Portugal, Caria, 1995, 1997, 1999c,

2003), (2) associá-la com a reflexão sobre trajetórias sociocientíficas, explicitando os conflitos sociocognitivos que justificam as opções tomadas (Caria, 2000a, p. 3-140; 2000b; 2002d); (3) e, por fim, concluir sobre as descontinuidades sócio-cognitivas que então contidas numa dada conjuntura intelectual e que, se investidas geracionalmente em relações de poder, explicariam o *estar-ser científico* (consciência prática científica e reflexividade interativa entre investigadores) correspondente à diversidade de *saberes procedimentais e categoriais* que estão na gênese das construções científicas instituídas (o projeto de uma ciência social das ciências sociais, aplicado à conjuntura de institucionalização das Ciências Sociais em Portugal nos anos 80 e 90).

Notas

1. Todas as referências bibliográficas (e respectivas indicações de página) relativas a Bourdieu ao longo deste texto são extraídas desta obra.
2. Excluimos do nosso comentário os três estudos sobre Etnologia Cabila (p.3-131, na edição portuguesa que nos serve de referência) que precedem a *Teoria da Prática*.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1998.
- ALMEIDA, João Ferreira, Capucha, Luís, Costa, António Firmino, Machado, Fernando, Nicolau, Isabel & Reis, Elizabeth, *Exclusão Social – factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta, 1992.
- ARAÚJO, Helena Costa. “Precocidade e retórica na construção da escolaridade de massas em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 1996, n. 5, p. 161-174.
- LAHIRE, Bernard. “Reprodução ou prolongamentos críticos?”, *Educação & Sociedade*, vol. XXIII n. 78, 2002. p. 37-55.
- BERTAUX, Daniel. *Destinos pessoais e estrutura de classes*. Lisboa: Moraes editores, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática — precedido de três estudos sobre etnologia Cabila*. Oeiras: Celta, 2002.
- CARIA, Telmo H. “Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3.”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, , n. 41, 1995, p. 35-62.
- _____. “Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica”, *Sociologia — problemas e práticas*, n. 25, 1997, p. 125-138.
- _____. *Intermediários do conhecimento: de técnicos a artesãos dos saberes*. UTAD, Documento de Trabalho ASPTI, n. 1, 1999a [texto policopiado, apresentado no I Seminário sobre “Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual-ASPTI”].

- _____. “A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n. 1, 1999b p. 205-242.
- _____. “A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 55, 1999c, p. 5-36.
- _____. *A cultura profissional dos professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2000a.
- _____. “A mediação intercultural no debate sobre a relação ciência e acção social”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, 2000b, p. 89-102.
- _____. “A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto – hipóteses de investigação e acção política”, *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 21-22, 2001, p. 71-85.
- _____. “Dos dualismos de sentido aos usos sociais das teorias educativas”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 2002a (no prelo) [Comentário crítico ao artigo de Rui Gomes (2001), publicado no n. 16 da mesma revista].
- _____. “O trabalho na fronteira entre a ciência e o senso comum: acerca do trabalho intelectual e técnico-profissional do especialista”. Comunicação ao *VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/Universidade Cândido Mendes, 2002b (mimeo).
- _____. “O uso do conhecimento: os professores e os outros”, *Análise Social*, n. 164, 2002c, p. 805-832.
- _____. “Filiação e posicionamento de um projecto metodológico de investigação etnográfica em Ciências Sociais em Portugal”, Comunicação ao *VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/Universidade Cândido Mendes, 2002d (mimeo).
- _____. (Org.) *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2002.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *As consequências da modernização*. Oeiras: Celta, 1992.
- ITURRA, Raúl. “A construção conjuntural do grupo doméstico”, *Sociologia — problemas e práticas*, n. 5, 1988, p. 61-78.
- _____. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher, 1990.
- _____. “O processo educativo: ensino ou aprendizagem?” *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 1, 1994, p. 29-50.
- MADUREIRA-PINTO, José. “Escolarização, relações com o trabalho e práticas sociais”. In: STOER Stephen (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991, p. 15-32.
- PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SANTOS, Boaventura Sousa *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, 1990.
- SAHLINS, Marshall. *Au coeur des sociétés — raison utilitaire et raison culturelle*. Paris: Gallimard, 1980.

SANTOS, Boaventura Sousa. “O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português”. In: *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento, 1994, p. 15-56.

SILVA, Augusto Santos. *Tempos cruzados — um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento, 1994.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidades*. Porto: Afrontamento, 1999.

Telmo Humberto Lapa Caria é professor no Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Dourado.

Endereço para correspondência:

E-mail: tcaria@utad.pt



O CONCEITO DE *ACONTECIMENTO* NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Amadeu de Oliveira Weinmann

RESUMO – *O conceito de acontecimento na pesquisa em História da Educação.* O artigo analisa as possibilidades que o conceito de *acontecimento* – tal como esse é elaborado por Michel Foucault e Gilles Deleuze, no âmbito das filosofias pós-nietzschianas da diferença – abre para a pesquisa em História da Educação. É na medida em que se configura como problemático, isto é, que abala as evidências que dão estabilidade a um dispositivo educacional determinado, que um acontecimento incita o pensamento em educação. Nessa perspectiva, o historiador da educação deflagra o processo de investigação a partir de um fragmento de atualidade, que lhe suscita estranhar a experiência educacional em que está envolvido, suspeitar de suas verdades consensuais e duvidar de sua apregoada imutabilidade, relançando o movimento de pensar essa experiência.

Palavras-chave: *acontecimento, problematização, atualidade, dispositivo educacional, historia da educação.*

ABSTRACT – *The concept of event in the research on History of Education.* The article analyses the possibilities that the concept of *event* – as elaborated by Michel Foucault and Gilles Deleuze in the field of the post-nietzschian philosophies of difference – creates in the research on History of Education. An event prompts inquiry in education when it questions the evidences that give stability to a specific educational device. According to this perspective, the education historian starts the process of investigation from a fragment of current times, which leads her/him to make the familiar in the educational experience strange, to suspect the consensual truths in this experience, and to doubt its proclaimed immutability, reposing the movement of thinking about this experience.

Keywords: *event, problematization, actuality, educational device, history of education.*

O que é um acontecimento educacional?

O que pode ser considerado objeto de pesquisa, em História da Educação? Qualquer fato ocorrido em sala de aula? Tudo o que se passa no interior de uma escola? Todo parecer do Conselho Federal de Educação, ou portaria do Ministério da Educação? O advento de uma nova proposta pedagógica? A adoção de novos parâmetros curriculares? Essa questão não é evidente em si, mas precisa ser problematizada. Inicialmente, proponho que pensemos que o objeto de pesquisa, em História da Educação, é o *acontecimento educacional*. Porém, isso não resolve o problema, visto que teríamos, ainda, de definir o que é um *acontecimento educacional* e como trabalhá-lo em História da Educação. Pois esse é o objetivo deste artigo. Para tanto, inspiro-me nas teorizações de Michel Foucault e de Gilles Deleuze acerca do *acontecimento* e de sua relação com a História, para posteriormente lançar algumas idéias sobre o uso da noção de acontecimento na pesquisa em História da Educação.

Acontecimento, origem e continuidade: a perspectiva antropológico-transcendental

Foucault (2000a) assinala que, tradicionalmente, a História esteve comprometida com o objetivo de estabelecer as relações de continuidade que, supostamente, existem entre os fatos históricos. Essas relações seriam tramadas de duas formas, especialmente: por um princípio de causalidade, que procura as *origens* de um acontecimento; e por um princípio interpretativo, que visa revelar o seu *sentido*. Pelo primeiro princípio, todo acontecimento deve ser remetido a uma cadeia de eventos antecedentes, o que acaba por remontá-lo, numa regressão infinita (os acontecimentos-causa sempre são consequência de outros, que precedem), a uma experiência originária, indefinidamente recuada no tempo. De acordo com o segundo princípio, todo discurso manifesto repousa sobre um outro, latente, que, ao mesmo tempo em que revela o seu segredo, o mantém oculto. Desse discurso latente, também se pode dizer que possui um significado oculto, e assim sucessivamente, até atingir-se a significação primordial de um acontecimento. Dessa forma, origem e sentido fundem-se nos confins do tempo e da linguagem, conferindo ao acontecimento uma identidade essencial, metafísica, supra-histórica.

Foucault (2000a) sustenta que essa perspectiva visa elidir do acontecimento sua irredutível diferença e dispersão. Tendo emergido associada à problemática da *morte do homem* (Foucault, 2002), a História tece a trama da continuidade com o intuito de exorcizar o temor à finitude, reencontrando, para além da turbulência dos fenômenos históricos, a perenidade de um sujeito transcendental. Conforme Foucault, “fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da

consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento” (2000a, p. 15).

Construir séries descontínuas de acontecimentos

De acordo com Foucault (2000b), a ruptura com esse modelo historiográfico vem se delineando há algum tempo. O estruturalismo, ao priorizar o estudo das relações simultâneas (sincrônicas), em detrimento da idéia de sucessão (perspectiva diacrônica), contribuiu para desconstruir a hegemonia do modelo biológico-evolucionista, em história. Nesse sentido, ao procurar estabelecer as relações lógicas existentes entre os diferentes elementos de um sistema, o estruturalismo abandona um enfoque muito caro à historiografia tradicional: aquele que se refere à causalidade dos fenômenos sociais, isto é, às suas origens. Por outro lado, a partir do momento em que enfatiza a análise das regras que organizam uma determinada sociedade, o estruturalismo renega a noção de liberdade, ou de iniciativa individual, que supostamente preside o acontecimento histórico.

Ao lado do estruturalismo, Foucault (2000b) assinala a emergência de uma nova corrente historiográfica – denominada Serial –, a qual, com seu método inovador, revigora a noção de acontecimento. Esses historiadores não tomam como ponto de partida de suas pesquisas um objeto antecipadamente constituído, mas um conjunto de documentos concernentes a um tema específico e a uma época determinada. Na análise desse material, a História Serial, ao invés de buscar decifrar o documento, visando apreender algo da realidade social que nele se encontraria velado, procura estabelecer um certo número de relações. Desse modo, enquanto na história tradicional o acontecimento é considerado conhecido, consistindo o trabalho do historiador em identificar suas causas e em revelar o seu sentido, na História Serial o objetivo da pesquisa seria produzir acontecimentos, ou séries de acontecimentos que, até então, não haviam se constituído como tal.

Nessa nova perspectiva, fulguram as *descontinuidades*. A História sempre trabalhou com o descontínuo: tal é o sentido da noção de fato histórico. No entanto, o pressuposto fundamental era que o acontecimento consistia numa perturbação superficial do curso da história, cabendo ao historiador remontá-lo à unidade e continuidade do processo histórico. Foucault postula que a História Serial implode a concepção de unidade e de continuidade profunda do processo histórico. A constituição de diferentes estratos de acontecimentos multiplica as descontinuidades e introduz a idéia de *temporalidade múltipla*. Não mais um tempo único, evolutivo, que englobe em seu interior todos os fenômenos humanos, mas séries de acontecimentos, com durações próprias, acotovelando-se num mesmo momento da história.

No campo das disciplinas relacionadas à história do pensamento, um processo semelhante estaria ocorrendo:

Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas (Foucault, 2000a, p. 4).

Ou seja, o foco dos interesses dessas disciplinas estaria se deslocando da questão das origens e da permanência de uma determinada tradição para os limiares de certas formas do pensamento, para os cortes que instituem ou renovam os campos do conhecimento, isto é, para os fenômenos de descontinuidade.

Em decorrência dessas novas orientações metodológicas, algumas transformações importantes teriam ocorrido nas ciências históricas. Foucault (2000a) destaca o novo estatuto adquirido pela descontinuidade. Para a história tradicional, o descontínuo era aquilo que, pela análise, deveria ser contornado, reduzido, eliminado. Na nova historiografia, o descontínuo constitui, de partida, uma operação do pesquisador, pois ele deve distinguir os diferentes níveis de análise, os métodos adequados a cada um deles e as periodizações que melhor lhes correspondem. Além disso, o descontínuo consiste no resultado das descrições, pois o historiador visa evidenciar os pontos de inflexão de uma tendência, a reversão de um processo, os limites de um determinado movimento, etc. Por fim, ele é um conceito que não pode deixar de ser explicitado pela nova teoria da história.

Uma outra mudança significativa, introduzida por essas novas escolas historiográficas, concerne à sua postura frente ao documento. Em vez de interpretá-lo e de determinar a sua autenticidade e o seu valor expressivo, a história agora “(...) o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (Foucault, 2000a, p. 7). Dito de outra forma, a nova história transforma o documento em monumento e ocupa-se em descrever as suas relações intrínsecas e extrínsecas – suas regularidades enunciativas –, ao invés de tentar encontrar nele um discurso silenciado.

Também como parte desse processo de transformações, ocorre o esboroamento do projeto de uma história total, globalizante, que almeja “(...) reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão” (Foucault, 2000a, p. 11). Em seu lugar, delinea-se o esboço de uma História Geral, ocupada em descrever as articulações que podem ser estabelecidas entre as diferentes séries de acontecimentos – ressaltando seus desníveis e especificidades –, visando constituir “séries de séries” (ou “quadros”) de acontecimentos. Foucault (idem. p. 12) resume assim a diferença entre essas duas concepções: “uma descrição global cinge todos os

fenômenos em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão”.

Traçar diagramas de forças: proveniência e emergência de um acontecimento

Inspirado na genealogia nietzschiana, Foucault (2000b) postula que o genealogista produz história com um objetivo: o de conjurar a ilusão das origens. Para as concepções metafísicas da história, a origem de um acontecimento coincide com a sua essência, com a “(...) sua identidade cuidadosamente guardada em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental e sucessivo” (idem, p. 262). Essa acepção reserva às origens um lugar elevado, digno de uma atitude solene, pois esse seria o momento em que a verdade do acontecimento revela-se ao pesquisador no esplendor da sua criação.

Nesse sentido, os termos *proveniência* e *emergência* designam melhor do que origem o objeto próprio da genealogia. Por *proveniência*, Foucault entende o tronco, a antiga pertinência a um grupo. No entanto, reitera que a análise, longe de querer encontrar, num acontecimento, os aspectos que possibilitam subsumi-lo numa totalidade, faz proliferarem – ali onde se pensava encontrar a unidade das identidades – as diferenças, os acidentes de percurso, os ínfimos desvios, a emergência das singularidades. E é por estar relacionada, de forma indelével, à herança, que a *proveniência* refere-se intimamente ao corpo, naquilo que ele possui de histórico: “a genealogia, como análise da *proveniência*, está, portanto, na articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo” (Foucault, 2000b, p. 267).

A emergência, por sua vez, refere-se ao ponto de irrupção, ao princípio e à lei singular de um acontecimento. Situa-se no momento exato em que ocorre uma alteração na correlação das forças envolvidas numa agonística. Produz-se nos interstícios, nas brechas que aparecem quando se inverte o equilíbrio previamente existente entre essas forças, e a estrutura, anteriormente estabelecida, ameaça ruir. De acordo com Foucault, as regras que organizam um determinado sistema nada mais são do que violência institucionalizada, que permite relançar, ininterruptamente, o jogo das sujeições. A emergência de um acontecimento ocorre no instante mesmo em que aquele que se encontra assujeitado apropria-se de um sistema de regras, utilizando-o pelo avesso contra aquele que o sujeitava. Em função disso, Foucault postula que interpretar, longe de ser a revelação de um sentido desde sempre pertencente a um determinado acontecimento, consiste em apoderar-se pela força das significações que lhe são atribuídas, submetendo-as a novas regras de sentido. Nessa perspectiva, compete à

genealogia descrever a emergência das diferentes interpretações, “(...) fazê-las surgir como acontecimentos no teatro dos procedimentos” (Foucault, 2000b, p. 270).

Uma outra diferença, entre a genealogia e a história de inspiração metafísica, concerne à irrupção do acontecimento. Enquanto esta última dissolve o acontecimento singular numa continuidade ideal, o genealogista o faz surgir no que ele tem de único e agudo, de transgressivo em relação à ordem das coisas (Cardoso, 1995). No tocante a essa questão, assim se pronuncia Foucault (2000b, p. 272-3):

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta.

Ao contrário da historiografia tradicional, que busca recolher na dispersão dos acontecimentos os traços essenciais do mundo em que vivemos, a genealogia sustenta a existência de miríades de acontecimentos entrelaçados, desprovidos de sentido intrínseco e dependentes, exclusivamente, da correlação que se estabelece, a cada momento, entre as diversas forças de uma agonística – das quais o genealogista tentará apreender o diagrama.

Acaso e acontecimento

Em sua aula inaugural no Collège de France, Foucault (1996, p. 59) propõe o seguinte: “É preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos”. Essa afirmação é problemática pois, se o acontecimento é aleatório, como almejar a sua inteligibilidade? Foucault (2000b) afirma que os historiadores, via de regra, têm procurado o princípio de inteligibilidade da história em alguma espécie de *lei*, capaz de reconciliar numa unidade toda a diversidade do processo histórico. De acordo com Foucault, um princípio dessa espécie – quer seja definido como idealista (o espírito de uma época), ou como materialista (a luta de classes como o motor da história) –, ao pretender-se trans-histórico, renuncia à sua historicidade; torna-se a-histórico. A genealogia reintroduz no devir tudo aquilo que se supõe transcendente na história.

Em oposição às correntes historiográficas que visam descobrir nexos de causalidade mecânica ou de necessidade ideal entre os acontecimentos, Foucault (1997, p. 88) pensa a história em termos de uma “(...) multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”. Essas forças não são sujeitos, não possuem identidade, nem revelam essências. São anônimas, impessoais e constituem devires. Se, num momento, parecem estabilizar-se numa configuração estratégica – da qual é possí-

vel traçar o diagrama –, isso não implica em imutabilidade. O fato de essas forças serem móveis, instáveis, heterogêneas e de sua confrontação ser inevitavelmente tensa, desequilibrada e de realizar-se em espaço aberto, torna a sua organização caleidoscópica, mutante, com propensão ao caos.

Isso, porém, não significa que o acontecimento seja ininteligível. Entendê-lo dessa forma implica em considerar que o curso supostamente racional da história foi acometido de um surto de irracionalidade. O que Foucault (2000b) propõe é que se elabore a *lei singular* da irrupção de um acontecimento. Em termos metodológicos, Foucault (2003b) sugere que se proceda a sua *desmultiplicação causal*, isto é, que o acontecimento seja analisado através dos múltiplos processos que o constituem. Esses processos, por sua vez, devem ser decompostos em suas múltiplas variáveis, de modo a que se possa construir, em torno de um acontecimento singular, um “‘poliedro de inteligibilidade’, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído” (idem, p. 340). Esse procedimento acarreta um *polimorfismo crescente*, à medida que a análise avança: “polimorfismo dos elementos que são postos em relação (...); polimorfismo das relações descritas (...); polimorfismo nos domínios de referência” (idem, p. 340-1).

Por fim, o acaso irrompe na produção de um acontecimento através da entrada em cena de uma outra força. Foucault (2000b, p. 274) assinala que os historiadores, em nome da objetividade científica, visam “(...) apagar o que pode revelar, em seu saber, o lugar de onde eles olham, o momento em que eles estão, o partido que eles tomam, o incontornável de sua paixão”. Diferentemente, a genealogia não recusa a sua condição de saber perspectivo: reconhece-se inevitavelmente parcial; assume, deliberadamente, o risco de pronunciar-se desde o lugar que ocupa; e, ao invés de pretender alojar-se no espaço destinado à razão transcendental, sabe-se situada no campo imanente da luta, do qual é uma das forças em jogo.

O acontecimento é problemático

Foucault (2003a, p. 327) refere-se a duas possibilidades de procedimento historiográfico, cada qual com as suas exigências e os seus limites próprios: “Uma que consiste em se dar um objeto e em tentar resolver os problemas que ele pode causar. A outra que consiste em tratar um problema e em determinar, a partir daí, o domínio de objeto que é preciso percorrer para resolvê-lo”. Em suas investigações, é com essa última modalidade que Foucault opera. Portanto, convém precisar o que Foucault considera um *problema*.

Em um debate com um grupo de historiadores, Foucault (2003b, p. 338) fornece uma pista para a compreensão dessa questão: “o balizamento de uma

descontinuidade nunca é senão a constatação de um problema a resolver”. É nesse sentido que Foucault propõe-se a *acontecimentalizar*¹ a história. Um acontecimento é, sempre, uma ruptura evidente – a emergência de uma singularidade –, mas, ao mesmo tempo, é uma ruptura das evidências: uma problematização. Por problematização, Foucault (1984, p. 76) entende “(...) o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como um objeto para o pensamento”. Tal como em Deleuze (1988) – para quem o pensamento produz-se quando constrangido por forças que lhe são estranhas –, em Foucault, o acontecimento é potência que perturba os modos habituais pelos quais concebemos o que somos e o mundo em que vivemos.

Por considerar o acontecimento como problemático², Foucault re-orienta o seu projeto histórico-filosófico, no sentido de investigar as condições em que os indivíduos problematizam a si próprios e ao mundo em que vivem. Para uma *história do pensamento*, importa analisar esses acontecimentos cruciais, que são “(...) as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam” (Foucault, 2001, p. 15). Nessa perspectiva, a problematização da atualidade³, decorrente de uma atitude filosófica “(...) em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (Foucault, 2000b, p. 351), configura-se como um acontecimento que provoca o pensamento, desconstruindo evidências e operando rupturas nas formas de racionalidade vigentes.

A materialidade incorpórea do acontecimento

Deleuze enfoca o acontecimento desde uma ótica singular: como uma *materialidade incorpórea*, de acordo com a definição proposta por Foucault (2000b)⁴. Essa conceitualização parte de uma distinção, crucial na filosofia deleuziana (Machado, 2000), entre o *atual* e o *virtual*. Deleuze (1998, p. 173) postula que “toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais” e que esses elementos “(...) são ditos virtuais quando sua emissão e absorção, sua criação e destruição são feitas num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e que tal brevidade os mantém desde então sob um princípio de incerteza ou de indeterminação”. Nessa perspectiva, o atual é entendido como virtualidade coagulada, como uma condensação do efêmero, endurecida numa temporalidade, cuja duração já não é mais a do instante.

De acordo com Deleuze (1998), todo atual é envolvido por uma densa nuvem de elementos virtuais, com a qual estabelece um circuito de trocas incessantes. Desse modo, ao mesmo tempo em que o atual decompõe-se em partículas infinitesimais e dissolve-se no virtual, este se individualiza num processo de

atualização. No entanto, a atualização ainda pertence ao virtual, consistindo numa irrupção de singularidade, enquanto que o atual implica em individualidades já constituídas. Traçar o plano imanente das relações entre o atual e o virtual – dos fluxos ininterruptos que se produzem entre ambos – envolve delinear a curva sinuosa que passa pelos pontos de atualização, na indeterminação do seu devir.

É com base nessa compreensão que Deleuze (1992, p. 210) critica os historiadores, afirmando que “o que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história”. No seu ponto de vista,

(...) há duas maneiras de considerar o acontecimento, uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes e singularidades. O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo (idem, p. 211).

Enfoque semelhante encontra-se na análise que Deleuze (1996, p. 92-3) realiza do conceito foucaultiano de dispositivo:

O actual⁵ não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir (...). É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do actual. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o actual é o esboço daquilo em que nos vamos tornando.

De acordo com Foucault (2000b), essa oposição entre história e devir, assinalada por Deleuze, decorre da impossibilidade de os historiadores pensarem o acontecimento fora de suas ligações com a densidade dos corpos – com o atual (Deleuze, 1998) –, isto é, sem vinculá-lo a um estado de coisas que sirva de referente para uma proposição, que possua uma identidade no tempo presente e que se ofereça como objeto de significações para a consciência. Do seu ponto de vista, é em *Lógica do sentido* (Deleuze, 2000) que se produz uma *filosofia do acontecimento* que é, simultaneamente, uma metafísica do incorpóreo – em oposição à física dos corpos –, uma lógica do sentido – ao invés de uma lógica das significações – e uma gramática do verbo infinitivo, no lugar de uma gramática do presente indicativo.

Inspirado nos estoícos, Deleuze (2000) concebe os acontecimentos como possuindo uma natureza radicalmente diversa da natureza dos corpos, ou estados de coisas, com os quais se relacionam. Os corpos existem, possuem qualidades e quantidades, experimentam ações e paixões, entrecrocando-se, misturam-

se, são causas uns dos outros e, na medida em que se dilaceram mutuamente, produzem efeitos que lhes são estranhos: incorporais acontecimentos. Esses efeitos, por sua vez, não existem: insistem; não possuem qualidades, nem quantidades: exprimem intensidades; não são agentes, nem pacientes, mas, antes, impassíveis; não mergulham nas profundezas dos corpos: percorrem as suas superfícies como um “tênuê vapor incorporeal que se desprende dos corpos, película sem volume que os envolve” (idem, p. 10)⁶. De acordo com Deleuze, com a filosofia dos incorporais os estóicos produzem o primeiro grande movimento de reversão do platonismo. Ao retirarem os acontecimentos da alternativa *ser/não ser*, afirmando-os como *extra-ser*, os estóicos trazem à superfície os simulacros em sua irreduzível diferença – puro devir –, arruinando a lógica da identidade, que fundamenta todo o edifício da *filosofia da representação* (Deleuze, 1998)⁷.

Mas se os acontecimentos não se confundem com os corpos, qual é a sua relação com a linguagem? Deleuze (2000, p. 13) afirma que “é próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos ou exprimíveis, enunciados ou enunciáveis por meio de proposições pelo menos possíveis”. Porém, o vínculo que se estabelece entre os acontecimentos e as proposições é de uma ordem muito particular: não concerne à designação de um estado de coisas, não consiste na enunciação de um sujeito e não implica numa significação conceitual. O laço existente entre os acontecimentos e as proposições é o *sentido*: “o sentido é o *expresso da proposição*, esse incorporeal na superfície das coisas, entidade complexa irreduzível, acontecimento puro que insiste ou subsiste na proposição” (idem, p. 20). Essa relação peculiar faz com que o sentido-acontecimento⁸ não exista fora da proposição que o exprime, mas, ao mesmo tempo, o coloca como o atributo lógico de um estado de coisas. Tal como numa fita de Moebius, o sentido é pura exterioridade e “(...) não se confunde nem com a proposição que o exprime nem com o estado de coisas ou a qualidade que a proposição designa. É, exatamente, a fronteira entre as proposições e as coisas” (ibidem, p. 23).

O sentido exprime-se através do verbo no infinitivo: “a árvore verdeja” (Deleuze, 2000, p. 7). A proposição “a árvore é verde” designa um estado de coisas, que possui uma identidade no tempo presente: refere-se a um *ser*, portanto. Já “verdejar” é o que acontece à árvore, quer no outono – quando seu verde é pálido –, quer na primavera – quando resplandece –, pois pálido e resplandecente são predicados da proposição que se referem a modos de o acontecimento “verdejar” se efetuar na árvore, mas não ao acontecimento em si mesmo. “Verdejar” acontece à árvore como eterna repetição da diferença – nunca é a mesma árvore, nem o mesmo verde – e insiste na proposição indiferentemente de suas oposições em termos de quantidade, qualidade, modalidade, relação, etc. Este é o caráter paradoxal do sentido-acontecimento: ele sempre se afirma nos dois sentidos, simultaneamente⁹. O acontecimento-sentido, que é produzido (efeito) e neutro (impassível), também possui uma dimensão genética: é ele que torna a linguagem possível¹⁰, na medida em que insiste em exprimir-

se e em que traça a fronteira entre as palavras e as coisas, pois “(...) sem esta fronteira os sons se abateriam sobre os corpos, as próprias proposições não seriam ‘possíveis’” (idem, p. 171).

E em que temporalidade inscreve-se esse acontecimento-sentido? Deleuze (2000) afirma que os estóicos utilizavam duas leituras do tempo: uma para referirem-se aos estados de coisas (*Cronos*) e outra para os incorporais (*Aion*). Cronos é o presente sempre limitado, que mede a duração dos corpos e em relação ao qual “(...) o passado e o futuro não indicam senão a diferença relativa entre dois presentes, um de menor extensão, o outro cuja contração recai sobre uma extensão maior” (idem, p. 65). Aion é o tempo dos acontecimentos, instante infinitamente subdivisível em passado e futuro, turbilhão do devir sempre a esquivar-se do presente¹¹. O acontecimento é problemático precisamente por essa sua propriedade de decompor o presente de um estado de coisas, por seu poder de dissolver identidades. Frente ao acontecimento, não reagimos com a placidez do transeunte: o que se passa?, mas com a perplexidade do atingido por uma calamidade: o que se passou?, o que irá se passar?¹².

História e devir

A partir dessas formulações, é possível pensar a prática de um paradoxal *historiador do devir*. Deleuze (2000) afirma ser próprio aos acontecimentos – esses efeitos incorporais de causas corporais – efetuarem-se em estados de coisas, encarnarem-se, incorporarem-se. Captar o acontecimento ainda não efetuado, no entrechoque de corpos que o engendra, e traçar as linhas incorporais que ele percorre no movimento fugaz e aleatório de sua efetuação, talvez seja um outro modo de produzir história. Penso que é nesse sentido que Deleuze (1996, p. 93-4) afirma:

Devemos separar em todo o dispositivo as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do actual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico. Se Foucault é um grande filósofo é porque se serviu da história em proveito de outra coisa: como Nietzsche dizia, “agir contra o tempo, e assim, sobre o tempo, em favor, espero-o, de um tempo futuro”. Porque o que surge como o actual, ou o novo, em Foucault, é o que Nietzsche chamava o intempestivo, o inactual, esse devir que bifurca a história, um diagnóstico que faz prosseguir a análise por outros caminhos. Não é prever, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta.

E é nessa mesma direção que Foucault (2000b, p. 325) aponta:

O que eu gostaria também de dizer, a propósito dessa função do diagnóstico sobre o que é a atualidade, é que ela não consiste simplesmente em caracterizar

o que somos, mas, seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é. E é nesse sentido que a descrição deve sempre ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível.

Captar a efetuação do acontecimento em seu fulgor – não aceitá-lo e resignar-se a ele, não recusá-lo e opor-lhe resistência, mas afirmá-lo em sua potência disruptiva – é a condição para que se opere, num único lance, a sua contra-efetuação instantânea (Deleuze, 2000), é a possibilidade de relançá-lo no fluxo do devir. Um tal diagnóstico não se submete à oposição ciência/política. É intervenção na cultura, ato-pensamento operando nas bordas do tempo presente: acontecimento.

Sobre o acontecimento educacional

A partir dessas considerações, como pensar a especificidade do acontecimento, no que concerne à pesquisa em História da Educação? Em uma primeira aproximação, proponho que se compreenda o acontecimento educacional como a incidência de uma descontinuidade nas formas de racionalidade imanentes ao dispositivo de Educação¹⁴, como a emergência de uma singularidade, que se lhe configura como problemática. Essa definição implica em conceber o dispositivo educacional como possuindo linhas de estratificação, ou de sedimentação (Deleuze, 1996) – que consistem nos efeitos de hegemonia obtidos por alguns projetos educacionais sobre os demais e que tendem a perpetuar uma determinada configuração estratégica –, mas, também, como se compondo de linhas de atualização, ou de criatividade (idem), através das quais se produz sua transformação. É precisamente porque as formas de dominação não são monolíticas, mas enfrentam resistências, tensionamentos e desarticulações (Foucault, 1997), que se produzem as fissuras de um dispositivo, por onde irrompem acontecimentos singulares.

Para o historiador da Educação, que opera nessa perspectiva, é sempre um elemento de *atualidade* – uma *diferença* no tempo presente – o que dispara o processo de investigação¹⁴. Assim, inserir-se nas fendas do dispositivo educacional, problematizando-o, alargando suas brechas, captando-o em seu devir, anunciando possibilidades outras, é um modo *acontecimental* de produzir História da Educação¹⁵, mesmo se nesse processo o historiador se volte para o passado, a fim de construir a série descontínua de acontecimentos em que se inclui o seu problema – análise da proveniência – e para traçar as condições de seu aparecimento: descrição da emergência¹⁶.

Esse modo de produzir História da Educação parte de uma questão filosófica crucial: *o que é pensar?* Foucault (1999) define pensamento como a possibi-

lidade de estranhamento da *experiência*¹⁷ que temos de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Mas o que faz com que essa experiência perca a sua familiaridade e se torne problemática? São as rachaduras da atualidade os signos diferenciais (Deleuze, 1988) que incitam o pensamento em Educação, um imponderável que nos leva a debruçarmo-nos sobre o caráter contingente, precário, circunstancial da experiência educacional com a qual estamos envolvidos – e a reinventá-la, sempre.

Notas

1. “Há muito tempo que os historiadores não gostam muito dos acontecimentos, e fazem da ‘desacontecimentalização’ o princípio da inteligibilidade histórica. Eles o fazem ao referir o objeto de sua análise a um mecanismo, ou a uma estrutura, que deve ser o mais unitário possível, o mais necessário, o mais inevitável possível, enfim, o mais exterior à história possível” (Foucault, 2003b, p. 341).
2. “Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. (...) O acontecimento por si mesmo é problemático e problematizante” (Deleuze, 2000, p. 57).
3. “(...) ‘a atualidade’ como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica” (Foucault, 2000b, p. 341).
4. É em referência a essa concepção deleuziana que Foucault (1996, p. 58) afirma que “(...) a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal”.
5. “Actual” adquire, nesse contexto, o sentido que Foucault (2000b) atribui ao conceito *atualidade*, isto é, o de uma diferença na história, em ressonância com a acepção deleuziana de *atualização*, especificada acima (em todas as citações desse artigo de Deleuze, preservei a sua tradução portuguesa).
6. É importante ressaltar que a relação desses acontecimentos incorporais com os estados de coisas de que são o efeito não é de causalidade simples, ou de determinação mecânica. Como diferem por natureza de suas causas, esses efeitos de superfície “(...) entram uns com os outros em relações de quase-causalidade e em conjunto entram em relação com uma quase-causa ela própria incorporeal, que lhes assegura uma independência muito especial” (Deleuze, 2000, p. 175) frente aos corpos de que são efeito.
7. “Uma dupla luta tem por objeto impedir toda confusão dogmática do acontecimento com a essência, mas também toda confusão empirista do acontecimento com o acidente” (Deleuze, 2000: p. 56).
8. “Não perguntemos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido” (Deleuze, 2000, p. 23).
9. Deleuze (2000, p. 1) afirma, a respeito de *crescer*: “(...) é ao mesmo tempo (...) que nos tornamos maiores do que éramos e nos fazemos menores do que nos tornamos”.
10. Inevitável lembrar de Foucault (1996, p. 51), quando este afirma ser necessário “(...) restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; [e] suspender, enfim, a soberania do significante”.

11. “(...) pois ser presente seria ser e não mais devir” (Deleuze, 2000: p. 169).
12. De acordo com Foucault (2000b, p. 237), “o sentido-acontecimento sempre é simultaneamente o limite deslocado do presente e a eterna repetição do infinitivo”.
13. Por *dispositivo educacional*, compreendo um conjunto heterogêneo e instável de práticas discursivas e não discursivas, atravessado por múltiplas e conflituosas relações de poder, que constrói a Educação como objeto de saber, como alvo de manobras estratégicas e como modo de subjetivação.
14. Corazza (1998), a partir da problematização dos discursos que anunciam o *fim da infância*, que denunciam que a infância está sendo roubada, profanada, corrompida, e que preconizam que a Educação deve restaurar as condições de uma *infância sem fim*, constrói uma genealogia do moderno dispositivo de infantilidade – que não apenas cria o infantil, como também produz a identificação do adulto com a criança que ele foi –, indicando a sua proveniência e o que tornou possível a sua emergência, e apontando os processos de fratura desse dispositivo – dimensão propriamente *acontecimental* da análise –, que conduzem à desintegração da infantilidade moderna e à abertura de novas formas de subjetivação infantil.
15. Neste sentido, pode-se questionar algumas pesquisas realizadas no âmbito da Educação, que se atribuem uma inspiração foucaultiana, mas que operam com uma concepção de poder de tal forma asfixiante, que obturam o processo do devir – como se um dispositivo possuísse somente linhas de estratificação (Deleuze, 1996).
16. É próprio ao acontecimento o paradoxo de integrar uma série e, ao mesmo tempo, consistir numa singularidade pura. A partir de Deleuze (2000), pode-se dizer que o acontecimento é a *instância paradoxal* que faz a afirmação disjuntiva da série e da singularidade – que articula as suas diferenças –, sendo a singularidade o que está em falta na série e a série o que há em excesso na singularidade.
17. Foucault (2001, p. 10) conceitua experiência como “(...) a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”.

Referências Bibliográficas

- CARDOSO, Irene. Foucault e a noção de acontecimento. In: *Tempo social*: revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 7, n. 1-2, out., 1995, p. 53-66.
- CORAZZA, Sandra. *História da infantilidade – A-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998 [Tese de Doutorado em Educação].
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Controle e devir. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.
- _____. O atual e o virtual. In: *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). *O dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. Polêmica, política y problematizaciones. In: GABILONDO, Ángel (Org.). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. *Theatrum philosophicum* (1970). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. Coleção Ditos e Escritos: II.

_____. Nietzsche, a genealogia, a história (1971). In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. Coleção Ditos e Escritos: II.

_____. Retornar à história. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. Coleção Ditos e Escritos: II.

_____. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. Coleção Ditos e Escritos: II.

_____. O que são as Luzes? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. Coleção Ditos e Escritos: II.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A poeira e a nuvem. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. Coleção Ditos e Escritos: IV.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. Coleção Ditos e Escritos: IV.

MACHADO, Roberto. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

Amadeu de Oliveira Weinmann é psicólogo, licenciado em História e aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

E-mail: amadeu.ez@terra.com.br.



28(1):65-86
jan/jul 2003

RE-SIGNIFICAÇÕES DE VIDA E DE MORTE:

delimitando modos de educar

Mara Ambrosina de O. Vargas
Dagmar E. Estermann Meyer

RESUMO – *Re-Significações de vida e de morte: delimitando modos de educar.* Neste artigo discutimos a dimensão educativa de um processo que denominamos de “ciborguização da enfermeira” a partir da análise do deslocamento das fronteiras entre vida e morte na contemporaneidade. Com base nos Estudos Culturais e em autores como Michel Foucault e Donna Haraway, examinamos manuais e protocolos assistenciais que dão sustentação ao trabalho que as enfermeiras desenvolvem em terapia intensiva, para demonstrar que as práticas discursivas fazem mais do que simplesmente designar e descrever o “real”: elas criam e legitimam o que passa a ser reconhecido como sendo “a realidade”. O exercício da análise permitiu problematizar a fragmentação do sujeito, a hibridização corpo-máquina no contexto da terapia intensiva e o deslocamento das fronteiras entre viver e morrer. Com essa análise procuramos argumentar que as lições de tecnologia no contexto de saúde, e a maneira como estas têm sido tratadas pelas/os estudiosas/os da área do intensivismo, contrastam com o consumo e a conversão desses/as profissionais em híbridos humanos-máquinas – ciborgues.

Palavras-chave: *Estudos Culturais e Educação, corpo ciborgue, vida e morte, enfermagem em terapia intensiva.*

ABSTRACT – *Re-significations of life and death: delimiting ways of educating.* In this article we have discussed the educative dimension of the ‘nurse cyborging’ process based on the analysis of the contemporary shifting frontiers between life and death. Based on Cultural Studies and authors such as Michel Foucault and Donna Haraway, we have looked at guidelines and assistant protocols which support nurses’ work in intensive therapy, in order to show that discursive practices do more than name the ‘real’: they create and legitimate what then begins to be recognised as ‘reality’. The analysis exercise allowed us to problematise the fragmentation of subject, the body-machine hybridisation in the intensive therapy context, and the dislocation of the borders between life and death. Through this analysis we argue that technology messages in health context and the way these are dealt with by experts in the intensivism field, contrast with consumption and the conversion of these experts into human-machine hybrids, that is cyborgs.

Keywords: *Cultural Studies and Education, cyborg body, life and death, nursing in intensive therapy.*

Introdução

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado¹ em que se discutiu o que chamamos de “processo de ciborguização da enfermeira”, no contexto da unidade de terapia intensiva². Para fazer essa discussão, buscamos apoio na teorização cultural e nos estudos de autores e autoras que têm problematizado a noção de corpo e de sujeito, na pós-modernidade, a partir de pressupostos teóricos do pós-estruturalismo. Ao assumir tais pressupostos, entendemos que tanto o humano quanto a máquina são significados culturais e que os sentidos atribuídos a tais noções têm sido produzidos no âmbito de práticas discursivas específicas. Procuramos, portanto, demonstrar, ao longo deste trabalho, que tais práticas discursivas, instituídas por (e instituintes de) relações de poder, fazem mais do que simplesmente designar e descrever o “real”; elas criam e legitimam aquilo que passa a ser reconhecido como sendo “a realidade”. A partir dessa perspectiva, procuramos argumentar que as lições de tecnologia, no contexto da saúde, e a maneira como estas têm sido tratadas pelas/o estudiosas/os da área do intensivismo, contrastam com o consumo e a conversão dos/as profissionais em híbridos humanos-máquinas.

Entre os/as autores /as utilizados, destacamos Donna Haraway (1991, 1997 e 2000) e seu entendimento de ciborgue³ – uma idéia produtiva que possibilita explorar a ciborguização da cultura contemporânea e suas implicações para a educação de enfermeiras em terapia intensiva. Ciborgue, na perspectiva aqui adotada, é um híbrido humano-máquina e, como todo híbrido que resulta da fusão de entes de natureza diversa, não pode mais ser reduzido ou reconduzido a nenhuma humanidade, natureza ou tecnologia original. Essa figura do ciborgue torna ambíguas as fronteiras onde as diferenças entre máquinas e humanos são definidas e desconsidera um *a priori* de “naturalidade”, o que nos permite sustentar a noção de que a interface do que é considerado “natural” e “não-natural” não só está inserida, mas é mesmo produzida, em práticas culturais e sociais complexas e, em última análise, contingentes. Valendo-nos, então, do conceito de ciborgue, buscamos operar, analiticamente, no próprio limiar entre as fronteiras do que tem sido afirmado e reafirmado como sendo saúde, doença, vida, morte, humano e tecnologia, natural e artificial, orgânico e inorgânico.

Tomando como foco esta problemática nomeada de “ciborguização da enfermeira”, o que procuramos fazer foi, exatamente, discutir e analisar as dimensões educativas deste processo. A noção de educação, aqui, é ampliada para englobar o conjunto de processos pelos quais os indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Nessa perspectiva, tornar-se um determinado tipo de sujeito – uma enfermeira ciborgue, por exemplo –, no contexto das bio-tecno-culturas contemporâneas, envolve um complexo de forças, de saberes, de processos de aprendizagens e de instituições. Alguns desses processos e instituições estão direcionados explicitamente para a função de educar, instruir, formar – e os cursos de formação profissional em saúde seriam

os exemplos mais acabados disso – nesse contexto. Em outras instâncias ou processos sociais essa dimensão educativa, no entanto, não fica tão explícita e não chega mesmo a ser intencional. E aqui se incluem, hoje, os meios de comunicação de massa, mas também os processos de trabalho com as normas e rotinas que os compõem, as políticas e programas de saúde – por exemplo, a humanização da assistência em seus diversos desdobramentos – e os programas educativos reunidos sob a denominação de educação continuada, etc. Exatamente pela invisibilidade, pela não intencionalidade ou pela “naturalidade” das ações educativas imbricadas nestes processos, seus efeitos tendem a ser mais efetivos e duradouros.

Nesse sentido, é pertinente dizer que há uma padronização de condutas exigidas para todas as enfermeiras que, de alguma forma, se engajam no contexto da terapia intensiva. Ou seja, ocorrem neste contexto tanto processos de educação elaborados de maneira mais formal (como aqueles que submetem toda a equipe de enfermagem na UTI a um contínuo e progressivo “aperfeiçoamento”, visto que esta deve lidar não somente com equipamentos, mas também com a interpretação teórica daquilo que é objeto de seu trabalho), quanto processos que implicam a incorporação e a naturalização da relação com a máquina, de modo que esta passe a se configurar como uma extensão indiferenciada do próprio corpo profissional.

Assim, reconhecemos a UTI como um ambiente em que as atividades de enfermagem desenvolvidas são sucessivamente aprendidas, praticadas, alteradas e suplantadas. O que hoje é considerado conhecimento válido é imediatamente relegado a um segundo plano, ou até abandonado, à medida que um novo conhecimento passa a ser validado. O conhecimento aceito e valorizado pelas enfermeiras é resultado de uma “seleção” empreendida nas relações e práticas profissionais, e tal seleção é fundamentalmente política. E política, aqui, é compreendida numa conexão de saber-poder que está no centro de todas essas relações e práticas profissionais e pedagógicas.

A tecnologia “aprimora” a capacidade que essa equipe profissional precisa desenvolver para observar o/a paciente. E, em conexão com o privilegiado aparato da tecnologia, a enfermagem tem se tornado cada vez mais capaz de traduzir o corpo do/a paciente em informações contínuas, as quais devem alimentar as decisões e ações da equipe que trata e cuida desse/a paciente na UTI. Para que essa tradução seja possível, o corpo da enfermeira está em constante interação com a máquina e, para que isso se efetive de “maneira adequada”, são necessárias múltiplas aprendizagens. Reciprocamente, é possível dizer que essa interação enfermeira-máquina desdobra-se em várias outras aprendizagens.

Dentre os vários materiais pedagógicos disponibilizados para a equipe de enfermagem em terapia intensiva, escolhemos como *corpus* de análise manuais⁴ e protocolos assistenciais⁵. Neste sentido, buscamos examinar como esses manuais e protocolos assistenciais, mesmo quando assumem e operam com polaridades e posicionamentos cientificamente fundamentados, encontram-se impreg-

nados de uma certa ambigüidade, gerada a partir da hibridação enfermeira-máquina. Cientes de que tal ambigüidade não é explícita, o exercício que fizemos foi o de, justamente, pretender dar-lhe visibilidade. Na perspectiva da análise cultural, os manuais e protocolos assistenciais funcionaram como textos culturais e nos permitiram discutir mudanças das (e nas) práticas da enfermeira intensivista, mediante sua imbricação com os equipamentos da tecnobiomedicina, da bioeletrônica e da informática. Consideramos que analisar tais manuais e protocolos assistenciais, apoiadas na abordagem teórica adotada nesta investigação, possibilitou-nos (re)escrever e (re)ler uma prática pedagógica específica que educa enfermeiras no contexto da terapia intensiva. De uma certa forma, o movimento feito foi o de tentar re/pensar o humano no contexto da ciborguização numa perspectiva que, “ao invés de representar a enfermagem como interface da humanização”, explorasse

a potencialidade de pensar a enfermagem como um saber/fazer ciborgue, um híbrido onde as fronteiras (...) fossem deslocadas de tal forma que estas oposições não pudessem mais ser acionadas para a hierarquização e a dominação. Isso poderia nos ajudar a recusar uma metafísica anti-ciência e uma demonização per se da tecnologia. (...) Poderia também nos sugerir um vocabulário, criativo e potente o suficiente, para sairmos desse labirinto de dualismos por meio dos quais se tem explicado e desdobrado o humano em seres com estatutos sociais diferenciados, com os quais se tem justificado a desigualdade, a injustiça social e a subordinação (Meyer, 2002, p. 195).

Este trabalho problematiza, pois, um dos acontecimentos que, em nossa opinião, sintetiza significados importantes da terapia intensiva na contemporaneidade, a saber: o deslocamento das fronteiras entre a vida e a morte e seus possíveis efeitos sobre os modos de educar enfermeiras-ciborgue.

Morte: um problema contemporâneo?

Muitas pessoas, das mais diversas profissões (incluindo-se, entre elas, pessoas que não estão inseridas no contexto da área da saúde), utilizam-se de exemplos da terapia intensiva quando, por algum motivo específico, querem abordar a questão da morte. E, no nosso ponto de vista, isso acontece com frequência porque a UTI – pelo vasto arsenal tecnológico disponível – prolonga a expectativa de vida das pessoas, convive com uma terminalidade mais alongada dos/as pacientes que lá são internados/as e apresenta uma equipe profissional especializada em lidar com situações de risco de morte iminente. Além disso, a UTI reúne, num mesmo espaço físico, toda a potencialidade polissêmica do que hoje podemos entender por vida/viver e morte/morrer.

Pode-se dizer que a vida e a morte foram questionadas e pensadas nas mais diversas culturas e perspectivas filosóficas e religiosas, através dos tempos. Contudo, nunca antes encontramos tantas maneiras de significar tais noções

dentro de uma mesma racionalidade – a científica. Talvez isso expresse a especificidade de nossa época, na medida em que a medicina avançada, a que inova em transplantes de órgãos e utiliza procedimentos de reanimação, se vê confrontada com a relativização da definição de morte.

Hoje, no contexto da terapia intensiva, não é incomum lidarmos com a dúvida quando se trata de definir se o/a paciente está efetivamente morto/a. A relação humano-máquina parece mesmo acentuar e ampliar nossas incertezas quando se trata de reconhecer se realmente estamos diante da morte. E, no caso de dúvidas e incertezas, acabamos, em muitas situações, como indica o título da próxima seção, “exterminando” a morte:

E tratando-se de controvérsias, por definição, não se pode tachar determinada conduta de correta ou incorreta. A grande confusão ainda existente em torno deste assunto (e que, por certo, não deverá ser satisfatoriamente superada nos próximos tempos!) dá ensejo às condutas mais diversas, o que equivale a dizer que há serviços (...) que optam pela interrupção do suporte vital diante de estado vegetativo com alta probabilidade de óbito, até aqueles que, no extremo oposto, não abrem mão de manter suporte vital pleno e vigoroso “enquanto houver esperança”. E já que, segundo a sabedoria popular, “enquanto há vida, há esperança”, o suporte é mantido até que sobrevenha a morte do paciente (Orlando, 2001, p. 60).⁶

Viver e morrer, fronteiras radicalmente rompidas com a intensificação da tecnobiomedicina? Alguns/algumas autores/as têm afirmado que as fronteiras entre o viver e o morrer, em sua relação com o que é natural e sobrenatural, foram completamente rompidas. Mas convém lembrar que aquilo que cada época e cada sociedade considera natural e sobrenatural – uma certa “tendência” em borrar alguma distância entre o natural e o sobrenatural – não constitui fato inédito na história. Além disso, vida e morte – pensados e vividos em suas conexões com as máquinas do início século XXI – tornam ambíguas as diferenças entre aquilo que se auto-cria (por exemplo, o humano) e aquilo que é externamente criado (por exemplo, esse mesmo humano com um coração doado por outro humano). Em tempos atuais, parece que “pesa” mais ainda o que pode, “afinal”, significar a morte quando se trata de produzir sentidos sobre o que, “afinal”, é viver. Paradoxalmente, quanto mais nos envolvemos nesse empreendimento, mais a concepção do que é, “afinal”, morrer nos escapa.

Como já referimos, a morte foi pensada de muitas formas, nas diferentes sociedades e culturas. Nessa direção, Philippe Ariès (1975) e Norbert Elias (2001) fazem uma abrangente contextualização histórica de como a morte tem sido pensada e vivida pelo homem – ocidental – desde a antigüidade até a contemporaneidade. Segundo esses estudiosos, na antigüidade, a morte era experimentada no coletivo e na vida cotidiana como fato previsível e Elias (2001), em particular, sinaliza que a morte, ao ser vivida como um acontecimento menos

privado, acarretava um contato mais estreito com moribundos e, por isso, colocava aos indivíduos a necessidade de crer na própria morte. Para além disso, a proximidade da morte manifestava-se através de pestes, guerras e de uma medicina ainda incipiente, quando comparada à do século XXI. O paciente terminal da sociedade medieval, seja por qual fosse a patologia, tinha uma morte considerada natural e, muitas vezes, não diagnosticada.

Outro aspecto importante desse período, segundo os autores, era o fato de que a morte, muitas vezes, se fazia anunciar: ora com sinais sobrenaturais ou premonições sobrenaturais, ora com sinais naturais. Ariès diz ser

(...) provável que a distinção que aqui fazemos dos sinais naturais e das premonições sobrenaturais seja anacrônica: a fronteira entre o natural e o sobrenatural era tão incerta. Nem por isso deixa de ser notável que os sinais mais freqüentemente invocados para anunciar uma morte próxima fossem na Idade Média sinais que hoje diríamos naturais: uma constatação banal, que recaía sobre o sentido, fatos comuns e familiares da vida cotidiana (Ariès, 1975, p. 16).

Assim, frente a essas premonições e à naturalidade da morte, as pessoas preparavam-se para morrer. Em seu leito de morte, eram assistidas e acalentadas, sem que nenhum interdito interrompesse esse processo de morrer. Como resultado, nessas sociedades tradicionais, terminado o funeral, terminava a desolação.

Ariès (1975), por exemplo, considera que o fato de encontrarmos, de Homero a Tolstói, a expressão constante do que ele chama de “uma mesma atitude global perante a morte”, nos permitiria pensar numa continuidade nos modos de concebê-la e vivê-la, nesse período de quase dois milênios. Em contrapartida, segundo o autor, a morte estaria agora tão apagada dos nossos costumes que teríamos dificuldade em imaginá-la e compreendê-la. Para ele, a atitude antiga, em que a morte era ao mesmo tempo próxima, familiar e menos temida opõe-se, demasiadamente, à atual, em que ela parece causar tanto medo que já não se ousaria pronunciar o seu nome: “é por isso que, quando chamamos a esta morte familiar de morte domada, não entendemos por isso que antigamente era selvagem e que foi em seguida domesticada. Queremos dizer, pelo contrário, que hoje se tornou selvagem quando outrora não o era. A morte mais antiga era domada” (ibid, p. 40).

Essa posição de Ariès, sustentada por sua análise da narrativa de Tolstói, sobre o processo de morrer do servo e do senhor, é criticada por Elias (2001). Segundo o autor, Ariès enfatiza e valoriza a serenidade do camponês russo, contrastando-a com a resistência à morte manifestada pelo senhor. Elias considera que Ariès parece negligenciar a conexão entre o modo de viver e o modo de morrer de um e de outro, conexão esta que talvez Tolstói quisesse demonstrar ao enfatizar essa diferença de conduta perante a morte do servo e do senhor. E, com esse pensamento, Elias argumenta que:

Seria interessante fazer um levantamento de todas as crenças que as pessoas mantiveram ao longo dos séculos para habituar-se ao problema da morte e

sua ameaça incessante a suas vidas; e ao mesmo tempo mostrar tudo o que fizeram umas às outras em nome de uma crença que prometia que a morte não era um fim e que os rituais adequados poderiam assegurar-lhes a vida eterna (Elias, 2001, p. 12).

Apreendemos dessa argumentação de Elias (o qual, em nossa perspectiva, problematiza a abordagem linear, homogênea e totalizante da análise de Ariès) que, mais do que caracterizar o processo de morte-morrer como sendo “mais natural”, até meados do século XX, é importante relativizar a idéia de que, necessariamente, todos os indivíduos e, em especial as culturas de que esses faziam parte, aceitassem a morte passivamente. O que se pode dizer é que as formas de conceber a morte e de morrer estão limitadas às possibilidades de cada época. Então, desde o final do século XX, a morte parece ter mudado suas configurações e, no nosso ponto de vista, a UTI é um dos locais em que se pode dimensionar isso.

Exterminadores da morte

Alexandre Vaz, Ana M. Silva e Selvino Assmann (2001) endossam a idéia de que a noção de morte, diante de iniciativas como as desenvolvidas pela tecnociência contemporânea, alterou-se, radicalmente, à medida em que essa passou a ser encarada como “uma disfunção passível de ser evitada ou, pelo menos, postergada, ampliando o sentido de poderio técnico, tão forte na modernidade” (Vaz; Silva A. M.; Assmann, 2001, p. 86). É e nessa possibilidade de intervir mais ativamente sobre o processo de morrer que se pode localizar, na nossa opinião, uma descontinuidade no processo de morte-morrer. Ou seja, o aprimoramento da tecnobiomedicina, estabeleceu condições de possibilidade que permitem intervir sobre (retardando ou impedindo) a morte, das mais variadas maneiras. Diferentemente do que ocorria nas sociedades antigas, o indivíduo hospitalizado, hoje, não tem mais a certeza de que vão deixá-lo morrer. Na dúvida, médicos e enfermeiras se precipitam, hoje, sobre o morrer dos moribundos, impedindo-o, prorrogando-o. Elias (2001, p. 56) enfatiza que a “constatação de que a morte é inevitável está encoberta pelo empenho em adiá-la mais e mais com ajuda da medicina e da previdência, e pela esperança de que talvez isso funcione”. Como refere o manual:

[A] instabilidade grave de um ou mais sistemas fisiológicos, requerem a atenção de pessoal diferenciado e, muitas vezes, a ajuda de procedimentos de substituição para a manutenção das funções vitais. [As UTIs] são áreas de observação permanente, cuidados especiais e terapia continuamente supervisionada e adaptada, construídas, equipadas e organizadas para otimização do objetivo final: reduzir a mortalidade de pacientes aguda e gravemente enfermos e potencialmente recuperáveis (Menna Baneto, 1990, p. 329).

Nesta citação, evidencia-se que o objetivo primeiro do atendimento a um/a paciente, na UTI, é a manutenção da vida. Spíndola & Macedo (*apud* Baraldi; Silva, M. J.; 2000, p. 14) complementam esse consenso ao argumentarem que “os profissionais de saúde são preparados para a manutenção da vida, tendo dificuldades para lidar com situações de morte-morrer”. Ou seja, segundo as autoras, o/a paciente de hoje, com diagnósticos e hipóteses prognósticas definidas, dificilmente terá “morte natural”. Ele/ela tem grandes possibilidades de passar por respiração artificial, filtração renal, quimioterapia, drogas vasoativas, reanimação cardiorrespiratória, dentre os inúmeros recursos existentes.

Renée Fox e Judith Swazey (*apud* Gray, 2001) consideram que a imortalidade estaria, hoje, baseada menos na apreciação do que seja vida e mais no medo da morte. Seria um temor que, nesse caso, estaria centrado na imagem antecipada da morte. Em seu ponto de vista, estaríamos diante de uma sociedade que busca incessantemente a imortalidade. Nessa perspectiva, a mortalidade se torna anônima, escondida, e a imortalidade é que é visibilizada. Acerca disso, Sant’anna (2001, p. 23) diz que “consideramos cada vez mais normal substituir o direito à saúde pelo direito de não mais morrer”. A ciência teria criado a vida crônica, e a ambição de limitar a morte é, então, o outro lado da moeda, da vontade de tornar a vida ilimitada, eterna e crônica. E as enfermeiras intensivistas testemunham o quanto a tecnologia pode prolongar a vida ou exterminar a morte do/a doente, operando com a possibilidade de imortalizá-lo/a. Assim como existem, nesse cotidiano intensivista, muitos/as pacientes potencialmente recuperáveis existem, também, muitos/as pacientes sem prognóstico (e pacientes com mau prognóstico) os quais continuam sendo tratados/as por vários dias, como se o processo de morte-morrer já não tivesse se instalado, mesmo diante da falência de vários de seus órgãos.

Elias (2001, p. 52) chega a afirmar que “a resistência a tratar a morte abertamente, numa relação mais descontraída com os moribundos, é mais forte que no caso da sexualidade”. Assim como a sexualidade, a morte seria um fato temido, negado e ocultado, e “nunca antes na história da humanidade os métodos mais ou menos científicos de prolongar a vida foram discutidos de maneira tão incessante em toda a sociedade como em nossos dias” (Elias, 2001, p. 56).

Foucault (1992), ao analisar a relação do viver e do morrer com o poder, enfatiza que, de maneira extrema, se poderia crer que hoje a morte é mais objeto de tabu do que o sexo. Com esse entendimento, o teórico relaciona o ocultamento da morte a uma transformação das tecnologias de poder. Segundo Foucault, até o século XVIII, a morte era demasiadamente valorizada e ritualizada porque se tratava da manifestação de uma passagem de um poder ao outro: do poder do soberano terrestre ao poder do soberano celeste. De um direito civil e público, de vida e morte, a um direito que era de vida eterna ou de eterna condenação. Prosseguindo nessa argumentação, Foucault (1988, p. 131) escreve que as atuais tecnologias de poder biopolítico tomam como alvo a vida, na medida em que “a velha potência da morte que simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosa-

mente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida”. Para ele, o biológico reflete-se no político, pois o ato de viver cai, em parte, no campo de controle do saber e da intervenção do poder. “A morte é o limite, o momento que lhe escapa” (Foucault, 1988, p. 130). Assim, terminada a vida, terminaria o poder, pois a morte encontra-se fora da capacidade de ação do poder. O poder, incapaz de dominar a morte, buscará dominar a mortalidade. Haveria, portanto, um processo de exclusão da morte com uma concomitante valorização da imortalidade, como possibilidade de uma permanência da ação do poder. Se concordarmos com Foucault (1992), talvez seja assim que se explique a atual desqualificação da morte, marcada pelo desuso dos rituais que a acompanhavam.

Inferimos dessa argumentação que a tecnobiomedicina só exerce seu poder sobre a morte, como diria Foucault, “exercendo seu direito de prolongar a vida”, otimizando um estado de vida e, nessa perspectiva de valorização da vida, a medicina fracassa se e quando a morte ocorre. Ela parece exercer, cada vez menos, o direito de deixar morrer e, cada vez mais, o direito de intervir para fazer viver; assim, a ritualização recai, agora, sobre a capacidade de promover novos arranjos que, interminavelmente, sustentem a vida e, assim, o poder. Controlar a vida implica constantemente re-significar a morte e, nessa direção, o discurso científico sobre a morte tem sido articulado na confluência dos discursos médico (com seus desdobramentos na tecnobiomedicina), legal e ético. Temos então a morte na terceira pessoa, a morte em geral, a morte abstrata e anônima, um objeto como outro qualquer, um objeto que pode ser descrito e analisado. Para além disso, temos também um processo permanente de aprendizado, ora sobre as reconceitualizações de morte-morrer, ora acerca das maneiras de interrompê-la ou, se for o caso, decretá-la. A esse respeito, alguns especialistas têm sido convocados para legitimar esse discurso científico sobre a morte – por exemplo, o médico neurologista, para diagnosticar uma morte encefálica, e a enfermeira frente ao monitor, operando com a concepção de morte como ausência de pulso, inconsciência e ausência de movimentos respiratórios. Todavia, esses/as especialistas, entre outros/as possíveis, debatem-se com o limiar e as possibilidades da lei e da ética:

A medicina intensiva trabalha muitas vezes no limite da lei e da ética. Infelizmente, em nosso país, a lei baseia-se em códigos antigos, alguns com mais de 50 anos, não prevendo situações novas como as criadas pela tecnologia moderna. Atualmente, com os recursos disponíveis, somos capazes de manter, muitas vezes por tempo indeterminado, pacientes que não têm condições biológicas de sobreviverem sem o auxílio de equipamento e de assistência intensiva contínua e, mesmo assim, quando sobrevivem, apresentam mínima qualidade de vida (Pinheiro, 2001, p. 26).

Uma primeira observação mais geral acerca do que está explicitado nesse excerto é que lidar com a morte – mesmo que os manuais e protocolos assistenciais estejam envolvidos no empreendimento de transformá-la num evento simples e manipulável – é, sempre, um processo bem complexo. Exatamente por isso torna-se bastante complicado estabelecer um consenso acerca de critérios que determinam o momento da morte, apesar dos insistentes esforços feitos para estabelecer parâmetros de uniformidade ou para atribuir importância à ética e, ainda, à capacidade profissional, quando se trata do processo morte-morrer. Deste modo, o texto também enfatiza que, nesta relação com a tecnobiomedicina, a decisão técnica de parar o tratamento – o momento clínico do médico parar o tratamento e o poder de definir o que é morte – apresentam, do ponto de vista legal, várias restrições. E assim, faz sentido dizer com Chapple que

A morte em Terapia Intensiva não é nada simples ou natural. [A autora] faz uma analogia do cuidado ao paciente crítico com um jogo, no qual os objetivos estão estabelecidos e giram em torno de saving the patient's life, em que estão em cena a ressuscitação cardiopulmonar, o suporte de vida avançado em cardiologia e os algoritmos que os estabelecem devem garantir a maior chance de sucesso (apud Baraldi; Silva, M. J., 2000, p. 15).

De alguma forma, essa situação ocorre quando a enfermeira intensivista procura munir-se de protocolos, algoritmos, rotinas e índices prognósticos para aprender e, assim, afirmar o “real estado” dos/as pacientes, pretendendo, com isso, aumentar sua capacidade para determinar tanto o momento “exato” da morte quanto o tipo de morte. Seleccionamos três citações que exploram diferentes estratégias de aprendizagem com relação ao processo de morte-morrer:

As decisões para se manter o suporte vital podem ser reversíveis, enquanto aquelas que implicam interrupção quase nunca podem ser revistas; considerando que a morte de um paciente que teria potencial para se recuperar implica erro muito mais sério que o eventual prolongamento da vida de um paciente que acabará por morrer ou se manter em estado vegetativo (...) parece ser mais prudente manter-se o suporte vital para todo e qualquer doente, por semanas ou mesmo meses, ainda que os *índices prognósticos* (grifo meu) apontem para má evolução (Shewman; Digiorgio, 1989 *apud* Orlando, 2001, p. 60).

Você tem bem claros *os critérios para estabelecer diagnóstico* (grifo meu) de morte encefálica? De qualquer modo nunca é demais recordá-los: ausência de função cerebral: coma profundo, arreativo e aperceptivo (Glasgow 3); eventualmente reflexos medulares periféricos podem persistir; ausência de função do tronco-cerebral: ausência de reflexos; reflexo fotomotor: sua ausência é mais significativa do que a simples dilatação pupilar; reflexo córneo-palpebral: estimulação da córnea bulbar; reflexo óculo-cefálico: “olhar de boneca”; reflexo vestibulo-ocular: ausência de nistagmo com a introdução de soro gelado no conduto auditivo externo; reflexos profundos: tosse e deglutição; teste de apnéia: deve ser obtido com $\text{Pa CO}_2 > 60\text{mmHg}$; durante o período de desconexão do ventilador, a oxigenação adequada deve ser proporcionada por (...) (Orlando, 2001, p. 215-216).

Se não concordar com a classificação dos batimentos, pode-se fazer com que o algoritmo de arritmia reaprenda o ECG, pressionando a Tecla de Função *Reaprender* ou selecionando *Reaprender Arritmia* na janela de *Configuração de Arritmia*. Durante o processo de aprendizagem os batimentos são classificados com a letra *L*, para os primeiros 15 batimentos válidos. A forma do batimento é, então, determinada e cria-se um novo padrão. Inicie a aprendizagem somente nos períodos de ritmo predominantemente normal e nos quais o sinal de ECG é relativamente livre de ruídos. Se iniciar a aprendizagem durante um ritmo ventricular, os ectópicos podem ser interpretados como um complexo QRS normal. Isso pode resultar na não detecção de eventos Taqui-V e Fib-V subsequentes. Depois da nova aprendizagem estar completa, verifique a onda de arritmia atrasada para ter certeza de que o algoritmo está classificando os batimentos corretamente. Se entretanto os batimentos ainda não classificados corretamente (...) (Guia do usuário, 1999, p. 130, grifos do autor).

Na primeira enfatiza-se que, mesmo com a utilização dos índices prognósticos para avaliar o estado de gravidade do paciente e suas “reais” chances de sobrevivência, o processo que envolve re/considerar a morte está imerso num território acentuadamente tênue e escorregadio. Em função disso, a estratégia recomendada visa orientar os/as profissionais envolvidos/as diretamente com o processo de morrer, nas UTIs, no sentido de procurarem adotar uma posição mais prudente, prevenindo-se de possíveis complicações.

Já a segunda citação permite compreender o processo pelo qual os/as profissionais da terapia intensiva são continuamente convocados/as a revisar as etapas dos protocolos utilizados para detectar a morte. No exemplo, focaliza-se parte do protocolo atualmente utilizado para detectar morte cerebral. A idéia que o perpassa é a de que estamos devidamente subsidiadas científica, ética e legalmente por tais protocolos e algoritmos. Ainda nessa direção, indica-se que, em

casos que apresentam algum tipo de situação considerada ambivalente, o problema sempre reside numa inadequada utilização dos protocolos e algoritmos e nunca no que esses mesmos protocolos e algoritmos veiculam como sendo a “verdade sobre...”.

A terceira citação, por sua vez, aponta para outra dimensão dos possíveis modos de aprender a detectar e definir a morte nas UTIs. Ou seja, através de uma linguagem muito específica, direcionada para quem manuseia os equipamentos e necessita aprender o que os manuais ensinam acerca deles, ensina-se como se deve configurar um monitor cardíaco, considerando o ritmo cardíaco “normal” do/a paciente. Nesse excerto, em especial, evidencia-se que uma configuração inadequada da máquina resultará, inclusive, em sua incapacidade para conseguir detectar uma PCR (taqui-ventricular e fibrilação-ventricular) e, conseqüentemente, se poderia incorrer no risco da inobservância de um/a paciente estar entrando num processo de morte.

Mediante esses exemplos, é possível apontar para a dificuldade encontrada pelas enfermeiras intensivistas, incorporadas aos equipamentos, quando estas devem delimitar fronteiras nítidas entre os diagnósticos de morte ou de sobrevida. Mas isso não significa dizer que, se as mesmas estivessem desconectadas das máquinas, o processo seria mais tranquilo ou “fácil”. Nem, tampouco, que a discussão deva perscrutar uma verdade última sobre o que é morrer. Significa, sim, afirmar que a ambivalência entre o viver e o morrer constitui-se como questão, justamente porque as atuais tecnologias permitem ou possibilitam que isso seja assim. Pacientes e profissionais conectados/as às máquinas, na terapia intensiva, alteraram os possíveis modos do viver e do morrer. Ou, como problematizam Barbara Koenig; Linda Hogle (1995), são as implicações sociais e culturais das novas relações entre corpo humano e tecnologias médicas que têm produzido e permitido deslocamentos na concepção de morte. E Haraway diria: é com isso que temos de lidar.

Margaret Lock⁸ (1996) expõe uma situação ocorrida num hospital dos EUA. Segundo ela, Richard Selzer foi dado como morto por uma enfermeira após uma prolongada tentativa de reanimação. A enfermeira anotou o horário da morte no prontuário e, dez minutos depois, ainda notou a característica fixa do corpo: a fixidez que seria incontestável em casos de morte. Decorrido um breve período, inesperadamente, o corpo de Richard Selzer estremeceu e um momento depois ele suspirou. Prontamente, o *scope* do monitor cardíaco mostrou um ritmo cardíaco, e a respiração tornou-se regular. O quarto onde se havia feito silêncio pela morte do paciente voltou a tornar-se violentamente ativo. Todo o maquinário estava de volta, vibrando, batendo e alarmando. Após o ocorrido, na reunião semanal, pessoas questionavam se ele estava realmente morto e as enfermeiras garantiram que o visoscópio mostrava uma linha isoeétrica e não havia nem pulso palpável, nem pressão sangüínea.

Em outro exemplo, Lock (1996) reporta que médicos, num hospital de Otawa, declararam o paciente Cybulski com morte cerebral, aos 79 anos de idade,

dez semanas depois de uma operação de emergência no seu coração. Cybulski estava prestes a ser retirado dos aparelhos e a receber a cerimônia de morte de um padre quando, em resposta ao grito de seu neto de 2 anos, ele levantou e esticou seus braços para a criança. Em suma, Cybulski foi descrito não só com vida, mas como estando excepcionalmente bem um mês após o incidente. Aparentemente, os médicos envolvidos não levaram em consideração esse estado; eles confirmam que a imagem transmitida do cérebro mostrava quase total inatividade, e suas conclusões eram de que havia sofrimento e irreparáveis danos cerebrais. Um médico disse que, com toda a nossa moderna tecnologia, ainda assim é difícil determinar quando ou se o paciente sairá do coma profundo. E Lock observa, em sua narrativa, que coma profundo e morte cerebral não são o mesmo diagnóstico, uma vez que um é “menos milagroso” do que o outro.

Para narrar essas duas histórias, Lock refere em seu artigo que utilizou documentos da história recente e materiais publicados na mídia contemporânea. Seu objetivo era tentar mostrar como os argumentos utilizados para a institucionalização e legitimação da morte cerebral, como sinal inequívoco de cessação da vida no corpo humano (assim como os conceitos de morte vegetativa e de parada do coração e dos pulmões, seguidos por sua rotinização na América do Norte e grande parte da Europa), têm, freqüentemente, fomentado discussões nas quais os esforços são feitos para definir a vida e a morte como conceitos/fatos cientificamente comprováveis e como categorias verificáveis, para torná-los inquestionáveis dentro do círculo profissional médico.

O que desejamos, ao recorrer a essas narrativas, é argumentar que, na medida em que somos incorporadas a nossos equipamentos, vemo-nos lidando com linhas divisórias entre o humano e o não-humano – e entre o viver e o morrer – cada vez mais flexíveis e ambíguas. Para além disso, consideramos que a concepção do que significa morrer, atualmente, está inserida num campo de disputas políticas, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, uma análise cultural que se utiliza da noção de ciborgue pode nos fazer pensar ontologicamente, uma vez que aquilo que caracteriza a vida – o ser vivo – nos faz problematizar aquilo que caracteriza a morte. Por exemplo, se estamos diante de um/a paciente com diagnóstico de morte cerebral, este/a, mediante essa concepção de morte-morrer, ainda teria seus órgãos vivos; ele/ela seria, portanto, um ser que contém, em si, elementos próprios de quem está vivo e, ao mesmo tempo, elementos que sustentam a sua morte.

Pode-se, pois, dizer que tratamos aqui do processo de ciborguização da enfermeira intensivista em sua relação com a morte porque: conectamos nossos/as pacientes a diferentes equipamentos para mantê-los/las vivos/as; detectamos limiares tênues e deslizantes entre o viver e o morrer quando estamos conectadas a diferentes máquinas; cuidamos dos/das receptores/as de órgãos de outro ser humano com o objetivo de que estes obtenham uma sobrevida; conservamos pacientes mortos, doadores/as de órgãos, conectados/as a várias máquinas para garantir a manutenção das condições “ideais” para doar seus

órgãos a outro(s) ser(es) humano(s); definimos o que é a morte justamente porque estamos amparadas por uma infinidade de protocolos assistenciais que nos “auxiliam”, ou melhor, nos conduzem, indicando qual é o tipo e o momento da morte daquele/a paciente específico.

A ciborguização reconfigurou radicalmente a morte, criando toda uma nova classe de ordens⁹ médicas e éticas: a manutenção de um/a paciente conectado às máquinas – por isso paciente ciborgue –, a conversão do/da paciente num ciborgue doador; o controle das diferentes necessidades dos órgãos e, ainda, como as partes do/da doador/a-ciborgue são doadas para novos ciborgues. Essa enfermeira, ao cuidar desse/a paciente ciborguizado/a, já não estaria, ela mesma, ciborguizada? Aos moldes de Frankenstein, quem seria o ciborgue: a criatura criada ou o seu criador e mantenedor?

Haraway (2000), ao afirmar a inexistência de algum impulso nos ciborgues para a produção de uma teoria total, focaliza sua análise nas contradições que não se resolvem em totalidades mais amplas: esse tipo de análise “tem a ver com a tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras” (*ibid.*, p. 39). A nós interessa explorar o tema da morte justamente pela sua ambigüidade polissêmica e, nessa perspectiva, essa discussão permite evidenciar e, através desse procedimento, questionar e problematizar algumas polaridades, tais como: as relações entre a mente e o corpo; a morte cerebral e a morte orgânica; o reversível e o irreversível; os/as pacientes vivos/as e os corpos mortos; o/a receptor/a vivo/a e o/a doador/a cadáver; a avaliação clínica da morte e a avaliação tecnológica da morte; as decisões médicas e as opiniões e valores; o/a especialista científico/a e os/as outros/as especialistas. Permite, também, operar com essas dicotomias para colocá-las sob tensão e, assim, demonstrar a inexistência da possibilidade de uma delimitação entre suas fronteiras, obrigando-nos a conviver com tais relações de forma ambivalente e polêmica. Algumas dessas polaridades estão evidenciadas em algumas das narrativas e análises feitas por Lock (1996, 1995) e Gray (2001). Outras, a partir dos próprios manuais que analisamos.

Um tema que contornamos, e que agora desejamos retomar, é o da íntima relação entre as políticas de morte e as políticas de transplante. De uma certa maneira, é possível afirmar que a morte cerebral está sendo estabelecida a partir de e em função de critérios e convicções derivados da necessidade de conseguir mais órgãos e, por extensão, mais vida.

Morte cerebral ou morte encefálica é uma definição que começou a ser utilizada, na década de 60, nos Estados Unidos e na maior parte da Europa, para facilitar a doação de órgãos e justificar o desligamento dos ventiladores mecânicos. O mais importante é que tem sido possível manter “vivos” os órgãos de uma pessoa com diagnóstico de morte-cerebral por algumas horas, semanas e, mais recentemente, por períodos mais longos de tempo. Mediante esses avanços tecnológicos, muitas pessoas com morte cerebral mantêm seus corações baten-

do “naturalmente”. Elas são chamadas de “cadáveres com coração ativo” ou “neomortos”. Algumas vezes, quando um coração pára, ele pode ser reanimado, ou máquinas podem fazer esse papel e, nesse caso, esses corpos são chamados por alguns médicos de “cadáveres sem batimentos”:

Morte encefálica é MORTE! [...] declarar o paciente CADÁVER, CORPO, AFASTARAS FALSAS ESPERANÇAS! (Orlando, 2001, p. 216).

O texto acima evidencia o esforço que se faz para estabelecer uma uniformidade em relação a como tratar o momento em que é diagnosticada uma morte encefálica ao mesmo tempo em que se busca, também, dirimir qualquer dúvida sobre como proceder, nesse caso. No entanto, as palavras destacadas pelo autor não conseguem escamotear toda a tensão que atravessa os significados que a morte assume em nosso contexto cultural. A citação também parece endossar o pressuposto de que determinados tipos de morte recebem uma abordagem mais intervencionista, no sentido de estabelecer, de maneira mais imediata, o momento em que a vida cessa e se instala a morte. No caso em questão, a morte encefálica é tratada como um tipo de morte que “necessita” dessa imediatez.

Lock (1996) fez uma investigação etnográfica no mundo ocidental e no Japão, que visava comparar a repercussão do conceito científico de morte cerebral, nestes dois contextos. Concluiu que os norte-americanos adotam o conceito científico de morte, que é discutido pelos e entre os/as cientistas, na perspectiva da valorização do transplante e aproveitamento de órgãos e com ênfase no/a receptor/a – idéia prática de chances de vida. Já os japoneses teriam uma visão mais holista da morte e não incorporam tanto o dualismo mente/corpo. As maneiras de lidar com a morte são, ali, discutidas publicamente, e os japoneses não aceitam como naturalidade a violação do corpo de um/a possível doador/a, preocupando-se, inclusive, mais com o/a doador/a do que com o/a receptor/a. Mas a autora sinaliza para o fato de que tanto os japoneses quanto os norte-americanos, com suas perspectivas aparentemente divergentes, não escapam do pressuposto científico, já que os especialistas japoneses da terapia intensiva também não problematizam os critérios que permitem estabelecer a morte cerebral como indicativo irreversível de que a morte se aproxima ou, inclusive, já chegou. Além disso, eles também analisam a morte cerebral como sendo algo distinto de outras situações em que o cérebro é severamente afetado, incluindo um estado vegetativo persistente. Mas eles (os japoneses) foram além, pois assumem estabelecer o diagnóstico de morte cerebral sustentados nas evidências criadas tecnologicamente, secundarizando um julgamento clínico de morte. Entretanto, na situação do Japão, o que muda é a maneira de lidar com o corpo após a morte, e a determinação de quem está autorizado a dizer o que fazer com esse corpo após a morte. Ou seja, há outros/as especialistas, além dos/as que seguem os princípios científicos e racionais a quem se atribui uma legitimidade

que é capaz de fazer com que eles sejam ouvidos nesse campo de disputas. Lock (1996), com essa investigação, procura demonstrar como saberes e valores, acerca do mesmo evento, podem ser normalmente reconhecidos e partilhados num contexto (Japão) e não serem aceitos e compartilhados em outro (o círculo em que são tomadas decisões médicas norte-americanas).

Gray (2001) remete ao trabalho de graduação de Linda Hogle, que envolveu a observação da morte de pessoas. Nos Estados Unidos e na Alemanha, Linda Hogle aguardava nos quartos dos/das doentes terminais que decidiram doar órgãos, observando o que acontecia com eles/elas e com seus órgãos. Enquanto os/as pacientes estavam vivos, as enfermeiras conversavam com eles/elas, encorajando-os/as a se manterem vivos. Mas, tão prontamente o coração e os pulmões parassem, tudo mudava, e uma outra equipe de saúde vinha oferecer tratamento intensivo. Traziam equipamentos especiais e cobriam as faces e os genitais do/da doador/a. Nesse momento, segundo ela, existiam mais pessoas trabalhando no corpo do que quando ele estava vivo.

Stuart Youngner (*apud* Gray, 2001), um importante comentarista da “nova” morte, descreve o tratamento de uma paciente que ele chama de Janet no artigo “Alguém deve morrer”. Ela estava grávida, com 22 semanas de gestação, e apresentou rompimento espontâneo de vaso na cabeça – um aneurisma cerebral. Em 24 horas, os médicos declararam seu cérebro morto, mas seu feto ainda vivia. O hospital colocou uma equipe de enfermeiras especializadas para tratar de Janet e seu bebê, antes que ocorresse o parto. Apesar de Janet estar legalmente morta, as enfermeiras estavam convencidas de que ela podia escutar músicas, e algumas acreditavam que sua alma ainda estava lá. Como uma enfermeira explicou, elas sabiam que ela estava morta, mas sentiam que ela estava viva. Seu cabelo e unhas cresciam, seu bebê também. O que é morte se, nesse caso, vida saudável pode sair daí? Youngner sinaliza para o fato de que algumas pessoas, ao olharem a morte sob as lentes dos atuais avanços tecnológicos, provavelmente pensam que é importante manter uma equipe qualificada para manter uma semi-vida para Janet, enquanto outras concordam com a necessidade de promover-se uma morte rápida para esses casos, suprimindo ou limitando o uso de tecnologias médicas. O comentarista aponta, também, para o aspecto de que alguns profissionais da saúde não gostam do termo “morte cerebral”, porque esse marca uma diferenciação entre morte e morte cerebral. Em função disso, ele indaga: “mas não seria esse o caso? Seguindo um protocolo, o corpo de Janet não estava morto? (...) Parabéns às máquinas que a sustentaram nesse estado. Sua inteligência se foi, mas talvez não sua alma. Como um ciborgue, ela foi menos do que um humano, mas mais do que um morto” (Youngner, p. 108).

Sant’anna (2001) argumenta que a morte encefálica não é uma novidade criada pela lei de doação de órgãos em seu artigo 3º, mas destaca a ambigüidade gerada por ele:

Aliás, somente este artigo mereceria um debate especial, pois, para o imaginário de muitos, doravante, morrer e viver mudaram de sentido: a vida do coração, outrora órgão rei ou a vida do pulmão, que no apogeu da termodinâmica foi considerado o centro do calor vital, o órgão do espírito, devem ser mantidos após a morte encefálica para possibilitar o transplante. Aqui a morte ideal não é aquela em que o “descanse em paz” pode ser dito a todos os órgãos. Bichat havia afirmado que a vida era “um conjunto de forças que resiste à morte”. Hoje, paradoxalmente, a morte encefálica, a morte ideal para possibilitar o transplante, também possui esse significado (Sant’anna, 2001, p. 73).

Lock (1996), por sua vez, verifica uma “real” articulação entre a proliferação do diagnóstico de morte cerebral e a implementação dos transplantes de órgãos. Para ela, antes da intensificação dos procedimentos de transplante de órgãos, as mortes cerebrais não se constituíam em problema e, por isso, os pacientes poderiam permanecer longos períodos sendo mantidos em morte cerebral. Foi justamente após a implementação dos transplantes de órgãos que se instituiu a necessidade da discussão e legitimação do conceito de morte cerebral.

Lock (1996) ainda lembra que, em 1975, o bioeticista Tristram Engelhardt escreveu que a definição de irreversibilidade da morte seria uma definição conservadora. Apoiado firmemente na dicotomia de corpo/mente, ele acreditava que uma decisão inteligente seria definir a morte no instante da morte cerebral, dizendo que a vida biológica humana não é a mesma que a vida pessoal humana. Mesmo estando vivo e intacto, ele não seria mais uma pessoa singular e única. O bioeticista (*apud* Lock, 1996) ainda argumentava que crescemos desde o desenvolvimento da neurologia moderna, e que a neurofisiologia toma como base o pressuposto de que ser uma mente, neste mundo, é ter um cérebro funcionando de forma intacta. Para ele é uma conclusão lógica que pacientes com falta de função cerebral, e em persistente estado vegetativo, não vivem por muito tempo.

Assim, o conceito de desumanidade, apoiado no conceito de morte cerebral, oferece à medicina um caminho para distinguir os pacientes para com os/as quais ela tem obrigações, e é essa distinção que torna possível que os órgãos das pessoas com morte cerebral possam ser usados para ajudar pessoas ainda vivas. Desse modo, não existem obrigações para com os órgãos, e nenhuma ética perdura sobre a remoção de órgãos daqueles/as definidos/as como não-pessoas. É possível pensar que, na terapia intensiva, ao mantermos esses/as pacientes conectados/as a vários equipamentos, lidamos, concomitantemente, com várias mortes num mesmo indivíduo. Uma primeira seria a morte cerebral, e, num processo em cascata, teríamos uma segunda morte quando, na tentativa de mantermos os órgãos viáveis para doação, utilizamos drogas e equipamentos capazes de substituir suas funções. Finalmente, uma terceira morte ocorre quando o sistema como um todo colapsa, e os órgãos não podem mais durar muito para serem aproveitados.

Entretanto, pode-se destacar mais algumas das conflitualidades presentes, nessa discussão sobre morte cerebral, abordando-se a própria legislação brasileira:

Nossa legislação tem orientação organicista: a morte só é reconhecida pela Justiça quando há parada cardíaca (Orlando, 2001, p. 216).

Como se vê, aqui, o Brasil, mesmo com a realização intensificada dos transplantes de órgãos e com a divulgação ampla da “necessidade” de aprimorarmos o diagnóstico de morte cerebral, não estabelece uma sincronia entre esse “avanço científico” e sua legislação. Além de o jurídico não “andar acompanhando” o científico, pode-se delinear, nessa citação, a polarização entre o orgânico e a mente. Coração e pulmão estão relacionados com a ordem da morte orgânica. O sistema nervoso está relacionado com a ordem da morte mental. Mas, desde quando o sistema nervoso deixou de ser um “órgão”, dentro do paradigma científico? Desde quando a tecnologia é naturalizada e, deste modo, “encobre” os inevitáveis conflitos que resultam da mistura entre o eu e o outro? Latour (1994) diria que os fatos científicos são sempre construídos de maneira interessada. A partir desse pressuposto, argumentamos que os discursos que constituem o contexto social do transplante de órgãos os legitimam como um presente da vida. Argumentamos, também, que nesse contexto houve necessidade de reconceitualizar a morte, tanto como uma forma de “conseguir” órgãos vitais adequados para a realização desses transplantes, quanto para se poder pensar a prática médica como uma instância capaz de alterar as atuais concepções sobre o eu e a integridade do corpo.

Para sustentar o primeiro argumento, recorremos ao relato de Gray (2001) sobre a implementação de um novo protocolo no hospital da Universidade de Pittsburgh. Esse centro médico tentou implementar um protocolo que permitia preservar os órgãos mesmo quando o paciente especificasse que não queria que essa medida fosse tomada. Assim, uma pessoa que quisesse “morrer naturalmente” podia, depois de ter morte por parada cardíaca e dos pulmões, achar-se ressuscitada para que seus órgãos ficassem bons para o transplante. Para tornar isso possível, a Universidade de Pittsburg queria usar dois minutos de parada cardíaca como critério de morte e não o mais comum, que é de seis a sete minutos. Finalmente, a universidade precisou mudar o protocolo para permitir que doadores/as pudessem morrer em paz com suas famílias presentes, antes que seus órgãos fossem retirados. Essa alteração na rotina dava-se, não por algum “sentimento de culpa”, advindo do que antes se pretendia realizar, mas simplesmente porque essa revisão permitiu um igual aproveitamento dos órgãos e menos aflição dos parentes.

Para retornar ao segundo argumento, nos reportamos a algumas das expressões utilizadas ao longo deste artigo, tais como “os mortos”, “o morto”, “cadá-

ver”, “neomortos” e “corpos mortos”, articulando-as a uma noção de não-pureza, de hibridismo dos órgãos – de um “corpo morto” para um “corpo vivo” – e de uma confusão entre as fronteiras entre natureza e cultura. Ao nosso ver, qualquer uma dessas expressões dá uma conotação de que os mortos existem ou estão sendo redefinidos em função das mortes possíveis, dentro de um contexto social e de uma época. De alguma maneira, esses termos parecem marcar os corpos de uma forma que viola o que ainda é entendido e veiculado, na contemporaneidade, como essência de vida, de inteiro e de eu. Sendo assim, faz sentido perguntar, como Rose (2001, p. 168), que “embora aceitando que a corporeidade não dá qualquer forma essencial ou estável à subjetividade, como poderíamos negar a asserção dessas análises de que é sobre esse material bruto do ‘corpo’ que a cultura (ainda) trabalha sua constituição da subjetividade?”

...Nem Deus, nem homem, nem máquina

A era da ciborguização que, até há pouco tempo, era sugerida apenas pela ficção científica, parecer ter-se transformado em característica que conforma grandes dimensões da vida, nas sociedades contemporâneas, e isso é bastante visível nos campos de conhecimento e saber e nos setores comprometidos com a produção da tecnobiomedicina. É, pois, neste contexto, que destacamos a contribuição de uma discussão sobre a morte na confluência dos campos da Educação e da Saúde. Procuramos concentrar-nos numa análise que buscou articular a prática do cuidar em enfermagem com a ciborguização da cultura contemporânea. E foi justamente essa articulação que nos permitiu realizar um exercício que evidenciasse o imbricamento entre natureza e cultura, assim como reconhecer um tipo de aprendizagem que transforma profissionais de saúde em ciborgues. Essa análise permitiu, ainda, incorporar e explorar, produtivamente, modos de problematizar a fragmentação do sujeito, a hibridização corpo-máquina, no contexto da terapia intensiva, tomando como referência os deslocamento das fronteiras entre viver e morrer.

Para além disso, o que também se pretendeu foi apontar, de forma mais detalhada, como as noções de essência de humano e de máquina, de vida e de morte são historicamente construídas. Neste exercício, procuramos exemplificar um dos processos de “naturalização” de tais essências e, como afirma Louro (1995, p. 116), pudemos “provavelmente, com maior facilidade, perceber seus processos históricos de construção e, em particular, o papel das diversas instâncias e práticas educativas nessa construção”.

Finalmente, na medida em que convivemos em estreita conexão com a imagem do ciborgue, algumas perspectivas teóricas proclamam que nem Deus, nem o humano conseguem mais sustentar-se como elementos invariantes, como essências e como fatos naturais da vida. Por outro lado, em tempos atuais,

também não conseguimos mais tematizar a tecnologia nem como elemento essencial, nem como fator artificial e externo ao que é próprio do humano. Lidamos, pois, com um sujeito híbrido, nem Deus, nem homem, nem máquina: uma mistura? Um humano contido no tecnológico e vice-versa? Porque está em combinação, esse sujeito é um outro incapaz de ser idêntico a si mesmo e essa talvez seja uma das contribuições que a análise da ciborguização do sujeito enfermeira pode propiciar a todos/as nós: a de aprender (como sugere Haraway em entrevista a Kunzru, 2000) que estamos dentro daquilo que fazemos e que aquilo que fazemos está dentro de nós e, ainda, que hoje nós vivemos num mundo de conexões. E que, nesse mundo de conexões, o importante, do ponto de vista político, é problematizar quem é que é feito e quem é que é desfeito, nessas aprendizagens e relações.

Notas

1. Dissertação de mestrado de Mara A. Vargas, intitulada *Corpus ex machina: a ciborguização da enfermeira no contexto da terapia intensiva*, orientada por Dagmar Estermann Meyer e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2002.
2. Conforme a Portaria nº 3.432 de 1998 (ORLANDO, 2001), Unidade de Terapia Intensiva (UTI) é uma unidade complexa, destinada ao atendimento de pacientes graves ou de risco iminente de morte, que dispõe de assistência.
3. Encontramos nas diversas bibliografias que pesquisamos diferentes grafias para a palavra ciborgue e ciborguização. Face a isso, optamos pela utilização dos termos ciborgue e ciborguização, como o faz Tomaz T. da Silva em seu livro *Antropologia do ciborgue*.
4. Manual é usado, aqui, como todo material didático que subsidia a capacitação em sentido amplo das profissionais enfermeiras que atuam no contexto das UTIs.
5. Segundo Castiel (1999, p. 144) os protocolos assistenciais consistem num “conjunto de instruções sob a forma de diagramas de fluxo ou algoritmos que orientam, de acordo com dadas manifestações e/ou respostas, as medidas terapêuticas e as decisões mais indicadas a serem tomadas. Este autor considera que, na biomédica, “o protocolo é considerado um meio de lidar com aspectos de desconhecimentos na prática médica vigente, sob a influência inclusive de razões extramédicas, sejam estas judiciais, econômicas ou administrativas, que também pressionam no sentido de uma uniformização.”
6. Com o objetivo de diferenciar os trechos destacados do *corpus*, das citações bibliográficas, informamos que estão emoldurados.
7. Pa CO₂ = pressão arterial de gás carbônico.

8. A tradução desse texto, assim como a síntese de algumas narrativas utilizadas nesta lição, é de nossa inteira responsabilidade.
9. Utilizamos, aqui, a expressão “classe de ordem” com o objetivo de indicar que ela sinaliza uma forma de prescrever, categorizar algo relativo a uma determinada classe. No caso em questão, nos referimos à classe médica e às questões éticas aí implicadas.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. A morte domada. In: _____. *O homem perante a morte*. Lisboa: s.n., 1975. p. 13-40.
- BARALDI, Solange; SILVA, Maria Júlia P. da. Reflexões sobre a influência da estrutura social no processo da morte-morrer. *Revista Nursing*, São Paulo, v. 3, n. 24, p. 14-17, maio 2000.
- CASTIEL, Luis D. *A medida do possível... saúde, risco e tecnobiociências*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.
- ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Altamira/Nordan, 1992.
- GRAY, Chris H. *Cyborg citizen: Politics in the posthuman age*. Routledge: New York, 2001.
- GUIA do usuário. Hewlett Packard. HP Virídia. 3. ed. Alemanha: Hewlwt Packard, 1999.
- HARAWAY, Donna. J. *Simians, ciborgs and women*. Londres: Routledge, 1991.
- _____. *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse™: feminism and technoscience*. Londres: Routledge, 1997.
- _____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.
- KOENIG, Barbara A.; HOGLE, Linda F. Organ transplantation (Re) Examined? *Medical Anthropology Quarterly*, S. L., v. 9, n. 3, p. 393-397, 1995.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1994.
- LOCK, Margaret. Transcending mortality: organ transplants and practice of contradictions. *Medical Anthropology Quarterly*, S. L., v. 9, n. 3. 1995, p. 390-393
- _____. Deat in technological time: locating the end of meaningful life. *Medical Anthropology Quaterly*, S. L., v. 10, n. 4, 1996, p. 575-600.
- LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, julho/dez. 1995, p. 101-132.
- MENNA BARRETO, Sérgio S. Residência médica em terapia intensiva. In: _____. *Rotinas em terapia intensiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 329-343.

- MEYER, Dagmar E. E. Como conciliar humanização e tecnologia na formação de enfermeiras/os? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2002, p. 189-195,.
- ORLANDO, José M. C. *UTI: muito além da técnica.....*: a humanização e a arte do intensivismo. São Paulo: Atheneu, 2001.
- _____. Estado vegetativo: até quando? In: _____. São Paulo: Atheneu, 2001. p. 59-62.
- ORLANDO, José M. C. et al. Morte encefálica: um conceito a ser difundido. In: _____. São Paulo: Atheneu, 2001. p. 215-218.
- PINHEIRO, Cleovaldo T. dos S. O paciente e seu atendimento em terapia intensiva. In: MENNA BARRETO, S. S.; VIEIRA, S. R. R; PINHEIRO, C. T. dos S. (Orgs.) *Rotinas em terapia intensiva*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 25-30.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.
- SANT'ANNA, Denise B. de. *Corpos de passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- VAZ, Alexandre F.; SILVA, Ana M.; ASSMANN, José S. O corpo como limite. In: CARVALHO, Iara M. de.; RÚBIA, Kátia. *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: HUCITEC, 2001, p. 77-88.

Mara Ambrosina de O. Vargas é professora na UNISINOS e enfermeira do Centro de Tratamento Intensivo Adulto do Hospital de Clínicas de Porto Alegre.

Dagmar E. Estermann Meyer é professora na Faculdade de Educação da UFRGS, atual coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, na mesma instituição.

Endereço para correspondência:

E-mail: maraav@terra.com.br

E-mail: esterman.ez@brturbo.com



28(1):87-111
jan/jul 2003

“ESSES ALUNOS DESUMANOS”:

a construção das identidades homossexuais na escola

Anderson Ferrari

RESUMO – *“Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola.* O objetivo deste artigo é pensar os processos de construção das identidades no contexto escolar. Para isso, partiu-se de um fato observado, em que se evidenciava a obsessão pela classificação, pela denúncia e pela discriminação às homossexualidades, o que oportunizou discutir as construções discursivas e as imagens de gênero que organizam as relações de poder em torno das identidades e sexualidades. Dessa forma, a escola/educação adquiriu uma nova força e/ou desafio, na medida em que se fortaleceu como espaço no qual esses processos são negociados, representando oportunidades de pensar as estratégias discursivas que possibilitam construir novos sentidos para as experiências homossexuais.

Palavras-chave: *discriminação, identidades, educação.*

ABSTRACT – *“These inhuman pupils”: the construction of homosexual identities in the school context.* This article aims at inquiring about the processes of identity formation in the school context. It uses, as a starting point, a situation in which there was an obsession for classification, accusation and discrimination of the homossexualities; this situation has presented us with an opportunity to discuss the discursive constructions and the gender images that organize the relations of power around the identities and sexualities. By doing this, the school/education acquired a new power and/or challenge because it strengthened itself as a space in which these processes are negotiated and created opportunities of thinking about discursive strategies that allow building up new meanings for the homosexual experiences.

Keywords: *discrimination, identities, education.*

Introdução

Os temas relacionados às homossexualidades vêm ganhando espaço nos variados campos de investigação e construção de conhecimento: psicologia, sociologia, antropologia, literatura, história e educação. Nesse caminho, cada vez mais autores vêm se dedicando a pesquisar e a analisar os variados aspectos que compõem as identidades homossexuais e suas relações com outras identidades e com o social. Assim, as obras de Mott (1996), Trevisan (2000), Green (2000), Fry (1982, 1985), Parker (1991, 1996), Britzman (1996) e Louro (1997) contribuíram para a origem e desenvolvimento dos estudos *gays e lésbicos* no Brasil, na medida em que colocam em questão as relações discursivas entre práticas homoeróticas e cultura. Em uma primeira abordagem, podemos dizer que isso demonstra o caráter interdisciplinar que o tema suscita, tanto no que se refere a sua abrangência, quanto ao aspecto político dessas disciplinas, chamadas ao desafio de responder, de maneira precisa, ao questionamento dos parâmetros dessas construções.

Historicamente, as punições à homossexualidade incluíram desde multa, prisão, confisco de bens, banimento, marca com ferro em brasa, execração e açoite público, até castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte por fogueira, empalamento e afogamento. Em certas épocas e países, o vizinho que denunciasse um sodomita recebia parte dos bens do transgressor (Trevisan, 1998, p. 183).

Hoje em dia outras formas de punições, perseguições e agressões contra os considerados homossexuais povoam as relações sociais e o imaginário das populações. Pior que isso, tornaram-se naturais e independentes da certeza de tal classificação. Aliás, isso é o que menos importa. O que parece fundamental é discutir a obsessão pela classificação e o tratamento que se dá à homossexualidade. Esse é o objetivo deste artigo, ou seja, pensar os processos de construção de identidades que se articulam a partir da obsessão pela classificação, pela denúncia e pela discriminação das homossexualidades.

A discriminação revela e se articula com o preconceito e com o estereótipo quando o assunto é a construção das identidades, visto que estamos falando de produção de discursos, de imagens, de relações de poder e de práticas culturais e históricas. Por tudo isso, trabalhos como o de Fraga (2000), de Oliveira (1994), de Louro (1997) e de Ferrari (2000), demonstram como essas categorias são recorrentes quando se discutem os processos de negociação das identidades, ressaltando como isso se fortalece a partir da compreensão das identidades como homogêneas, baseadas em julgamentos de “certo ou errado” e/ou “normal ou anormal”. Dessa forma, em algumas situações, como por exemplo, a produção das imagens e identidades homossexuais, não há como separá-las, ou seja, refletir sobre as identidades é discutir também sobre as construções das

discriminações, preconceitos e estereótipos. Talvez, porque as identidades estejam diretamente relacionadas à construção das diferenças e, portanto, à construção do “outro”, que, por sua vez, diz muito do “eu” (Woodward, 2000; Silva, 2000). Tais formas de apreensão da realidade estarão presentes na discussão deste artigo, sem adquirirem um *status* de categorias de análise. Mesmo porque elas também servem para desconfiar das verdades incontestes e do entendimento das identidades como fixas e homogêneas.

Torna-se importante um esclarecimento a respeito dessas categorias. Segundo Amaral (1998), tais conceitos formados anteriormente à nossa experiência, o que nos ajuda a pensá-los como produção cultural e, principalmente, nos ajuda a perceber a cultura também como uma produção, desnaturalizando-a. Essa afirmação nos obriga a um compromisso com o exame das relações que se estabelecem a partir das práticas culturais e seu envolvimento com as relações de poder. Essas práticas demonstram o que é relevante para cada grupo; nesse sentido, envolvem dois componentes: uma atitude em relação a algo ou alguém e um tipo de “conhecimento” a respeito desse algo ou alguém; ambas são determinadas pelas possibilidades que cada tempo nos permite dizer, ouvir, ver e compreender. Elas transformam o “diferente”, na própria diferença.

(...) preconceito serve como um dos organizadores da visão que se tem dos outros, dos “diferentes” e também das atitudes diante deles. Dessa forma, a concretização do preconceito se dá pela relação vivida com o estereótipo e não com a pessoa. O estereótipo é a personificação do preconceito, que é responsável pela criação de identidades fixas e homogêneas dos diferentes” (Ferrari, 2000, p. 60).

Sendo assim, a discriminação pode ser entendida como fruto e manifestação do preconceito, do estereótipo e, portanto, como produto de uma cultura, que serve para organizar o espaço de interação (Bourdieu, 1998), expõe a relação de poder dos processos discursivos da construção das identidades e demonstra como lidamos com as diferenças. Trabalhando os incômodos que as palavras como *normal* e *anormalidade* podem causar, Veiga-Neto (2001) nos ajuda a compreender como as diferenças podem resultar em práticas de exclusão. Mais do que isso, como essas práticas, que também incluem a discriminação, podem ser pensadas como obsessão pela diferença.

Trata-se de práticas que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como um mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas

recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade (Veiga-Neto, 2001, p. 107-108).

O uso do plural, quando tratamos de *processos*, se justifica pela característica relacional da construção das identidades. Nesse sentido, quando se propõe que se discutam as identidades homossexuais, estão sendo trazidos para o debate os discursos e imagens de gênero, ou seja, as construções sociais das masculinidades e feminilidades, que vão contribuir, por sua vez, para organizar a construção dos discursos e imagens das homossexualidades, dando origem ao personagem homossexual. Portanto, quando se trata de discutir identidades homossexuais, é importante pensar em *processos*, no plural, visto que, indireta e forçosamente, há referências aos processos de construção de variadas identidades vinculadas ao gênero e/ou orientação sexual.

Assim, faz-se necessário pensar os espaços em que esses processos são negociados e, sobretudo, os que representam oportunidades de pensar as estratégias discursivas que possibilitem articular e construir novos sentidos para as experiências homossexuais. O direito e a liberdade de falar das questões que envolvem o desejo, o sexo e as orientações estão ligados à causa política (Foucault, 1988). Ao longo dos anos, as sexualidades foram classificadas como legítimas e ilegítimas, sendo que a essas últimas foram reservados lugares específicos, em que poderiam se manifestar e “tipos de discursos clandestinos, circunscritos, codificados” (Foucault, 1988, p. 10). Fora desses lugares específicos, como os consultórios psicológicos e as casas de prostituição, essas sexualidades estariam sob o efeito da interdição, inexistência e mutismo. Por tudo isso, é importante focar ainda mais o objetivo deste artigo: o campo de ação que nos interessa é o da educação, que se enquadra nesses espaços em que as sexualidades ilegítimas, dentre elas, as homossexualidades, estariam fadadas ao silêncio.

Mas, se inserimos a discussão das sexualidades no campo político, e se pensamos que isso diz respeito aos discursos produzidos, assim como o direito de expressão dos desejos, isso significa pensar que tais discussões se inscrevem na proposta de construção de uma sociedade diferente. Foi com base nesses argumentos que a instituição escolar se tornou o *locus* desta investigação, já que é chamada a participar do projeto de colocar as sexualidades em discussão, revelando as relações entre sexo, saber e poder. Segundo Foucault (1988), romper com o silêncio já possui um “ar de transgressão” (1988, p. 12).

Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana. Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar

seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso (Foucault, 1988, p. 16).

A proposta de pensar os processos de construção de identidades, tendo como campo o espaço educacional, significa incluir uma discussão a respeito da relação de poder que se estabelece entre identidade, discriminação e linguagem. Para isso, proponho a discussão sobre as homossexualidades a partir de um exemplo do cotidiano: um *fato* ocorrido numa sala de aula de 6ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora-MG. A turma tinha 32 alunos, divididos entre 22 alunos e 10 alunas, com a média de idade variando entre 11 e 13 anos. Essa escola funciona há 38 anos, conta com 1160 alunos, todos com ingresso definido por sorteio ou seleção públicos¹. A escola é tida como de excelência, não só porque é a que mais aprova para a Universidade Federal da cidade, mas também porque é tida como uma escola que investe num ensino preocupado com a formação crítica dos alunos, baseado em novas propostas pedagógicas, unindo as pesquisas às práticas pedagógico-curriculares e a novas tecnologias educacionais, o que a torna uma escola diferente das tradicionais.

Assim, a construção deste texto parte do seguinte enfoque: parte da construção de um *fato* para, posteriormente, se abrir, num olhar mais ampliado, para as relações que se estabelecem com relação a ele. Por conseguinte, torna-se impossível pensar em verdades absolutas, mas em interpretações e aproximações possíveis. Em última análise, poderíamos mesmo afirmar que não existem “fatos”, mas interpretações. Com tudo isso em mente, motivado por um “fato” ou por “interpretações”, problematizadas por questões teóricas, proponho uma discussão quase sempre silenciada pela e na escola.

A construção do *fato*

No segundo semestre de 2000, logo após a defesa do Mestrado, participei como aluno-ouvinte de uma disciplina no doutorado em Educação na UFRJ, que tinha como proposta final uma pesquisa em escolas públicas para verificar a relação entre público e privado. Como lecionava numa escola pública e estava ainda sob as influências da minha pesquisa de mestrado – em que analisei a postura dos professores diante de alunos classificados como homoeróticos –, resolvi selecionar algum aspecto mais relevante que havia me chamado a atenção, para dar continuidade e para pesquisar nessa escola em que lecionava e para servir à exigência da disciplina, já que as temáticas das homossexualidades e das identidades mantinham-se presentes no meu projeto de doutorado.

O aspecto relevante foi o aparecimento constante dos discursos e das imagens da homossexualidade nas aulas de Educação Física. Essas aulas haviam se mostrado como um momento privilegiado de aparecimento das diferenças e, sobretudo, de construção das masculinidades e das homossexualidades. O que parece alimentar todas essas discussões é a questão da intimidade e sua relação com passado-presente, público-privado e a herança moderna. Essas eram questões norteadoras do meu projeto em Educação, e estava disposto a iniciar a discussão nessa proposta de investigação. Para isso, organizei uma pesquisa qualitativa que tinha apenas a observação das aulas como metodologia. Dessa forma, iniciei a observação, que durou três meses. Nesse período foi possível coletar dados para escrever o trabalho e selecionei a construção de um *fato*, que passo a narrar em seguida, e que considerei mais representativo para escrever um artigo, excluindo-o do todo que compôs a escrita final.

No dia 21 de agosto de 2000, a professora de Educação Física estava reunida com os meninos, pronta para iniciar o que seria, a princípio, mais uma aula. Era uma segunda-feira, primeira aula. No entanto, era uma segunda-feira diferente, após um final de semana de festa na cidade; especificamente, um final de semana muito esperado pela comunidade homossexual da cidade e do País, pois se tratava da semana de Programação do *Rainbow Fest*², que havia culminado num grande dia de festa no sábado, no principal calçadão da cidade. Lá, grande parte da população se reunira, como acontecia todos os anos, para a festa que antecipava a escolha da *Miss Brasil Gay*, num clube da cidade, seguindo o modelo dos antigos concursos de misses, das décadas de 70 e 80. O evento é amplamente divulgado pela imprensa local e nacional, de forma que toda a cidade fica sabendo e/ou dele participando, pelo menos desse último dia de atividades, que é o ponto culminante da semana de debates, exibição de filmes, realização de *shows*, enfim, o momento mais conhecido e esperado por todos.

É comum as pessoas irem para o calçadão e ficarem o dia todo observando, conversando, confraternizando e se divertindo com vários travestis e transformistas da cidade e de outros locais do Brasil, que ficam desfilando calçadão, transformando o espaço numa passarela e esse momento num *show* particular. Qualquer pessoa que passe pelo local poderá considerar a cidade como altamente “tolerante” e “sem preconceito”, visto que a interação entre os homossexuais e os juiz-foranos parece bastante harmoniosa, sem a presença da discriminação e da violência, sendo possível até mesmo trocas de carícias, carinhos e beijos entre os homossexuais, sem que ninguém se manifeste negativamente.

Em 2000, especialmente, a cidade estava completamente envolvida com o evento. Isso porque havia sido votada e aprovada a lei municipal contra a discriminação, o preconceito e a violência contra os homossexuais, que logo foi apelidada, de forma pejorativa, de lei “cor de rosa”³. A lei foi responsável por colocar a cidade na mídia nacional, como um lugar de aceitação da homossexualidade. Além disso, a lei trouxe para a discussão a questão da homossexualidade

e suas repercussões, tanto nos variados espaços da cidade, incluindo a escola, como em todo o Brasil. A polêmica estava instalada. Talvez, por tudo isso, fosse um ano diferente dos anteriores, repleto de expectativas. Alguns apostavam em mais liberdade para os homossexuais, agora protegidos pela lei. Por outro lado, algumas pessoas temiam manifestações de violência e de discriminação mais explícitas, em oposição à lei, e também por influência da imprensa que, como nunca, estava cobrindo todo o evento. Esperava-se mais público, em função de todas essas expectativas. Tudo transcorreu como nos anos anteriores e isso parecia comprovar e fortalecer a imagem da cidade como “verdadeiramente” acolhedora com relação às diferenças. Talvez poucas pessoas tenham atentado, durante o evento, para o fato de que “aquilo tudo” só era permitido por ser o “dia do *Miss Brasil Gay*”. Talvez fosse “tudo” permitido, por ser só aquele dia de festa e por todos “saberem”, de uma forma ou de outra, que tudo voltaria a ser como era antes, no dia seguinte.

Portanto, na segunda-feira, primeira aula, estava a professora reunida exclusivamente com os meninos. Essa turma também não poderia ser considerada uma turma como outra qualquer. Nela havia um aluno – Rodolfo⁴ – extremamente competente, responsável, educado, que era classificado pelo resto do grupo como homossexual. Isso talvez não chamasse a atenção, se não tomasse proporções assustadoras, pensadas em relação ao papel da escola e dos professores.

Nessa turma, especificamente, havia uma professora que lecionava Ciências e que resolvera “curar” o Rodolfo, como ela própria dizia. Fazia parte do seu “tratamento”, realizado durante as aulas e na presença de todos os alunos, mandá-lo ler ou falar novamente, quando ele lia ou se colocava em função de alguma questão, mas com “voz e jeito de homem”. Quando esse aluno se dirigia à frente da sala, fosse para jogar algo no lixo, fosse para ir ao quadro, a professora mandava-o “andar igual a homem”, entre outras formas de discriminação, que funcionavam como respaldo para que os demais alunos continuassem a discriminá-lo, para além da aula de Ciências.

Rodolfo não se calava diante disso. Em várias outras aulas ele reagia ao incômodo que tal classificação lhe causava, parecendo denunciar a agressão e a não aceitação da identidade que os colegas lhe imputavam, como se pedisse uma postura dos professores diante da situação, talvez buscando se fortalecer para o enfrentamento. Homossexual ou não, isso pouco importa. O que interessa, e que essa relação revela, é a forma como as homossexualidades são construídas como diferenças na escola, ou seja: em que momentos aparecem, como são usadas, a quem elas servem, para quê ?

Pois bem, estava essa turma reunida, no início da aula, e Rodolfo ainda não havia chegado. A turma estava sentada em círculo no meio da quadra; a professora, entre eles, prepara-se para fazer a chamada e iniciar a aula, quando Rodolfo entra atrasado. Para espanto da professora, todos começaram a bater palmas. A professora, como conhecia a turma, pois trabalhava com os alunos desde o

início do ano anterior, rapidamente relacionou os fatos e percebeu que se tratava de mais uma “brincadeira” com Rodolfo e deduzindo que o motivo relacionava-se, sobretudo, à discriminação. A professora manteve a calma e, ainda surpresa, interrogou a turma sobre o porquê daquelas palmas. Prontamente, um aluno (que mais tarde foi revelado como o articulador daquela “brincadeira”), rindo, respondeu que eram para o Rodolfo. Ainda mantendo a calma, a professora prosseguiu a conversa, questionando se era aniversário dele. Ele, seriamente, respondeu que não. A professora repetiu a pergunta à turma, já que não se tratava do aniversário do aluno. O mesmo aluno que havia respondido antes se propôs a falar, dizendo que estavam batendo palmas porque, no sábado, havia ocorrido o concurso “*Miss Brasil Gay*” e que ele havia disputado e vencido. Todos riram, menos Rodolfo e a professora, que se mantiveram calados.

A professora ficou nitidamente indignada e sua aparência o demonstrou perfeitamente. Como era muito respeitada pelos alunos, em função da sua postura séria e sempre contrária a esse tipo de brincadeira, todos perceberam que ela não havia gostado e que, portanto, iria tomar alguma atitude. Por isso, todos rapidamente pararam de rir. A professora, em vez de gritar, de dar alguma “bronca” na turma ou mesmo no aluno que respondera, manteve a calma e a conversa, tentando mostrar a eles o que haviam feito. No primeiro instante, mandou que o aluno que respondeu saísse da quadra, afirmando que ela não gostava dele, porque ele usava aparelho nos dentes e, como ela disse, “não gosto de gente que usa esse tipo de aparelho”.

O aluno, por sua vez, argumentou que ele não era o único que usava aparelho nos dentes e que, portanto, outros alunos também deveriam sair da aula. Diante dessa argumentação, a professora buscou uma nova forma de discriminação pela diferença, mantendo a expulsão e alegando que o referido aluno estava usando blusa de uma cor diferente da do restante dos alunos e, segundo ela, aquela era uma cor de que ela não gostava. Revendo sua postura, a professora disse para a turma que a aula na quadra havia se encerrado e que todos iriam voltar para a sala de aula. Já estava instalado na turma um ar de arrependimento e quase todos subiram, seguindo a professora em silêncio. Apenas alguns murmúrios ou alguns olhares de cumplicidade misturados ao medo, à expectativa, à ansiedade para saber o que ela iria fazer. Chegando à sala de aula, a professora mandou que se sentassem e que tirassem uma folha de caderno em branco, para que anotassem duas questões a que iriam responder, sem que fosse necessário colocar os nomes. Os olhares se entrecruzaram, e os alunos acreditavam se tratar de um teste-surpresa, como forma de castigo pela “brincadeira”. A professora ditou as duas questões. A primeira delas pedia que eles escrevessem o que tinha ocorrido na aula daquele dia. A segunda questão pedia que eles respondessem por que cada um, individualmente, discriminava pessoas diferentes. Foi dado um tempo para que todos respondessem.

Passado o tempo, todos responderam às questões e entregaram à professora. Para surpresa, todos haviam assinado seus nomes. Após terem entregado,

um aluno negro e que, em alguns momentos, também era discriminado pela turma em função de sua raça, pediu que a professora lesse as respostas. Seguindo essa sugestão, ela perguntou se todos concordavam com a proposta. Como não houve objeção, ela iniciou a leitura de algumas respostas escolhidas aleatoriamente, sem revelar os autores, até o final da aula.

A política das identidades

Variados aspectos poderiam ser explorados, a partir do *fato* observado. A postura das professoras, as aulas de Educação Física como espaços privilegiados de confronto das identidades masculinas e homossexuais e a relação do contexto social com os processos educativos são algumas das possibilidades de análise. No entanto, este artigo vai privilegiar os jogos discursivos e de poder que organizam as negociações entre as identidades no contexto escolar. Para isso, estamos assumindo a “lógica foucaultiana” para analisar o *fato* ocorrido entre os alunos, o que significa pensá-lo como um produto dos discursos que permitem que os alunos se posicionem do modo como fizeram. Não estaremos centralizando a análise nos alunos em particular, mas entendendo-os como o meio pelo qual os discursos passam e se atualizam.

Toda a relação parece ter sido não somente iniciada, mas também reforçada, a partir da discriminação, ou seja, uma atitude a respeito de algo (as homossexualidades) ou alguém (o aluno classificado como homossexual) e a demonstração de um tipo de conhecimento (os alunos trazem para seus discursos e para suas ações as imagens e as informações que têm a respeito das homossexualidades e do que significa ser homossexual). No entanto, a partir de um olhar mais aprofundado, pode-se perceber que a discriminação serve, ao mesmo tempo, como a revelação de um segredo que classifica, que diferencia e determina a identidade sexual do aluno. Como demonstra Foucault (1988), o século XVIII foi responsável pela proliferação de discursos sobre o erotismo e o sexo e, em função disso, criaram-se incentivos a falar, ouvir, registrar, interrogar e formular. E a cada um coube fazer de sua sexualidade um discurso permanente, desenvolvendo um interesse pelos próprios prazeres e pelos prazeres dos outros. Assim, o sexo se tornou o “segredo que é indispensável desencavar” (Foucault, 1988, p. 36). Essa forma de pensamento revela aspectos importantes para se entender a discriminação, organizada pela linguagem e por um discurso sobre os desejos, definindo o que é ou não permitido, dando origem ao “homossexual” e passando pela revelação do que seria um segredo.

É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do

que constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história) (Foucault, 1988, p. 145-146).

Quando discriminam um aluno, estão “criando” o homossexual, revelando o que eles pressupõem como um segredo e imputando uma identidade relacionada diretamente a ele, construindo discursos sobre a homossexualidade e agredindo-a de forma geral. Quer dizer, a questão não está em Rodolfo, mas no tratamento que estão dando à homossexualidade. E quando a escola não percebe a dinâmica de organização desse jogo de imagens e de identidades e não trata do assunto, está jogando a responsabilidade para Rodolfo e não entendendo que a questão é mais ampla, diz respeito à sua responsabilidade não só com Rodolfo, mas com a homossexualidade e com a formação de todos os meninos.

A ação dos meninos demonstra que o nosso tempo e o nosso espaço – a escola – são repletos de preconceitos, de violências, de confrontos, que, sem dúvida estão presentes em outros espaços sociais. Estão presentes em todos os espaços, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente. Isso não justifica o silenciamento ou o imobilismo, principalmente na escola, por ser um local privilegiado e comprometido com o questionamento, a transformação e a elaboração de novos projetos sociais.

Por isso é sempre muito relevante discutir, ficar atento e trazer à tona os fatos que ocorrem em sala, buscando seus sentidos, que, muitas vezes, estão além do fato em si. Britzman (1996) nos ajuda a ampliar a análise e a importância que esses fatos assumem, quando ressalta que as potencialidades de tais acontecimentos estão em saber explorá-los, envolvendo todos os alunos. A autora propõe um questionamento: “pensar como os jovens *gays e lésbicas* se constroem a si mesmos/as” (Britzman, 1996, p. 74). Esse questionamento possibilitaria aos professores explorarem as variadas representações da homossexualidade presentes na cultura popular e o que elas significariam para a luta pela juventude e pelos direitos civis, exigindo o envolvimento de todos.

Ampliar a análise significa ultrapassar a agressão e o preconceito e representa desvelar as relações com a construção das identidades dos alunos, tanto do aluno classificado como homossexual, quanto dos que assim o classificaram. Esse jogo e esse arranjo de identidades se relacionam, visto que as identidades homossexuais e heterossexuais dialogam entre si. Mais do que isso. No caso das masculinidades, gênero e orientação sexual se confundem. Construir a identidade de homem passa a ser sinônimo de se afirmar enquanto heterossexual, misturando gênero e orientação sexual e opondo as homossexualidades às masculinidades. Porém, trabalhar com as identidades sexuais significa encará-la em sua complexidade, o que passa pelo entendimento dessa questão, enquanto conhecimento discursivo, pela história de sua formação e pelas práticas que vão fazer emergir discursos (Britzman, 1996). Partindo desse raciocínio, é possível pensar que o grande desafio da educação no campo das sexualidades é inventar teorias do capital sexual.

Por capital sexual entendo uma economia política das sexualidades, uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca. Os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade que estão disponíveis podem, pois, perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tornam normalizadas e fora-da-lei (Britzman, 1996, p. 75-76).

Tudo passa pela linguagem. A acusação, presente na palavra, determina a identidade de Rodolfo como *gay* (mesmo que ele não se sinta, não saiba disso, nunca tenha tido consciência disso, nunca tenha tido uma prática homoerótica) e, por consequência, fortalece as identidades dos outros como seu “oposto”, especificamente, como heterossexuais. Nesse caso, a linguagem cria não somente as identidades como as diferenças – que devem ser entendidas como interdependentes – mas determina uma hierarquia entre elas. Essa forma de compreensão traz desdobramentos significativos, ou seja, deve-se pensá-las como construção cultural e social e não como algo “dado”, como essência, como se estivessem aí para serem reveladas ou desvendadas, respeitadas ou discriminadas (Silva, 2000).

Woodward (2000), ao analisar os aspectos dos jogos de força e de poder que organizam as construções das identidades, esclarece que estas devem ser entendidas como relacionais, marcadas pela diferença e pelos símbolos. Ao demonstrar que toda identidade depende, para existir, de uma outra que está fora dela, a autora constata que toda identidade é marcada pela diferença. Dessa forma, as identidades homossexuais se distinguem por aquilo que elas não são. É isso que parece ter sido organizado pela discriminação contra Rodolfo. Os meninos construíram suas identidades como homens, distinguindo-se do que seria um homossexual, ou seja, ser homem é não ser homossexual.

Se as identidades são marcadas pelas diferenças, estas são definidas através dos símbolos: identidades, diferenças estão associadas às coisas que as pessoas usam ou fazem, ou dizem, enfim, estão associados aos símbolos, que são lidos a partir do meio social que os organiza. “Assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. (Woodward, 2000, p. 10). E tanto o simbólico quanto o social são organizados pela linguagem.

A linguagem atravessa e organiza a maioria de nossas práticas, constituindo-se como campo de produção das diferenças e desigualdades. Para Louro, a linguagem “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (1997, p. 65). Nesse sentido, a mesma autora ressalta a importância de ficar atento e escutar tanto o que é *dito*, quanto o *não-dito*. O que é silenciado adquire significado, visto que também tem algo a dizer sobre a organização dessas relações, além de dar voz aos sujeitos que *não são*. (Louro, 1997, p. 67-68). O “dito” e o “não dito” são atravessados e pelo poder o expressam nas relações interpessoais, quando se

referem às sexualidades. Pensando na situação vivida pelos meninos, podemos constatar que o conflito tomou forma a partir do que foi “dito” (a discriminação em si, verbalizada), mas também através do “não dito” (a construção das identidades masculinas como oposição à dos homossexuais, a hierarquia entre elas, a relação de poder que os alunos colocaram em ação, sem se darem conta disso).

O confronto demonstra a relação de poder presente, em que todos, os meninos e Rodolfo, estão situados em posições diferentes de sujeitos, as quais foram e são determinadas e construídas antes deles e nas quais eles são posicionados e atuam. Para Foucault (1988), toda relação em sociedade é de poder, o que significa dizer que viver em sociedade é lidar com a possibilidade de alguns agirem sobre as ações dos outros. Não que isso defina o poder como uma ação direta de uns sobre os outros; para Foucault, o poder é entendido como uma ação sobre essas ações estabelecidas entre os sujeitos. Como nos lembra o autor (1988), o poder não está na pessoa, mas na relação que se estabelece. Portanto, o poder não está nos meninos que discriminaram e nem tampouco Rodolfo está desprovido dele. “Ao operar assim, o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (Veiga-Neto, 2000, p. 63). A partir dessa perspectiva, Rodolfo também tem o poder (mesmo que não tenha consciência disso) de romper com essa relação, na medida em que se posiciona para o confronto.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz um cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (Foucault, 1994, p. 29).

O fato revela o entendimento da homossexualidade e da heterossexualidade como “opostos” e não relacionais. Percebe-se aí como determinadas palavras – homossexual, gay, veado, bicha – atravessam a consciência humana, desde muito cedo, e tomam significados, ou melhor, o mesmo significado para todos, para quem agride, para quem é agredido e para aqueles que presenciam a agressão. Todos lêem, da mesma forma, o seu significado, ou seja, essas palavras têm, em nossa sociedade, um significado pejorativo, negativo, servindo para definir relações de confrontos e de agressão, mesmo porque não existe outra imagem e outro significado da homossexualidade em nossa sociedade, senão esse. Essa comunhão de sentidos suscita algumas interrogações importantes. Qual a contribuição da escola na construção desses significados? Em que sentido a edu-

cação está mantendo ou desconstruindo esses discursos produzidos, significados compartilhados e imagens? O que representaria para o confronto, para as relações de poder e para o social, a construção de outras imagens mais positivas das homossexualidades? Que potencialidade e desafios estão postos para a educação no enfrentamento dessas questões? Ao que parece, esse trabalho não visa atingir e “beneficiar” apenas os alunos que sofrem agressão, possibilitando a construção de suas identidades de forma menos traumática. Ele atinge também os agressores, num trabalho de construção de pessoas melhores, nas suas relações para além da escola.

Oliveira (1994) relembra que todas as relações estabelecidas na sala de aula, sejam elas entre aluno/escola, aluno/conhecimento, aluno/professor e aluno/aluno, são perpassadas por imagens, valores, significados e relações de poder. Por tudo isso, essas relações que se estabelecem entre os alunos interferem e explicam o processo de construção das identidades como relacional, individual, coletivo e social. Partindo do pressuposto de que toda relação estabelecida pela palavra é permeada pela ideologia, é inegável que a mesma palavra pode ter sentidos distintos, de acordo com o contexto em que é apresentada, assim como da interlocução que se estabelece e da relação dos interlocutores.

A mudança de sentido também se alterou no momento em que a situação se organizou em outro contexto, não mais na quadra, mas na sala de aula. Nesse caso, o sentido foi outro. A palavra *gay* não serviu para discriminar, mas para fazer os alunos pensarem a respeito do que fizeram, por que fizeram, como se relacionam não somente com Rodolfo, mas com a homossexualidade. Para Bourdieu (1998), o espaço da interação, incluindo-se aí a escola, funciona como um mercado lingüístico. Nesse sentido, o espaço é pré-construído, ou seja, “a composição social do grupo está antecipadamente determinada” (1998, p. 55). Partindo desse princípio, o autor ressalta a importância de se compreender o que pode ou não ser dito no palco: “é preciso saber conhecer as leis de formação do grupo de locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui” (1998, p. 55). Num outro espaço e situação de interação, os alunos acionaram o que deveria ser dito, o que eles sabiam que a professora queria ouvir.

A proposta da professora parece se direcionar na tentativa de mudança de posição entre o que está no centro e o que está nas margens. Pensando como a escola lida com o incômodo gerado por essas posições e que atinge, sobremaneira, as identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia, Louro (2003) destaca alguns equívocos muito comuns na tentativa de alterar esse quadro e que não passam de “reconhecimento retórico da ausência”. “As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial” (Louro, 2003, p. 45).

Dessa forma, percebe-se também a relação de poder que organiza os discursos, os contextos e as relações interpessoais. Bourdieu (1998) destaca a escola

como um espaço social em que os atores estão em constante confronto organizado pelas relações de poder, definidas pelo capital cultural de cada um e pelo *habitus*⁵. Ampliando essa afirmação, pode-se acrescentar ao capital cultural o que o grupo define como valor de aceitação, e isso é uma construção histórica, cultural e social. Então, quando os alunos discriminam Rodolfo usando, para isso, a homossexualidade, eles revelam atribuir um valor negativo à homossexualidade, que não é deles, mas de toda a sociedade. Quando usam a homossexualidade para atacar, eles estão trazendo para cena séculos de construção desse valor, que se iniciou pela classificação médica do “homossexualismo”. Entretanto, não sabem as origens do discurso assumido, que não é deles, que não é do seu tempo, mas de que eles são tributários. Esse é um outro aspecto importante a ser problematizado: revelar a homossexualidade como uma construção histórica e social, buscando desconstruir sua negatividade.

A homossexualidade não pode ser entendida como negação de oportunidades, de vivências, como quase sempre acontece. Nesse tipo de discriminação, é isso que parece estar em jogo. Ou seja, eles não sabem se Rodolfo efetivamente exerce práticas homeróticas, mas a acusação serve para evitar que exerça, tentando afastar essa ameaça, senão dele, pelo menos do grupo. Portanto, estão lutando contra algo que está presente em todos eles. Assim sendo, esse *fato* serve para entender a escola como espaço de uma pedagogia confessional da intimidade (Guirado, 1997, p. 33), onde a confissão da intimidade não é a do Rodolfo, mas do grupo dos meninos. Seria possível pensar que a discriminação é uma forma de confessar a homossexualidade dos meninos, que a presença de Rodolfo faz explodir?

Assim, a discriminação expõe a relação entre as identidades do eu e do outro. “Realizada na relação interindividual, a construção do *eu* é também a construção do outro; é a sua diferenciação recíproca e dialeticamente complementar que permite a sua articulação” (Pinto, 1997, p. 46). Pensando ainda nessa relação entre o eu e o outro na construção das identidades, Itani (1998) nos ajuda a entender que a intolerância é a ação que se organiza a partir da vontade de eliminação do outro, ou melhor, da negação da existência do outro. E, muitas vezes, esse outro está mais presente em nós do que se pode imaginar, e aí negar ou tentar eliminar o outro pode ser lido também como uma tentativa de negar ou eliminar algo que é nosso. Dessa forma, é possível e importante estar atento não somente para as consequências do ato para Rodolfo, mas também para os meninos, que foram os que o discriminaram. O mais comum em histórias como essa é centrar as análises no discriminado, tido como o de maior prejuízo, esquecendo-se de quem discrimina, visto que este é entendido como aquele que “detém” o poder e que, portanto, é socialmente aceito, não parece sofrer nenhum dano no seu processo de construção de identidade com a agressão.

No entanto, a agressão também diz respeito ao (e revela algo do) processo de quem agride: e revela a intolerância e expõe as mazelas de um indivíduo em construção, e também diz respeito à sua identidade. A verdade é que é possível

construir o eu sem necessariamente negar o outro, isso quando esse outro não ameaça ou se revela no interior do eu.

Também é inegável que discriminar pode ser lido como uma prática de distinção, que serve para salvaguardar uma identidade. Na necessidade de se afirmar, nega-se o outro. E o masculino, na trajetória de construção de sua identidade, necessita negar tanto a mulher quanto a ameaça da homossexualidade. Assim, a construção das identidades masculinas parece se relacionar tanto com o gênero quanto com a orientação sexual. E como a identidade é um processo inacabado e, portanto, em constante construção, o masculino necessita quase que eternamente se afirmar, negando a homossexualidade. Dessa forma, pode-se ler na atitude dos meninos uma forma de afirmar masculinidades, negando a homossexualidade através da discriminação, distinguindo o eu e o grupo dos iguais, o grupo dos meninos e o outro, o diferente, a ameaça da homossexualidade presente no outro. Para melhor entender essa colocação, é possível pensar também a discriminação como parte do eu, como uma defesa.

“Esses alunos desumanos”

Ao dar voz a Rodolfo, ao pedir que os alunos escrevessem sobre o que ocorreu, a professora parece trazer à tona um entendimento de sujeito que remonta a modernidade. É a idéia de um sujeito racional, capaz de entender a si mesmo e que ocupa o centro dos processos sociais. No entanto, a construção do *fato* demonstra como a idéia de sujeito passa pela produção das identidades. Tanto uma quanto a outra não são naturais, dadas, mas algo construído historicamente e culturalmente. Talvez, por isso, o *fato* ocorrido nos mobiliza, diz respeito à homossexualidade de cada um, seja ela vivenciada ou negada. Afinal, a homossexualidade atinge a todos nós. Ela não se limita aos que sofrem a agressão, aos classificados como homossexuais. Ela também atinge os agressores, porque limita as masculinidades, expõe a intolerância, revela a crueldade, evidencia a sociedade no indivíduo, traz o passado para o presente, renova o senso comum com toda a sua falta de conhecimento e demonstra a incompreensão com os desejos, próprios e alheios. Inicialmente, é preciso olhar para o Rodolfo do *fato* narrado. Quando solicitado a descrever o que ocorrera na sala de aula, o aluno referiu a si próprio na terceira pessoa, como se o *fato* ocorrido tivesse acontecido com um outro menino e não com ele. Disse ele:

“Hoje no começo da aula de Educação Física os alunos foram desumanos ao discriminarem um colega. Quando uma pessoa discrimina uma pessoa, ela corre o risco de discriminar várias pessoas, pelo gosto, pela cor e por outras várias coisas.

Eu discrimino pelo motivo de eu não gostar ou não me sentir bem, perto dessa pessoa” (Rodolfo).

Estamos recorrendo à fala de Rodolfo como forma de assumir e entender o sujeito como chegada e não como ponto de partida, não como um ser racional que ocupa o centro dos processos sociais. Foucault (1988) denuncia como a modernidade se dedicou à construção dos sujeitos como unidade indivisível, detentor de um eu profundo que deveria ser conhecido, descoberto, revelado, denunciado, pelo próprio sujeito ou por outros, através dos mecanismos discursivos. Como consequência dessa visão, o sujeito passou a ser considerado um ser único. Dessa forma, tornam-se uma “realidade discursiva”, ao mesmo tempo que uma “realidade concreta” (Veiga-Neto, 2000). Mas a questão que parece fundamental é revelar essas diferentes construções do sujeito, que Foucault (1988) chama de “tecnologias do eu”, refletir sobre as formas e processos que possibilitam aos sujeitos se tornarem o que são.

Amaral (1998) chama a atenção para o fato de a presença do preconceito e da discriminação ser capaz de impedir que os que os vivenciam vivam plenamente não só seus direitos de cidadão, como também sua própria infância. Trazendo esse pensamento para a análise do *fato*, é possível pensar que a discriminação que atingiu Rodolfo e que atinge muitos outros meninos classificados como homossexuais na escola, contribui para um duplo prejuízo: perturba a construção positiva de suas identidades e também a aquisição de conhecimento, visto que não lhes são fornecidas armas para lutarem contra essas discriminações no campo do conhecimento e nem mecanismos que lhes possibilitem construir outras imagens mais positivas de si mesmos. A preocupação é questionar quais sujeitos estas práticas estão construindo; e como esses dois prejuízos estão mantendo um projeto de construção dos sujeitos, fortalecendo o autogoverno (Foucault, 1988) em que deve ser negado e afastado pelos próprios sujeitos o que é considerado prejudicial à sua saúde e bem-estar, segundo o que é “aceito” culturalmente como o “certo” e o “errado”, o “bom” e o “mau”, o “normal” e o “anormal”.

No entanto, a discriminação, por mais forte e contínua que seja, não é suficiente para evitar práticas homossexuais. Mais cedo ou mais tarde, cada homossexual acaba vivenciando práticas sexuais de acordo com seus desejos, ou seja, acaba reconhecendo seus desejos e dando vazão a eles. Isso não justifica a discriminação contra a homossexualidade, mas serve para afirmar que o desejo é mais forte que essas práticas negativas, visto que ele nos revela, nos coloca diante de nós mesmos. Portanto, o que pode ser feito é atuar no sentido de que os homossexuais possam construir suas identidades de forma menos traumática.

Essa história demonstra que falar de homossexualidades é falar de sexualidades. Ou seja, ela traz à tona como cada um constrói, vivencia e entende seus desejos e se relaciona com os outros e com os desejos dos que estão à sua volta, demonstrando que os efeitos dos discursos e das imagens são produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais. Tudo isso numa relação complexa e de poder que atinge, incondicionalmente, a todos. Foucault (1988) destaca que estamos necessariamente “no” poder, que não se pode “escapar”

dele. O poder não é algo exterior, ou que uns detêm e outros não, que existe num lugar e não em outro. Ao contrário, deve-se entender o poder como “multiplicidade de correlações de força”, argumenta Foucault (1988, p. 88). Um jogo em que os participantes e as forças se alteram e se confrontam. Partindo dessa constatação, o autor ressalta que “onde há poder há resistência” (Foucault, 1988, p. 91). Por mais que Rodolfo e o resto da turma não tenham consciência disso, eles estão em meio a esse jogo de poder, construindo-se, se relacionando-se e jogando com os diferentes poderes.

É em meio a essa relação social complexa de poder e força que as identidades são construídas. Isso significa dizer que as identidades não são apenas definidas, mas impostas, porque convivem de forma hierárquica. Por tudo isso, as identidades são disputadas pelos grupos. Como ressalta Silva (2000), a “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir” (Silva, 2000, p. 82). Incluir e excluir, demarcar fronteiras, classificar parecem expor o jogo de poder que se articula em torno das construções das identidades e diferenças.

Isso parece tão forte para Rodolfo, que ele usou o que Amaral (1998) classifica como “mecanismos de defesa”. Por esses mecanismos, os indivíduos utilizam técnicas ou estratégias para manter o equilíbrio diante de alguma situação de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma outra razão, não está sendo possível encarar a realidade. Dada a dificuldade, ele aciona esse mecanismo de defesa, de forma involuntária, “criando” um outro menino que foi discriminado e não ele. Quando fala de um outro menino que foi discriminado, e não dele, Rodolfo parece querer se incluir na turma, rompendo com a barreira que se estabeleceu entre ele e os outros. Ou seja, pela escrita de Rodolfo, o outro passa ser o “discriminado” e não ele. Pensar esse lugar que Rodolfo buscou ocupar, o lugar que os outros meninos atribuíram a Rodolfo e o lugar que o próprio Rodolfo reservou aos meninos é colocar em questão essas fronteiras entre os que ocupam o centro e os que ocupam as margens, é questionar essas fronteiras e seus mecanismos de estabelecimentos e de manutenção e serve, principalmente, para demonstrar como essas posições são construídas.

O que o *fato* demonstra é que cada aluno ocupa uma posição nesse jogo de poder que organiza os discursos, de forma que elas estão constantemente em relação com essa rede discursiva. Como ressalta Veiga-Neto (2000): “Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. (Veiga-Neto, 2000, p. 56-57).

Com isso, o aluno classificado como homossexual acaba construindo uma identidade, uma auto-imagem e um autoconceito, levando em consideração esses sentido e os regimes de verdade que se estabelecem a partir dos discursos. “Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enun-

ciados (verdadeiros ou não-verdadeiros) estabelecem o pensável como campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido (...)” (Veiga-Neto, 2000, p. 56-57). Considerando que a construção de si pode ocorrer numa progressiva apreensão e transformação das palavras dos outros em palavras próprias, corre-se o risco de assumir os conceitos negativos que os outros impõem. Há o risco, com isso, de Rodolfo criar um “outro” Rodolfo que ele “não é”, mas que “gostaria de ser”, segundo os critérios de aceitação definidos pelos “outros”. Assim, ele pode criar uma outra identidade mais aceita. Portanto, discutir as homossexualidades e a construção das identidades na escola é colocar em evidência essa rede de significados e de verdades que constituem nossa cultura.

Na perspectiva que aqui interessa, a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do domínio material – isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos (Veiga-Neto, 2000, p. 57).

A dificuldade de Rodolfo diante da situação, e a postura de fingir que não foi com ele que ocorreu a discriminação, revela um aspecto importante quando estamos discutindo as construções das identidades, ou seja, não há como pensar a identidade individual fora de um grupo social. (Hall, 1997, 2000). É a forma de Rodolfo não se sentir o “outro”, a forma encontrada por ele para se sentir parte do grupo, para negar a exclusão. A discriminação age também no sentido de mostrar a exclusão de Rodolfo do grupo e, pensando que as identidades são construídas a partir da relação com outras identidades sociais e com outros grupos sociais, a postura de Rodolfo revela a necessidade de se construir uma experiência partilhada. Neste sentido, Rodolfo parece reivindicar seu lugar no grupo dos alunos, como pertencente da 6ª série. Ao aderir ao sistema de significação do grupo, ou seja, criando um outro aluno que teria sido discriminado e não ele, Rodolfo parece buscar fazer parte do grupo.

Assim, emerge um outro aspecto das identidades: o sentimento de pertença. Esse sentimento é construído a partir do compartilhamento de significados em comum, capaz de criar uma rede de comunicação e de afinidades entre os sujeitos, fornecendo-lhes o sentido de comunidade, como um grupo que tem algo em comum, que tem uma identidade em comum. Ao mesmo tempo, o sentimento de pertença serve para marcar os que estão à margem, que estão fora dessa comunidade, desse grupo (Veiga-Neto, 2000).

Reivindicando um lugar no grupo, Rodolfo rompe também com aquela visão das identidades e dos sujeitos como algo indivisível e único. É a negação da absolutização das identidades, que atinge, comumente, os alunos classificados como homossexuais. Por esse processo, os alunos deixam de ser o amigo, o

aluno da turma tal e o próprio aluno, para se tornarem “o” homossexual. Parece existir uma tensão entre a absolutização e a hibridização das identidades, e é muito comum, a primeira se sobressair sobre a segunda. Dessa forma, trazer para a discussão esses processos de construção das identidades e das homossexualidades é, de certa maneira, aquecer essa tensão e demonstrar como a cada indivíduo correspondem diversas identidades, que são ora acionadas, ora escondidas, de acordo com o campo de disputa, e que os ligam a variados grupos sociais.

Essa introjeção pode representar a negação dos desejos e, talvez, das experiências vividas, quando os que sofrem a discriminação vão se afastando cada vez mais de si e buscando construir e assumir identidades mais aceitas socialmente, revelando a incorporação dos valores dos outros e demonstrando como as várias identidades são entendidas hierarquicamente. Esse não parece ser um processo tranquilo, mas, ao contrário disso, bastante doloroso, passando por um questionamento do que se é. Talvez mais cedo do que qualquer outro indivíduo, o classificado como homossexual tenha contato com tal tipo de questionamento. Isso pode representar um momento importante, visto que quem se questiona quanto à sua identidade questiona, na verdade, além do seu lugar, o lugar do outro no mundo (Santos, 1993). Por isso, é importante para a educação trabalhar no sentido de possibilitar projetos de emancipação para esses meninos.

(...) a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 1997, p. 13).

Atualmente, não se leva em consideração a diversidade de posições e de identidades que estão à disposição e que cada um pode assumir. As formas e as imagens que servem para nos representar – e a forma como nos vemos – podem se alterar, visto que elas são produzidas socialmente, por meio dos sistemas simbólicos e formas de exclusão social (Woodward, 2000). As identidades e as diferenças não podem ser compreendidas fora desses sistemas de classificação e de exclusão.

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (Foucault, 1988, p. 70-71).

Podemos perceber que existe uma articulação entre construção de identidades e educação, o que possibilita ampliar a noção de educação em um processo que vai além da escola, envolvendo uma multiplicidade de relações de forças que se estabelecem nas relações familiares, nos meios de comunicação, nos convívios sociais, enfim, em diferentes espaços em que os indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como detentores de determinadas identidades. Desse modo, quando nos propomos problematizar a construção das identidades e das diferenças, estamos destacando a necessidade de se considerarem os desdobramentos desses conceitos, que exigem reflexões a respeito de processos sociais mais amplos. Esses processos educativos englobam estratégias inconscientes, sutis e, talvez por isso, muito eficientes, tomando um aspecto como natural. Nesse sentido, é importante reconhecer e problematizar o que está posto como natural no cotidiano.

Considerações finais

Este artigo buscou pensar as estratégias discursivas que serviram e que servem para construir o sentido das experiências de vida e que se articulam com as identidades masculinas e homossexuais. Trata-se de uma necessidade crítica, para que se possa pensar nessas negociações e confrontos numa perspectiva desconstrucionista. As mudanças ocorridas desde a década de 60 foram fundamentais para a reflexão sobre as sexualidades, de forma que tudo que diz respeito ao tema está, hoje em dia, no domínio público, e não se limita a uma questão meramente privada. O público e o privado se comunicam e influenciam, quando se articulam sexualidades e identidades. Por isso, como nos lembra Giddens (1993), falar de sexualidades abre a possibilidade de transformação, significa falar a “língua da revolução”. Essas possibilidades são bastante reais, principalmente quando as intimidades são percebidas como negociações estabelecidas por iguais.

Então, pensar e desenvolver reflexões para educação desencadeadas pelas práticas discursivas – e imagens das homossexualidades que chegam através dos alunos – é perceber como o cotidiano escolar é construído, desconstruído, reconstruído ininterruptamente, demonstrando que a educação e a escola se fazem nesse desafio diário, que é enfrentar a relação entre indivíduo, realidade e cultura. Portanto, a problematização das homossexualidades traz potencialidades para a educação. Primeiramente, possibilita colocar as imagens e os discursos em debate. E, em consequência, nos possibilita pensar e questionar nossos parâmetros, o que é fundamental para desconstruir nossas “certezas”.

Os estudos foucaultianos adquirem grande importância nesse sentido, na medida em que privilegiam a centralidade da linguagem, entendida como “*locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (Meyer, 2003, p. 16). Por essa perspectiva, o “natural”, o que

está posto, o que é dado não existe, e as verdades são percebidas como provisórias, visto que são o resultado de conflitos e de negociações estabelecidas, lingüisticamente, nos contextos sociais e culturais.

(...) creio que somos seres de linguagem. Nada, em nossas subjetividades ou sexualidades, escapa ao modo como aprendemos a perceber, sentir, descrever, definir ou avaliar moralmente o que somos. Nossa subjetividade e nossa sexualidade são realidades lingüísticas. Não penso, por conseguinte, que exista uma coisa sexual objetiva que preexistia à forma como a conhecemos lingüisticamente. A palavra não é aquilo que diz, falsa ou verdadeiramente, o que a suposta coisa sexual é em si. A sexualidade é aquilo que a palavra diz que ela é. Acreditamos que somos ou que outros são "heterossexuais, bissexuais e homossexuais" porque nosso vocabulário sexual nos coage a identificarmo-nos desta maneira. Este vocabulário, entretanto, não surge do nada, nem representa, para nossa razão, a "verdade" sobre a sexualidade, ignorada pelo obscurantismo dos que nos antecederam (Costa, 1994, p.120).

Como resultado, as verdades podem e devem ser constantemente questionadas. A educação se torna um espaço privilegiado para isso, já que a ação pedagógica se constrói pela linguagem. Além disso, ou talvez por isso, ela também é um local de construção, confronto e de negociação das identidades e diferenças. Associando esses aspectos, tudo parece indicar que se deva investir mais nas perguntas do que nas respostas, nas dúvidas do que nas certezas, nas desconstruções do que na naturalização, enfim, em assumir o caráter provisório das nossas relações.

(...) a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer; como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política (Louro, 2003, p. 42).

Quando Rodolfo, seguindo a mesma lógica da relação classificação e diferença, olha para o que aconteceu, surpreendentemente nos chama a atenção para o fato de que a discriminação não foi dirigida somente a ele, mas a todas as diferenças, e à homossexualidade de forma geral. Não parece ser à toa que ele *também* classifica os outros meninos como "desumanos", distinguindo-se deles e hierarquizando a identidade a partir da sua. Dessa forma, Rodolfo nos alerta para o fato de que a questão não está no sujeito, mas na relação entre cultura, sexualidade e educação. Os discursos sobre as homossexualidades nos servem para demonstrar como as identidades masculinas vêm se beneficiando, longamente, de uma situação "privilegiada em torno da qual tudo mais gravita" (Louro, 2003, p. 42).

As diferenças são sempre estabelecidas no interior de uma cultura. Assim, construir interpretações de um fato do cotidiano é pensar sobre como se organiza a relação entre cultura, sexualidades, diferenças e identidades. Dentro dessa lógica, a questão não passa pelo reconhecimento das diferenças, mas, principalmente, pela necessidade de se examinarem os diversos aspectos que envolvem sua construção, ou seja, quando e como são construídas e a quem elas servem. Isso porque as diferenças e identidades se estruturam, necessariamente, numa relação. Portanto, elas deixam de ser algo dado e passam a ser criações discursivas, organizadas a partir de alguém que fala do seu lugar; são discursos que produzem hierarquias.

A homossexualidade não significa a negação do ser homem – é um erro comum cometido contra um homossexual. Há mais coisas em comum entre as masculinidades brasileiras e as homossexualidades brasileiras do que se pode imaginar. É perfeitamente possível ser homem e homossexual. Uma identidade não exclui a outra. No entanto, o que parece imperar na organização dos discursos sobre as homossexualidades é a absolutização dessas identidades. Quando o homossexual é criado, ele deixa de ser o aluno, o filho, o amigo para ser “o” homossexual. É a exclusão do caráter híbrido das identidades que parece vigorar, não se percebendo que as identidades significam diferentes inserções e exclusões em variados contextos sociais.

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (Britzman, 1996, p. 92).

Discutir e problematizar a homossexualidade nos possibilita não apenas pensar as sexualidades, suas práticas e discursos, mas, sobretudo, nos coloca o desafio de repensar as representações e as identidades presentes nas escolas e na sociedade em geral. Além disso, as questões que envolvem saber e poder e que organizam as sexualidades nos possibilitam pensar a educação a partir de uma perspectiva desconstrucionista, ou seja, entender a sociedade como uma construção histórica, cultural e social e que, portanto, pode ser desconstruída e reconstruída.

Problematizar as homossexualidades em confronto com as masculinidades é, ao mesmo tempo, uma forma de se aproximar da discussão do conceito de gênero, tão revisado sobretudo pelos pós-estruturalistas, que foram responsáveis pelo entendimento do conceito como uma construção social, cultural e lingüística. Construção que passa pelo corpo e que se organiza pelas relações

de poder. Dessa forma, é possível pensar as estratégias discursivas sobre as homossexualidades em relação aos processos que produzem e diferenciam homens e mulheres, criando e classificando corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. As homossexualidades também se organizam pelos processos distintivos. Portanto, é importante trazer para a discussão a organização desses processos de distinção, via gênero e práticas sexuais, ampliando o debate sobre as relações e construções das masculinidades e das homossexualidades. O foco se alastra para as instituições, os conhecimentos e os símbolos organizados e que constituem as representações de masculinidades e feminilidades, dialogando com representações das homossexualidades.

Notas

1. Estes dados dizem respeito a 2001, ano em que este artigo começou a ser escrito.
2. *Rainbow Fest* é um festival cultural que acontece anualmente na semana que antecede o *Miss Brasil Gay*, envolvendo palestras, exposições, lançamento de livros, debates, apresentação de peças teatrais feiras e desfiles de moda. Todo o evento é organizado pelo MGM, Movimento Gay de Minas, localizado na cidade, e traz para a discussão a homossexualidade.
2. Lei 9.791, de 12 de maio de 2000, que garante a qualquer homossexual de Juiz de Fora os direitos de se manifestar, sem o menor perigo, em ambientes públicos, ou seja, namorar, se travestir, se comportar da maneira como se sentir melhor.
3. Os nomes que aparecem no texto são fictícios, de forma a resguardar o anonimato dos atores sociais citados.
5. O *habitus* é entendido como um sistema de disposição para agir, perceber, sentir e pensar, incorporado ao longo da história de vida de cada um.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.
- AQUINO, Julio Groppe. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 135-152.
- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Lisboa: Edições Antígona, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, n. 1, vol. 21, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 71-96.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera M (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 205-236.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: _____. *Para inglês ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.87-115
- FRY, Peter & McRAE E. *O que é homossexualidade*. São Paulo:Brasiliense, 1985.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- GREEN, James N. *Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural*. São Paulo: Coleção Memo/Fundação Memorial da América Latina, 1997.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes et alii (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52
- MACRAE, Edward. *A construção da igualdade – identidade sexual e política no Brasil da “abertura”*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et alii (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- MOTT, Luiz. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In: VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos (Org.) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 99-146.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.
- PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões – A cultura sexual no Brasil*. São Paulo: Best Seller, 1991.
- PARKER, Richard & BARBOSA, Regina Ma. *sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- PINTO, Heloysa Dantas de S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 43-52.
- REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-72.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Tempo Social*, v.5, n. 1-2, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. 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.
- TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. *Devassos no paraíso. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118
- _____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Anderson Ferrari é professor de História do C.A João XXIII/UFJF e doutorando em Educação pela UNICAMP.

Endereço para correspondência:

R. Monsenhor Gustavo Freire, 520/204 – São Mateus

36016-470 – Juiz de Fora – MG

E-mail: aferrari@artnet.com.br



MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sonia de Vargas

RESUMO – *Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil.* O objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações entre o movimento migratório de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria e as questões político-pedagógicas que se colocam na EJA, considerando a formação continuada dos professores, centrada na diversidade cultural, como um dos meios de superar os problemas educativos atuais. Assim, na primeira parte do trabalho, apresentamos as características históricas da educação de jovens e adultos no Brasil, considerando os dados sobre o analfabetismo e o analfabetismo funcional como um dos indicadores do quadro atual das desigualdades socioeducativas. Na segunda parte, procuramos refletir sobre alguns princípios teórico-metodológicos que consideramos fundamentais na elaboração de projetos político-pedagógicos de formação de professores de jovens e adultos, tais como: o diálogo e a construção de saberes; a participação e a formação da cidadania; a diversidade cultural, a coesão social e a educação.

Palavras-chave: *Migração, diversidade cultural, educação de jovens e adultos, formação de formadores.*

ABSTRACT – *Migration, cultural diversity, and youth and adult education in Brazil.* The main purpose of this paper is to analyze the relationship between the migration of people who did not have access to school in the proper age and the political-pedagogical issues at stake in youth and adult education (EJA), considering the in-service education of teachers, centered in the cultural diversity, as one of the ways to overcome the current educational problems. Therefore, in the first part of the paper, we present EJA's historical characteristics in Brazil, considering the data about illiteracy, and functional illiteracy as one of the indicators of the current scene of social and educational inequalities. The second part focuses on the theoretical and methodical principles considered fundamental in the construction of the educational and political projects for education of teachers of youth and adults, such as: dialog and knowledge construction; participation and education for citizenship; cultural diversity, social cohesion and education.

Keywords: *Migration, cultural diversity, youth and adult education, teacher education.*

Introdução

O Brasil¹ é um país de território extenso, dotado de uma organização político-administrativa descentralizada, composta de 5.561 municípios e 26 Estados agrupados em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Essas regiões apresentam numerosas diferenças, no que se refere aos respectivos aspectos econômicos, culturais, sociais e ambientais, configurando uma realidade de contrastes entre os contextos do Sul e Sudeste, resultados de processos acelerados de industrialização, e aqueles referentes ao Norte e Nordeste, onde permaneceu mais longamente o sistema econômico baseado, principalmente na agricultura e na criação de gado.

Essas desigualdades regionais se refletem igualmente nos níveis de escolaridade da população, como podemos ver na análise de alguns dados do analfabetismo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), mais de 15 milhões de pessoas – de 15 anos ou mais – não sabem ler nem escrever, o que corresponde a 14% da população. Quase a metade desse grupo habita a região Nordeste e 3,5 milhões de pessoas vivem ainda nas zonas rurais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2003), a população brasileira equivale a aproximadamente 170 milhões de habitantes e a tendência à diminuição da população rural se confirma: a taxa de urbanização passou de 75,59% (em 1991) para 81,23% (em 2000), crescimento devido sobretudo à expansão dos grandes centros. Assim, a migração de trabalhadores rurais em busca de inserção econômica e social conduziu ao aumento na demanda pela educação, mais significativamente aquela destinada aos jovens e adultos, sobretudo no meio urbano.

Nessa perspectiva, no Brasil, a migração é uma realidade cuja presença se constata na educação de jovens e adultos trabalhadores, introduzindo nas salas de aula o quadro de múltiplas realidades socioculturais e econômicas que diferenciam as regiões, os estados e os municípios brasileiros, e ainda, dentro destes, os diferentes grupos culturais que os compõem.

A aceleração do movimento migratório no País remonta a 1950, tendo se intensificado ao longo das décadas seguintes. Essa tendência, mais marcante nas populações rurais, representava deslocamentos de mão-de-obra agrícola, graças ao aumento da mecanização da agricultura e da criação de gado. Segundo Santos e Silveira (2003), o êxodo rural, então caracterizado, foi essencialmente resultado da conjunção de dois fatores: uma estrutura fundiária arcaica nas zonas agrícolas tradicionais e a modernização capitalista da terra nas zonas dinâmicas e nas regiões de exploração agrícola recentemente ocupadas.

Na esperança de encontrar maiores oportunidades de trabalho, as populações originárias, na maioria das vezes, dos estados situados nas regiões Norte e Nordeste, geralmente apresentando baixos níveis de escolaridade, migravam para as regiões Sul e Sudeste, especialmente para o Rio de Janeiro e São Paulo, onde passavam a ocupar as periferias urbanas.

Atualmente, a mobilidade da população – no interior de uma mesma região ou de uma região para a outra – é ainda muito significativa em números absolutos, equivalendo a um movimento migratório de mais de 5 milhões de pessoas, dos quais 40% procuraram fixar residência na região Sudeste, no período de 1995 a 2000 (IBGE, 2003).

Produto das desigualdades regionais, essas migrações internas tiveram repercussões sobre o sistema educacional, pois a procura por melhores condições de vida levou a uma maior reivindicação pelos direitos à educação, trazendo para o interior das salas de aula grupos de alunos vindos dos mais variados estados e representando grupos culturais diversificados.

Excluídos do sistema escolar na sua infância, os alunos dos cursos destinados aos jovens e adultos trabalhadores construíram seus conhecimentos no movimento das suas relações familiares, do mundo do trabalho, da vida social, dos grupos religiosos e políticos, entre outros, constituindo um amplo e complexo espectro de tipos de interação, onde os saberes divididos se estendem a todos os aspectos de seus modos de vida (De Vargas, 1995; Oliveira, 1999).

As salas de aula noturnas constituíam-se em verdadeiros mosaicos multiculturais, onde professores e estudantes experienciavam suas diferenças nas maneiras de falar, de pensar e de articular suas vivências de migrantes, além daquelas relativas às suas origens, faixas etárias e experiências profissionais diversas.

Na busca de soluções educativas adequadas, vários conflitos culturais afloravam, pois a escola, instituição caracterizada como sendo o *locus* do ensino formal, concebida e organizada sobretudo para atender a crianças, apresenta dificuldades no seu cotidiano para reconhecer os saberes dos educandos, construídos nos espaços sociais de trabalho e de dialogar com esses saberes.

Ao confronto com a sociedade letrada se juntam os conflitos de ruptura com suas culturas de origem, pois nessa escola os adultos migrantes vivem uma outra forma de negação: eles são recusados em razão de seus saberes e de suas formas de compreender a realidade.

Considera-se, portanto, fundamental o desenvolvimento de programas de formação de professores, que privilegiem a compreensão dessa realidade plural, a fim de que eles possam, na sua atuação pedagógica, servir de mediadores entre os educandos e entre estes e os conhecimentos escolares, visando à melhoria da aprendizagem.

Em razão das especificidades da educação de jovens e adultos (EJA), esta constitui-se num campo importante de articulação teoria e prática, sobretudo se consideramos o grupo representativo da população que não teve acesso à escola, na idade apropriada e que percebe nos cursos especiais uma chance de começar ou mesmo de dar prosseguimento aos seus estudos. Paradoxalmente, em função de limitações não apenas pedagógicas, mas também político-econômicas, a EJA apresenta ainda muitas dificuldades para responder efetivamente às necessidades dos alunos no sistema de educação brasileiro.

Várias pesquisas (De Vargas, Fávero e Rummert, 1999; Ribeiro, 1999) indicam que um dos graves problemas que se colocam está intimamente ligado à

falta de formação adequada de professores para trabalhar com esse grupo tão diferente, se consideramos que os cursos de Pedagogia preparam os professores para ensinarem crianças, e que é geralmente no exercício da prática que eles aprendem a trabalhar com os adultos. Assim, com o intuito de melhorar a qualidade desse ensino, é importante se repensar os programas de formação de professores para jovens e adultos não-escolarizados ou insuficientemente escolarizados, a fim de garantir uma melhor compreensão da diversidade cultural dos vários grupos presentes nas salas de aula. Essas salas são compostas de alunos de diferentes estados e municípios, com idades as mais variadas – de 15 anos ou mais –, que, possuidores de múltiplas experiências de trabalho, construíram seus conhecimentos fora dos muros das escolas.

O objetivo deste trabalho é analisar certos aspectos da educação de jovens e adultos no Brasil, procurando evidenciar o movimento das ações educativas nos diferentes contextos históricos do País. Procuramos ainda elaborar algumas reflexões sobre as relações entre o movimento migratório de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria e as questões político-pedagógicas que se colocam na EJA, considerando a formação continuada dos professores, centrada na diversidade cultural, como um dos meios de superar os problemas educativos atuais. Tomamos por base percepções que acumulamos ao longo de nossas sucessivas experiências na educação de jovens e adultos, na assessoria de secretarias de educação e do Ministério da Educação, bem como pelas discussões estabelecidas com professores e pesquisadores da área.

Assim, apresentamos brevemente, na primeira parte do trabalho, as características históricas da educação de jovens e adultos no Brasil, considerando os dados sobre o analfabetismo e o analfabetismo funcional como um dos indicadores do quadro atual das desigualdades socioeducativas. Na segunda parte, procuramos refletir sobre alguns princípios teórico-metodológicos que consideramos fundamentais na elaboração de projetos político-pedagógicos de formação de professores de jovens e adultos, tais como: o diálogo e a construção de saberes; a participação e a formação da cidadania; a diversidade cultural, a coesão social e a educação. Enfim, na terceira parte do trabalho, tecemos breves considerações finais.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As ações que marcaram a implantação da educação de jovens e adultos no Brasil remontam ao período colonial. Época esta em que os jesuítas, por meio da catequese infantil, procuravam atingir também seus pais. É conveniente assinalar que nessa época foram organizados vários cursos profissionalizantes visando ensinar as artes e os ofícios de ferreiro, carpinteiro e tecelão. Esses laços estreitos entre educação fundamental tradicional e educação de adultos estarão presentes em toda a história da educação de adultos no Brasil (Paiva, 1972).

Após a difusão das idéias liberais, assumidas pelas elites coloniais dominantes e mencionadas pelos historiadores, desde o fim do século XVIII, quando se situam os movimentos sociais de independência do País, e ao longo da primeira fase do Império, a noção de educação para todos se apresentava como fundamental para a construção da coerência interna de um sistema de idéias que pregava a universalização dos direitos universais.

Entretanto, a estrutura agrária predominante na sociedade brasileira dependia ainda de uma mão-de-obra centrada no trabalho escravo, o que explica a fraca motivação para a implementação de ações que poderiam conduzir à universalização das ofertas educativas, que se limitavam a um conjunto de medidas dispersas e pouco representativas.

Somente após a segunda guerra mundial, torna-se possível identificar ações mais efetivas no domínio da educação de adultos. Em 1947, a Campanha de Educação de Adultos, organizada pelo Ministério da Educação e Saúde, tinha por objetivo fornecer “educação de base” ou educação fundamental a todos os brasileiros analfabetos, nas zonas urbanas e rurais. Após ter conhecido um certo sucesso no início, esta Campanha começou a perder sua força a partir dos anos 50, em função das críticas recebidas quanto aos métodos e materiais utilizados, os quais, apesar de visarem aos adultos, eram produzidos a partir de materiais para crianças, portanto, inadequados às necessidades dos educandos, conduzindo a uma perda de motivação e comprometendo a aprendizagem (Beisegel, 1979 e 2003).

Nas décadas de 1950 e 1960, várias iniciativas públicas e privadas procuraram amplificar as ações educativas voltadas para jovens e adultos. Entre essas ações podemos citar o Programa Nacional de Alfabetização, proposto em 1963, pelo Ministério da Educação, que pretendia utilizar o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Apesar do cuidado com que se procurava cercar a transmissão das técnicas de leitura e escrita, mediante o uso de recursos audiovisuais e pormenorizada programação das atividades, os aspectos realmente inovadores do método apareciam: 1) no relacionamento entre a transmissão instrumental e a ação educativa possível durante o processo; 2) no relacionamento entre o conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas da vida do analfabeto (Beisegel, 1979, p. 53-54).

Em razão da nova orientação política que se instalou no País, em 1964, esse Programa não foi implantado, o que impediu a avaliação em larga escala de seus limites e possibilidades, considerando-se que eram conhecidos até então apenas os efeitos da concepção político-pedagógica de Paulo Freire, inscritos na experiência do Centro de Cultura Dona Olegarina, no Recife, no Estado de Pernambuco.

Uma lacuna se instalará nas iniciativas nacionais até os anos 70, quando será feita uma nova tentativa de reduzir as taxas de analfabetismo, sob a forma de uma campanha renovada, chamada de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

O MOBREAL se organizou a partir de 1970, em ação paralela com o sistema de ensino supletivo, mais particularmente o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura, dotado de uma imensa força política e financeira, e instalou-se nos municípios do Brasil por meio de Comissões Municipais, constituídas graças às negociações estabelecidas entre os prefeitos e a sociedade civil local. O Movimento, que tinha como objetivo alfabetizar a todos, tornou-se uma estrutura gigantesca, sem no entanto confirmar as previsões iniciais. Segundo Cunha (1991), foi substituído em 1985 pela “Fundação Educar”, que se propunha a uma ação mais flexível, procurando retomar as idéias de Paulo Freire na elaboração de diretrizes de ação. Entretanto, a Fundação não resistiu muito tempo à ausência de políticas firmes para a educação de adultos em nível federal, e foi extinta no final dos anos 1980.

É importante ressaltar que ainda nos anos 1970 um conjunto de medidas legais traz novas idéias que ocuparão o cenário educativo, tendo por base as concepções de educação permanente (De Vargas, 1984). Essas leis denotam a necessidade de uma formação específica de professores, revelando preocupação com a qualificação dos educadores para desenvolverem um trabalho junto aos adultos.

No que se refere à educação de jovens e adultos, a Lei 5692/71 introduziu reais progressos quanto à expansão do ensino supletivo, que foi concebido de maneira sistêmica, compreendendo quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Essas funções se interligavam e constituíam, juntamente com o ensino regular, o sistema nacional de educação.

A regulamentação do ensino supletivo constituiu um complemento importante do processo de democratização do acesso à educação. Vários projetos foram colocados em prática, nos níveis federal e estadual, com a ajuda inclusive de novas tecnologias, tais como o rádio, a TV, os módulos de instrução programada etc.

A crescente organização da sociedade civil, no momento da abertura política e da elaboração da nova Constituição do País, relança os debates para o estabelecimento da obrigatoriedade de oferta educativa, visando atender os jovens e os adultos que não tiveram acesso à escola ou que foram obrigados a abandoná-la por razões diversas. Por um lado, as condições socioeconômicas forçaram esses jovens a abandonar a escola para trabalharem e contribuírem com a renda familiar. Por outro, nos deparamos com a incapacidade da escola em oferecer um ensino de qualidade e motivador aos filhos das classes populares que, desencorajados após sucessivas repetições, terminam por desistir e vão engrossar o contingente de futuros candidatos aos cursos destinados a jovens e adultos.

A Constituição do Brasil, promulgada em 1988, reafirmou o dever do Estado no que se refere à educação de base, colocando em pé de igualdade a educação de adultos e aquela destinada aos estudantes dos 7 aos 14 anos, garantindo que

ela seja obrigatória e gratuita (Beiseguel, 1997). Entretanto, passados quinze anos, podemos observar que os esforços empreendidos, visando à erradicação do analfabetismo no País, não se traduziram, na prática, em mudanças significativas.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – consagrou à EJA os artigos 37 e 38, nos quais são explicitadas as responsabilidades do poder público de garantir gratuitamente as condições de educação adequadas. Um dos aspectos mais importantes dessa Lei é que ela se destaca das anteriores, pela distinção que estabelece entre a EJA e a educação profissional, destinada ao aperfeiçoamento daqueles que já participam da vida produtiva (Haddad, 1997).

Outro aspecto importante refere-se à redução da idade mínima de acesso aos exames de equivalência de estudos, passando de 18 para 15 anos (no Ensino Fundamental) e de 21 para 18 (no Ensino Médio). Esta diminuição da idade limite para conclusão desses níveis de ensino acarreta graves problemas de ordem psicossocial nas classes que acolhem cada vez mais adolescentes, e conduz à necessidade de se procurar novas opções que considerem as características desses educandos.

Ainda nos anos 90, assinalamos em nível internacional a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, que confirmou a importância da EJA tanto para os países desenvolvidos como para aqueles em desenvolvimento. Às vésperas do século XXI, ela reconhece a importância da educação que permitiria aos cidadãos viverem melhor nas sociedades do conhecimento e da informação. Como assinala Rummert (1995), as exigências crescentes de formação e de qualificação profissional face à competitividade do mercado, em função da globalização, ressaltaram as ações específicas no domínio da EJA.

Entretanto, no Brasil, serão poucas as iniciativas para a área, que se restringirão a algumas iniciativas locais. Apenas em 1997 a EJA será recolocada nas propostas de ação nacional, com o lançamento do *Programa Alfabetização Solidária*, desenvolvido com financiamentos advindos de parcerias entre o governo federal e órgãos da sociedade civil (Di Pierro e Graciano, 2003). Tal programa apresentou muitos problemas para a sua efetiva realização, sobretudo por carregar uma visão compensatória e assistencialista da EJA, não contemplando a perspectiva da educação permanente. Entretanto, apesar de todas as críticas sofridas, é preciso reconhecer que, como assinala Beiseguel,

(...) era importante observar que havia obtido êxito no envolvimento de um grande número de universidades e outras instituições de ensino superior nos trabalhos de alfabetização. Não era razoável desconsiderar que a insistência na necessidade de continuidade dos estudos iniciados nos módulos de alfabetização pressionava os municípios e os estados a investirem na expansão do ensino supletivo (2003, p. 26).

Em 2003, uma nova proposta é conduzida pelo Ministério da Educação, que passa a reconhecer suas responsabilidades junto à educação de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, destacando-se o Programa Brasil Alfabetizado, que retoma as metas das campanhas dos anos 50 no desejo de erradicação do analfabetismo.

Entretanto, todo o entusiasmo inicial começa a dar lugar à constatação de que a tarefa de se eliminar o analfabetismo tem de ser pensada numa perspectiva mais de médio e longo prazo, que garanta a continuidade dos estudos de qualidade, como um direito de todos os que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Nesse sentido, consideramos importante analisar alguns dados do analfabetismo, no Brasil, que poderão auxiliar a compreensão da área de educação de jovens e adultos nos dias de hoje.

Analfabetismo e desigualdades regionais

É necessário reconhecer que, historicamente, houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos à educação, que se estendeu ao grupo de jovens e adultos, podendo-se perceber uma queda gradativa nos índices de analfabetismo, como se visualiza na tabela 1.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, no Brasil –1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000

(1) Em milhares

Entretanto, esta reversão nos índices tem se dado de forma muito lenta, colocando o Brasil entre os países com os maiores percentuais, e com elevado número de analfabetos absolutos. Segundo Souza, “comparado a outros países em desenvolvimento, o Brasil encontra-se em situação pior em suas taxas de

analfabetismo. Na América Latina, o país teria taxas mais de quatro vezes maiores do que a vizinha Argentina, e ocuparia uma posição intermediária entre Equador e Bolívia (...)” (199, p. 17).

Esses índices chegam a atingir 50%, se consideramos o número de pessoas com mais de 15 anos que não conseguiram concluir as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, compondo o que a Unesco chama de analfabetismo funcional, pois essas pessoas não chegam a dominar os conhecimentos mínimos e as habilidades para inserção na sociedade globalizada do conhecimento e da comunicação. A situação fica mais séria se pensarmos nos oito anos de escolaridade obrigatória para todos, como determina a legislação brasileira, pois os índices chegam a quase 80% entre aqueles com mais de 15 anos, que não conseguiram realizar este ciclo de ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000, p. 5), “o analfabetismo apresenta hoje feições bastante matizadas, com forte concentração regional (Norte, Nordeste), espacial (zona rural e periferias dos grandes centros urbanos) e geracional (população com mais de 30 anos)”. Os dados levantados pelo IBGE (2001) e apresentados na tabela 2 confirmam e ampliam essas afirmativas.

Tabela 2 – Caracterização educacional por regiões – 2001 – Analfabetismo

Números absolutos em 1000					
Regiões	População residente*	População analfabeta*		Analfabetos Funcionais ⁽¹⁾	
		Total	Taxa	Total	Taxa
Brasil	121 011	14 954	12,3	33 067	27,3
Norte	6 454	725	11,2	1 765	27,3
Nordeste	32 767	7 946	24,2	14 032	42,8
Sudeste	54 677	4 100	7,5	11 132	20,4
Sul	18 696	1 323	7,0	3 956	21,2
Centro Oeste	8 415	860	10,2	2 182	25,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001.

*de 15 anos ou mais

⁽¹⁾ São consideradas analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas).

Nota: exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará Amapá.

No contexto brasileiro atual, a capacidade de criar condições de oportunidades educativas de qualidade passou a ser um dos grandes desafios para responder às demandas da população, assumindo-se a responsabilidade de possibilitar a educação integral dos cidadãos.

Migração e Educação de Jovens e Adultos

As políticas públicas de educação de adultos se intensificaram, na segunda metade do século passado, paralelamente ao aumento das migrações internas. As Campanhas de então deram lugar a novos projetos que visam incorporar nas suas propostas de atuação as mudanças no perfil dos alunos que, nas duas últimas décadas, vem se juvenilizando, fruto ainda do insuficiente atendimento do sistema escolar e das condições socioeconômicas que essas populações vivenciam no seu cotidiano. Segundo Cury,

(...) a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem 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. Ser privado desse acesso é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (2002, p. 32).

Ausentes dos bancos escolares, esses jovens e adultos, não devem ser percebidos de forma preconceituosa e discriminatória como incultos, pois são representantes, nos diversos contextos culturais das regiões do país, de uma expressiva cultura com base na tradição oral que se manifesta em festas religiosas e populares, na literatura de cordel, assim como em relatos de recuperação e valorização da memória das culturas indígenas e afro-brasileiras (Cury, 2002).

Um dos postulados contemporâneos sobre a diversidade cultural é que ela se materializa como um arcabouço para um “melhor viver junto” (Audigier e Bottani, 2002). Nesta direção, o fluxo migratório, que tem por base a exclusão socioeconômica, define – ao menos parcialmente – o binômio “diversidade cultural e coesão social”², uma vez que implica na busca de soluções alternativas de coabitação de pessoas pertencentes a culturas freqüentemente distanciadas entre si. Neste ponto podemos nos remeter às dificuldades levantadas por Pierucci (1999) de discussão sobre *diferença e diferenças* num plano abstrato, onde se desvincula quem se propõe a analisá-las, tanto de um *contexto específico* quanto de um *projeto político definido*.

Nesta ordem de raciocínio, reafirmamos nossas reflexões anteriores sobre a pluralidade identitária do grupo de jovens e adultos no Brasil. Se é impossível termos um perfil único e homogêneo desse grupo, de norte a sul do País, quanto a seus costumes, linguagens, religiões, cor de pele, origem familiar, tradições, sexo e gênero, pode-se afirmar que o que os assemelha é a *negação ao direito* à escolaridade na idade apropriada. Esse grupo busca nas migrações alternativas às precárias condições de vida, estando o acesso a maiores níveis de escolaridade dentro de seus projetos de inserção nos centros urbanos. Essa discussão pode ser resumida na seguinte afirmação: “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, assim como temos o direito de ser dife-

rentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 1999, p. 45)

Mesmo longe de esgotar todos os conflitos entre diversos atores da sociedade, a escola aparece como instituição que apresenta condições privilegiadas na superação dos conflitos inerentes às questões culturais e de identidade. O entendimento de múltiplas culturas que coabitam nas salas de aula, não apenas naquilo que elas apresentam de visível – modos de falar, de vestir, nos gestos – nos conteúdos e significados que trazem das suas realidades diversas –, mas também nos diferentes processos de aprender e ensinar, construídos nas práticas sociais do trabalho, nas relações familiares de construção de saberes que se diferenciam dos modelos presentes nas escolas.

No contexto que descrevemos, parece-nos importante refletir sobre a formação de educadores que se dedicam à EJA, com o objetivo de contribuir para uma maior compreensão dos princípios teórico-metodológicos que possam colocar em evidência o processo de produção e sistematização de conhecimentos presentes nessa relação (De Vargas e Fantinato, 1998).

FORMAÇÃO DE FORMADORES: PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Consideramos fundamental que uma proposta de formação de professores de trabalhadores jovens e adultos leve em consideração as estratégias de aprendizagem não-formais, construídas nas práticas sociais do trabalho, buscando-se uma maior articulação entre teoria e prática das áreas de conhecimento que interagem nesse processo – escolar e não-escolar – de ensino-aprendizagem (De Vargas, Fávero e Rummert, 1999).

Os professores de EJA devem estar permanentemente atentos ao desafio de compreender os processos pelos quais seus alunos – que se caracterizam sempre pela diversidade – construíram seus saberes fora dos “muros da escola”. Aprender a trabalhar com a pluralidade é um dos grandes desafios para esse professor (Canen, 2001).

Assim, entre os aspectos considerados fundamentais na formação de educadores, podemos assinalar a valorização – pelo professor – dos saberes já adquiridos por esses educandos nas suas relações de trabalho (Freire, 1969). Essa valorização se expressa por uma atitude de aprendiz, face aos processos de produção de saberes não-formais utilizados pelos educandos.

Essa atitude representa o reconhecimento da identidade cultural dos alunos e dos efeitos positivos sobre sua aprendizagem, na medida em que lhes permite restabelecer a auto-estima, que constantemente se encontra enfraquecida sua história de vida, marcada pela exclusão.

Diálogo e construção de saberes

Considerando-se que a clientela formada por trabalhadores jovens e adultos, não-escolarizados ou insuficientemente escolarizados, construiu seus saberes fora do tempo e do espaço escolar, o exercício do *diálogo* se apresenta como absolutamente essencial, numa proposta pedagógica engajada na realidade socioeducativa dos educandos.

Segundo Paulo Freire (1978 e 1997), o diálogo começa de forma interiorizada, pela compreensão da nossa própria situação numa coletividade, e vai sugerir uma transformação em que se passa de uma posição de sujeito do mundo a sujeito no mundo, estabelecendo uma dinâmica de subjetividade e objetividade, num processo contínuo de construção da cidadania.

Entretanto, para que a formação para a cidadania não se apresente unicamente de maneira abstrata, é necessário que as condições de sua efetiva realização sejam possibilitadas por um processo constante de explicitação do conceito de cidadão, que pretendemos assumir, do conjunto de valores que lhe são subjacentes e das condições objetivas que permitirão a sua concretização.

Por outro lado, na ação educativa, a tomada de consciência da diversidade cultural dos trabalhadores passa a ser indispensável, pois cada um dos educandos atendidos pela EJA explicita diferentemente sua concepção de mundo nas formas plurais de falar, olhar, andar, vestir, nos usos das múltiplas linguagens verbais e não-verbais, que transcendem aquelas consideradas prioritárias pelas sociedades letradas (De Vargas e Fantinato, 1998).

Deve, portanto, existir motivação para uma prática que permita favorecer as trocas de experiência entre os indivíduos das diferentes culturas, por atividades ou projetos comuns que impliquem a disponibilidade e a abertura ao outro, de maneira a permitir, no processo de construção de conhecimentos, que o estabelecimento de laços afetivos favoreçam a abertura e a assimilação de conceitos racionais.

Os indivíduos são assim levados a compreender os outros nas suas múltiplas dimensões, procurando superar preconceitos que possam conduzir a uma representação estereotipada daqueles que não possuem as mesmas origens e não pertencem às mesmas camadas sociais, que não são íntimos do mundo das letras ou mesmo do mundo tecnológico. O diálogo professor-aluno é, portanto, fundamental para recuperar a auto-estima, para aceitar o grupo e se fazer aceito por ele.

Por meio desse encontro interpessoal, a questão cultural é colocada de maneira a expor toda a sua relatividade, levando em consideração seus múltiplos componentes, interações, conflitos e rupturas, que pertencem à complexidade de cada um e de todos que fazem parte do grupo. Assim, a interação entre pares é fundamental à construção coletiva de conhecimentos (De Vargas, 1995).

Numa concepção mais ampla, podemos afirmar que esse diálogo deve ainda transcender as relações interpessoais e se instalar nas múltiplas interseções

entre as várias áreas do conhecimento, que permita compreender a complexidade dos saberes do aluno trabalhador e suas formas de inserção na realidade.

As novas relações de trabalho, baseadas nas tecnologias avançadas, vão exigir a elaboração de propostas pedagógicas flexíveis e coerentes, capazes de dar conta das necessidades desses alunos e de respondê-las.

É importante sublinhar que os estudantes procuram a escola para adquirir conhecimentos diferentes daqueles que já possuem e que foram adquiridos ao longo de suas experiências profissionais. Entretanto, esses novos conhecimentos são impossíveis de serem alcançados se foram o produto de uma simples transferência, considerando-se os educandos como aqueles que não sabem nada e, em contrapartida, os professores como detentores de todo conhecimento, pronto a ser despejado sobre os alunos. Paulo Freire designou esse tipo tradicional de ensino de educação bancária, em analogia com um guichê de banco, onde os indivíduos depositam seus recursos. Esquece-se assim que a aprendizagem é um processo dinâmico, fruto da interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, aluno-escola-família-sociedade, uma vez que todos os conhecimentos são construídos sobre uma relação estreita entre teoria e prática.

Participação e cidadania

Segundo os princípios explicitados na nova LDB, compete a cada unidade escolar a responsabilidade de elaboração do seu projeto pedagógico, buscando a participação de todos os atores da comunidade escolar: família, alunos, professores, administradores, lideranças comunitárias, entre outras, visando à tomada de consciência que permitiria a concretização das ações educativas capazes de conduzir à formação de cidadãos conscientes, críticos e desejosos de transformar a realidade.

Faz-se largamente apelo aos atores sociais vinculados direta ou indiretamente à escola, pois eles trazem sua contribuição à definição – e mesmo à realização do programa escolar – com o objetivo de concretizar seus objetivos e beneficiar todas as camadas da sociedade.

Sabemos, entretanto, que a participação – aparentemente um conceito simples – se manifesta na prática através de múltiplas formas de engajamento na ação pedagógica (Meister, 1969), que só podem ser compreendidas numa relação estreita com o contexto sociopolítico e econômico no qual os sujeitos e os grupos se situam.

Assim, não podemos confundir uma participação resignada, onde os sujeitos se limitam a aceitar as decisões tomadas pelos grupos decisórios, em detrimento de seus interesses e de suas necessidades, e a participação ativa, onde os diferentes sujeitos encontram espaços de intervenção significativa nos processos decisórios, em todas as etapas do projeto pedagógico que está em desenvolvimento (Perez, 1996).

Nesse sentido, deve-se tentar ultrapassar o estágio de participação provocada, como aquela estabelecida pela LDB, e procurar atingir a participação plena, consciente e crítica da comunidade ao projeto educacional, o que exige uma formação dos atores à participação desejada, sem a qual os objetivos dificilmente serão atingidos.

A sala de aula apresenta-se, portanto, como um espaço privilegiado de formação à participação pela abertura ao diálogo, na medida em que se pratica o respeito das diferentes posições e o exercício da participação na tomada de numerosas decisões relativas ao projeto de trabalho.

Na área da educação de jovens e adultos, é necessário procurar construir o programa dos cursos baseado no princípio do diálogo, que permitirá uma maior participação de coordenadores, professores, alunos e funcionários – de todos os sujeitos, enfim, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – e que tem por finalidade propor um ensino de qualidade, visando à formação consciente dos cidadãos.

O terceiro aspecto considerado importante na formação de formadores refere-se à diversidade cultural como um dos princípios organizadores da coesão social numa perspectiva educativa.

Diversidade cultural, coesão social e educação

Para discutirmos as questões da diversidade cultural na formação de educadores para jovens e adultos trabalhadores, sentimos necessidade de explicitar o que entendemos por cultura. A concepção na qual nos baseamos refere-se a uma perspectiva inclusiva e abrangente da capacidade que os seres humanos possuem de dar significados a suas ações e ao mundo que os cerca. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um grupo determinado e não se refere a um fenômeno individual, devendo ser entendida como processo e produto do modo de vida global de uma sociedade (Williams, 1977 e 2000). Nesse sentido, cultura deveria ser considerada como

(...) o conjunto específico de características espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, e que abrange, além das artes e das letras, estilos de vida, formas de vida comunitária, sistemas de valores, tradições e crenças (Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural, 2001).

Enfrentar a heterogeneidade cultural é um dos desafios colocados à busca por uma maior compreensão dos processos de mudança no contexto da globalização, pois todas as práticas conseqüentes giram em torno das diferenças, da especificidade de cada caso, que é, por sua vez, o produto das relações de pessoas, de grupos e de classes (Brandão, 1980).

Como explicita o documento Proposta Curricular, do Ministério da Educação, destinado à educação de jovens e adultos:

Os atos cotidianos, relacionados à satisfação de necessidades, não se resumem, como na vida animal ou vegetal, à sucessão diária de movimentos visando à simples sobrevivência física. Ao longo da história, as atividades fundamentais de comer, beber, repousar e reproduzir-se por força da convivência social, transformaram-se cada vez mais em complexas e distintas esferas de trabalho, lazer, religião, educação, política etc. A luta pela sobrevivência na vida humana implica uma trama de relações sociais, econômicas, políticas, enfim, culturais, que lhe confere uma heterogeneidade não encontrada na vida de outras espécies (Brasil, Ministério da Educação, 1988, p. 185).

Os grupos de alunos da EJA apresentam grande heterogeneidade no que concerne à idade, ao local de origem, à religião, às formas de inserção no mercado de trabalho, à experiência profissional, à escolaridade, indicando a importância de se levar em consideração a questão da diversidade cultural, quando pretendemos trabalhar na EJA numa perspectiva que visa garantir a qualidade do ensino e obter uma maior justiça social.

Nesse sentido, é indispensável uma atitude de descentração por parte dos professores, que deverão conceber a problemática das diferenças, procurando-se evitar uma atitude na qual somente os valores e os conhecimentos transmitidos pelos professores e pela escola são considerados válidos. A busca pela valorização dos conhecimentos adquiridos anteriormente pode ser considerada como um elemento chave no combate ao preconceito e à discriminação contra os adultos não-escolarizados.

A proposta de uma metodologia de ensino-aprendizagem que permita trabalhar a partir das diferenças existentes entre educandos e educadores e entre os próprios educandos implica em considerar seus costumes, seus hábitos, seus comportamentos, as instituições às quais pertencem, como parte de seus contextos, visando uma maior percepção da lógica própria dos sistemas de relações que possam permitir encontrar a unidade na pluralidade.

Confrontado com a perspectiva das diferenças individuais, o professor deverá perceber que ela não representa uma visão fragmentada da sociedade, pois busca discernir as múltiplas expressões dos diversos grupos e as formas como estes interagem entre si e na sociedade global. Em uma sociedade como a brasileira, onde a exclusão está estreitamente vinculada a preconceitos e discriminações, é necessário afirmar as diferenças não apenas como desigualdades, mas como possibilidade de realização de uma maior coesão social. Pois, como sinaliza a *Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural*,

(...) as políticas que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Assim defini-

do, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Indissociável de um marco democrático, o pluralismo cultural favorece intercâmbios culturais e o florescimento das capacidades criativas que sustentam a vida pública (Unesco, 2001).

Os estudantes dos cursos de EJA construíram seus conhecimentos e saberes a partir dos seus movimentos na vida social, no mundo do trabalho, nas suas relações familiares, nos grupos políticos e religiosos. Situado assim sobre um leque aberto e complexo de tipos de interação, o saber dividido se propaga por todos os setores e suas maneiras de viver (Dasen, 1987).

Torna-se portanto fundamental compreender esta realidade plural, visando uma intervenção por parte dos professores, como mediadores, para facilitar as relações dos educandos entre eles e com os conhecimentos escolares, objetivando uma aprendizagem de qualidade.

A diversidade cultural se exprime não apenas no grupo de estudantes e seus familiares, mas também nos grupos de professores, gestores e funcionários das escolas. Compreender como todos esses atores sociais se representam, como se identificam e como se articulam é fundamental para uma proposta pedagógica que seja capaz de perceber a educação como um processo social amplo e em permanente construção.

A articulação de saberes escolares e não-escolares, construídos pelos alunos nas suas práticas sociais do trabalho, é um dos principais desafios colocados aos programas de formação de professores de adultos.

Reconhecer a diversidade cultural como um conceito-chave nas práticas alternativas de educação de jovens e adultos significa uma ação central na elaboração de políticas de ação educativas que procurem oferecer uma educação de qualidade que estimule também a valorização da auto-estima e vise contribuir para uma melhor inserção social e econômica dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos mostrar as múltiplas implicações e desafios que o movimento das migrações internas no Brasil trouxe para o campo da educação, mais particularmente para a educação de jovens e adultos. Procuramos ainda caracterizar o campo da educação de jovens e adultos, sinalizando para as implicações da formação específica dos professores para esse tipo de ensino.

Observamos que ainda é grande a dívida social do País para com as pessoas de mais de 15 anos que não tiveram a sua escolaridade garantida quando ainda eram crianças. A produção do analfabetismo tem se concretizado por uma série de razões imbricadas, entre elas a ineficiência do ensino regular e o descaso com a educação de jovens e adultos, pois nos anos 1990 as políticas de educação privilegiaram o sistema regular de ensino, em detrimento das ações voltadas

para jovens e adultos. A realidade tem mostrado que é necessário garantir, simultaneamente, a educação de crianças, jovens e adultos.

A redução dos altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional requer ações político-pedagógicas amplas e intensas, pois educar jovens e adultos demanda inclusive a modificação da estrutura do sistema de ensino, que tem sido essencialmente voltado para o atendimento à infância.

Atualmente, considerando as mudanças aceleradas que ocorrem no mundo da produção e a necessidade urgente de se procurar novas opções educativas que permitam enfrentar os desafios postos pela especialização tecnológica, baseada na informática e na microeletrônica, é importante reafirmar a necessidade de uma educação de qualidade, que possibilite uma sólida formação de conhecimentos em bases científicas, tecnológicas, artísticas e culturais, e que permita uma ação crítica e participativa no mundo contemporâneo. Possibilitar o acesso à educação a quem isso foi negado quando estavam na idade adequada é uma questão de justiça social.

Finalmente, podemos afirmar que o aumento de oportunidades educacionais para as classes populares é um dos caminhos que poderão conduzir a uma justiça social mais efetiva, que permita reduzir as desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Notas

1. Versão ampliada do Trabalho apresentado no *Colloque International Migrants et Droits à l'Éducation: perspectives urbaines*, Universidade de Genebra, Suíça, em abril de 2003.
2. Nos colocamos neste trabalho mais próximos das questões relativas à diversidade cultural (seção 2. 3) do que aquelas que estão contidas no importante e atual debate sobre diferença. Para tal remetemos à leitura de: Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco, *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. e Antonio Flávio Pierucci, *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

Referências Bibliográficas

- AUDIGIER, F. e BOTTANI, N. (Eds.). *Education et vivre ensemble*. Genève: BIE/FPSE/Université de Genève, 2002.
- BEISEGEL, C.R. *Cultura do povo e educação popular*. In VALLE, E. e QUEIRÓZ, J. (Org.) *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes EDUC, 1979, p. 40-56.
- _____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, (4), 1997, p. 26-34.
- _____. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, (16), 2003, p. 319-17.

- BRANDÃO, C.R. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação. Ação Educativa. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental-Proposta Curricular – 1º Segmento*. São Paulo/Brasília: MEC, 1988.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, XXII (77), 2001, p. 207-227.
- CUNHA, L.A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, C.R.J. Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Soares, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DASEN, P. *Savoirs quotidiens et éducation informelle*. Genève: FAPSE/DPSF, 1987.
- DERRIDA, J. e ROUDINESCO, E. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.
- DE VARGAS, S.M. *A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1984.
- _____. *Le processus de formation professionnelle des enseignants "leigas" dans le développement de l'école primaire rurale au Brésil, et plus particulièrement dans l'Etat de Minas Gerais*, Thèse de Doctorat. Suisse: Université de Genève, 1995.
- DE VARGAS, S.M.; FANTINATO, M.C. *Saberes não-formais: Contribuição à formação do educador de jovens e adultos trabalhadores em educação matemática*. Anais do VI Encontro Nacional de Educação Matemática. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 333-335.
- DE VARGAS, S.M.; FÁVERO, O.; RUMMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos a trabalhadores. *Educação em Revista*, (30), 1999, p. 39-49.
- DI PIERRO, M.C.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação e Sociedade*, 1 (1), 1978, p. 64-70.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Editora Paz e Terra, 1997.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-127.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000: Migração e deslocamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília: Mes-INEP, 2000.
- _____. *Mapa do analfabetismo*. Brasília: MEC-INEP, 2003.
- MEISTER, A. *Participation, animation, développement*. Paris: Antropos, 1969.

- OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 1999, p. 59-73.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1972.
- PEREZ, S. *L'education rurale à petits pas*. Paris: Harmattan, 1996.
- PIERUCCI, A.F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RIBEIRO, V.M. A formação de educadores e a contribuição da educação e jovens e adultos no campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, XX (68): 184-201, 1999.
- RUMMERT, S.M. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. *Contexto e Educação*, Ijuí, Unijuí, (39), 1995, p. 89-111.
- SANTOS, B.S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES nº 135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro de 1999.
- SANTOS, M.; Silveira, M.L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SOUZA, M.M.C. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília: IPEA, 1999.
- UNESCO. *Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. XXXI Session de la Conférence Générale de l'Unesco. Paris, 2001.
- WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- _____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Sonia De Vargas é professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Endereço para correspondência:
Universidade Católica de Petrópolis – Mestrado em Educação
Rua Benjamin Constant, 213
25610-130 – Centro – Petrópolis – RJ
E-mail: smdv_ny@yahoo.com



28(1):133-140
jan/jul 2003

RESENHA CRÍTICA

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Discutindo corpo, gênero e sexualidade: isso não nos diz respeito?

**Cláudia Amaral dos Santos
Rosa Maria Hessel Silveira**

“Amor é para sempre / Sexo também // Sexo é do bom... / Amor é do bem...”, diz – entre outros numerosos e inspirados versos – a canção de Rita Lee e Roberto de Carvalho, escrita a partir de uma crônica de Arnaldo Jabor, que embala os ouvidos brasileiros nos primeiros meses de 2004. E é a partir desse mote que iniciamos essa resenha, embora à canção falte a referência ao terceiro elemento enfatizado pelo livro que resenharemos: gênero. Se “gênero” não é referido na canção, isso não importa, quando entendemos as prerrogativas que se concedem à música, à literatura, à canção... Mas, se tal referência falta na reflexão educativa, seguramente o caso torna-se mais sério. Mesmo que questões de gênero apenas recentemente tenham conquistado espaço significativo no campo dos estudos pedagógicos, desde então passaram a representar uma das temáticas mais fecundas para se pensar como a escola contribui para a constituição de subjetividades e trabalha com as diferenças. E é a essa vertente de inegável relevância e contemporaneidade que o livro que passamos a resenhar se filia.

Partindo de três temas atuais – corpo, gênero e sexualidade – as autoras e autores os discutem em conexão com o campo da Educação e, para fazê-lo, assumem como referenciais teóricos os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero, os Estudos Feministas e a perspectiva pós-estruturalista de análise. Dentro desse intento, os treze artigos que compõem a coletânea exploram, principalmente a partir do âmbito das pedagogias culturais, como essas operam na constituição do corpo, do gênero e da sexualidade dos sujeitos contemporâneos. Trata-se de trabalhos que resultaram de curso de extensão promovido, em 2003, por dois grupos de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: o GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e o GRECCO – Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo.

Na breve introdução, as organizadoras discutem o quanto na tradição do humanismo ocidental o corpo tem se constituído como o lugar da natureza, do primitivo, do instintivo, do animal, em oposição ao racional, ao humano, à cultura, à política (de certa maneira, ao “educável”, diríamos). Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que tem sido desqualificado, o corpo tem sido alvo de inúmeros investimentos das práticas escolares e também de outras instituições sociais, como é o caso das pedagogias culturais. A partir disso, segundo as organizadoras, a pretensão do livro é que “ele ajude a formular novas perguntas e, muito, especialmente, que ele faça pensar” (p. 8), objetivo que se apresenta plenamente contemplado nos treze artigos que o compõem.

Partindo de comentários a uma notícia de jornal sobre a crescente obesidade nos Estados Unidos – atribuída, então, à ausência da mãe como “cozinheira” do lar – Dagmar Meyer desenvolve o primeiro texto do livro, intitulado “Gênero e educação: teoria e política”. Buscando defender duas teses inicialmente apresentadas – a da centralidade conceitual, pedagógica e política do gênero e a do caráter não-natural nem definitivo das verdades, mesmo as “científicas” – Dagmar ressalta que, embora o movimento feminista tenha produzido diversas discussões sobre a situação da mulher, o sexo anatômico ainda é constantemente lembrado para explicar e justificar as desigualdades entre homens e mulheres. Ao traçar um breve e elucidativo histórico do campo de estudos feministas, a autora lembra que foi para questionar tais implicações que algumas teóricas anglo-saxãs começaram a utilizar o termo *gender*, com o objetivo de explicar que as desigualdades de gênero ocorrem devido “(a) os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas” (p. 14). Nesse sentido, o conceito de gênero pretende romper a “colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente (...) para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas” (p. 15). A autora do artigo lembra, então, importantes implicações de tal conceito para a área da educação, como o caráter de incompletude e de incessante trabalho na nossa constituição como “homem” ou “mulher”; a

multiplicidade de formas de vivermos a feminilidade e a masculinidade, de acordo com a contingência e outros marcadores sociais como classe, raça/etnia; a importância de considerar as relações de poder entre homens e mulheres e não apenas nos estudos da mulher; e, finalmente, a relevância de uma abordagem mais ampla das instituições e práticas que são atravessadas e constituídas por representações de gênero, o que implica a produção de sujeitos de acordo com tais representações.

O segundo artigo, “A produção cultural do corpo”, assinado por Silvana V. Goellner, focaliza mais detidamente as questões do corpo, pensado como “produzido na e pela cultura” (p. 28) e, portanto, re-construído diversamente conforme os contextos e as épocas. Invocando, além do campo dos Estudos Culturais, o campo da História do Corpo, filiado à Nova História, a autora entende que pensar o corpo dessa forma constitui um desafio – pois rompe “com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado” – e uma necessidade, já que “ao desnaturalizá-lo, revela[-se], sobretudo, que o corpo é histórico, (...) é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções”. Assim como o conceito de educação é ampliado para além da escola, através das pedagogias culturais, Goellner amplia a noção de corpo, ou seja, ele “é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, as imagens que dele se produzem, as máquinas que nele se acoplam, os sentimentos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos” (p. 29).

“Currículo, gênero e sexualidade: o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’” é o título do terceiro texto da obra, em que Guacira Lopes Louro, partindo de reflexões sobre o desconforto de educadoras e educadores com as idéias atuais de provisoriidade e incerteza, idéias essas motivadas por inesperados e desconcertantes acontecimentos e transformações do nosso mundo, nos convida a um percurso de exame da “constituição de diferença e identidades de gênero e sexuais e (...) sobre as formas como esse processo vem se expressando no campo do currículo” (p. 43). Particularmente elucidativa é a discussão ~~empen-~~ *empen-* *dedida* pela autora sobre os conceitos de centro-margens-excêntrico-fronteiras-relações, a partir da qual ela observa que a contestação ao estabelecido “não pode se limitar a inverter as posições, mas em vez disso, supõe aproveitar o deslocamento para demonstrar o caráter construído do centro – e também das margens!” (p. 43). Após enfatizar o quanto a escola também tem sustentado, através de seus currículos e das suas práticas, um único modo adequado, normal de masculinidade e de feminilidade, e uma forma sadia de sexualidade – a heterossexualidade – o que significa que as formas diferentes dessas são excêntricas (fora do centro), Guacira acena com estratégias mais desestabilizadoras, como “examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas” (p. 46). Já no campo da representação da diferença, a autora questiona a benevolência do discurso da tolerância e do respeito, que deveria ser

posto em xeque, uma vez que engloba “atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele e aquela que se percebe superior” (p. 48).

Incidindo lateralmente numa temática que tem freqüentado a mídia, em função da veiculação crescente de notícias de pedofilia, Jane Felipe Neckel aborda a “erotização dos corpos infantis”, em artigo com o mesmo nome. A partir do entendimento de que estamos sendo subjetivadas/os por discursos “permeados por um constante e crescente processo de erotização da sociedade e, em especial, dos corpos femininos” (p. 62) e de que às mulheres (e também às meninas) é endereçado um “constante apelo à beleza, que se expressa através de um corpomagro e jovem (...) aliada sempre ao supérfluo, ao consumo desenfreado” (p. 55), a autora observa que as crianças também têm sido consideradas como consumidoras, ao mesmo tempo em que são apresentadas “como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de ‘pedofilização’ generalizada da sociedade” (p. 56). Após um breve percurso por questões etimológicas, culturais e históricas da pedofilia, Jane aborda alguns exemplos atuais do “encantamento adulto pela infância”, para, ao final, lançar uma questão desafiadora, porque paradoxal e inesperada dentro de nossas “verdades civilizadas”: “afinal, quem é mesmo pedófilo?” (p. 64)

No texto talvez mais programático de todos que compõem o livro – “Educação sexual: possibilidades didáticas” – Jimena Furlani “problematiza o trabalho escolar de discussão das sexualidades e dos gêneros a partir da educação sexual com crianças do ensino fundamental” (p. 67). Embora não cite o movimento do “politicamente correto”, Jimena incorpora princípios nele inspirados, ao sugerir explicita e enfaticamente a intervenção nos usos lingüísticos, em especial os relacionados à questão do gênero gramatical masculino, em Língua Portuguesa, e sua histórica abrangência referencial em relação a mulheres e homens. A autora não teme fazer julgamentos peremptórios de expressões e frases sexistas, assim como atribuir responsabilidades e consequências de seu uso, investindo seu texto de um caráter simultaneamente provocativo e polêmico!

Deslocando o olhar da leitora e do leitor para outra “idade da vida”, em “Juventude, escola e mídia”, Rosimeri A. da Silva e Rosângela Soares buscam apontar as formas como tal idade vem sendo produzida na mídia e suas possíveis relações com o mundo escolar. Para isso, valem-se – como objetos de análise – de algumas experiências escolares e da *MTV*, emissora de televisão direcionada a jovens. Recorrendo a algumas pesquisas já realizadas sobre o tema, as autoras enfatizam o quanto a juventude e a sexualidade “são categorias sociais que a mídia explora como indissociáveis uma da outra e como centrais na nossa vida” (p. 86), e como a tarefa da escola de lidar com tais categorias tem sido descrita como difícil e problemática. No entanto, Silva e Soares afirmam que a escola pode ser um espaço muito produtivo para discussões sobre essas temáticas, já que ela “constitui um local de encontro entre jovens, ou seja, um espaço de relações sociais, que pode ser muito interessante e necessário” (p. 92).

É com perspicácia analítica e sensibilidade que Alex B. Fraga, no artigo intitulado “A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda”, realiza, a partir de fragmentos da narrativa de João Paulo Diniz sobre o acidente que vitimou a modelo Fernanda Vogel, veiculada em matéria da revista *Veja*, uma interessante análise do “estilo de vida ativo” contemporâneo. Através da narrativa de João Paulo, que conseguiu sobreviver à queda do seu helicóptero no mar por ter nadado até à praia, é valorizado seu estilo de vida esportivo, enquanto Fernanda é sutilmente culpabilizada pela própria morte, por possuir uma “vida sedentária”. Para Alex, “o discurso da atividade física articulado à saúde muda de enfoque, torna-se mais mórbido: ao mesmo tempo em que condena o excesso, também responsabiliza o sedentário pelo destino decorrente do estilo de vida adotado” (p. 98). Também não falta à análise da entrevista do sobrevivente a identificação da “culpa de gênero” da Fernanda – atualizam-se, mais uma vez, a noção de que falta algo às mulheres e a reiteração da posição da mulher como um “sujeito deficitário”. Nesse sentido, o autor enfatiza que “o estilo de vida ativo, mais do que uma simples opção pessoal pela prática de exercícios regulares em prol da saúde, de modo muito sutil, inscreve nos corpos normas de conduta e comportamento que refletem discriminações sociais de gênero, sexualidade, etnia, classe, geração” (p. 102). Deve-se acentuar ainda, a valorizar o texto de Alex, o jogo de mesclas entre um estilo narrativo e descritivo ficcional – tornando “reais” as cenas agora apenas imagináveis – e um estilo mais “neutro”, tradicionalmente tido como acadêmico. E é dentro desse jogo textual que a leitora e o leitor são provocados não só para pensar, mas também para imaginar, para sentir, para reviver essa situação-limite, na qual “sobre o corpo de Fernanda (...) a performance de João reluz”.

Também relacionado à questão dos discursos sobre o corpo e as práticas corporais desejáveis na contemporaneidade, o texto “Mídia impressa e educação de corpos femininos”, de Sandra Andrade, apresenta a análise da seção “Desafio de verão”, veiculada pela revista *Boa Forma*, relacionando-a com outras matérias de importantes veículos da mídia impressa, as quais “prescreve(m) dietas alimentares de emagrecimento com a indicação de alimentos mais saudáveis e as melhores escolhas” (p. 112). A partir disso, a autora procura indicar como a “revista, ao se apresentar como guia, pretende direcionar, governar e servir de regra a fim de estimular o autodisciplinamento, o autocontrole”, funcionando como um legítimo “guia norteador das condutas femininas”.

É ainda na mídia impressa, mas agora na revista *Capricho* – objeto de outras conhecidas análises no âmbito acadêmico brasileiro – que Márcia L.M. Figueira vai buscar material para analisar “a construção do corpo adolescente feminino contemporâneo” (p.127). Trata-se do estudo “A revista *Capricho* e a produção de corpos adolescentes femininos”, o qual compreende análises em que “a temática da beleza (...) se confunde com a saúde, a atividade física [é vista] como um espaço privilegiado de construção do corpo [e há] a constante referência à

moda como uma atividade a balizar a aparência e evidenciar comportamentos e a ênfase ao *look*, com uma maneira de garantir um estilo pessoal e único” (p. 131).

No texto “*Fica Comigo Gay*: o que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil?”, Rosângela Soares analisa um episódio do programa *Fica Comigo*, veiculado pela MTV, especificamente a versão *gay*, levada ao ar em agosto de 2001, procurando discutir como tal programa indica a forma como a MTV – conhecida emissora de TV voltada exclusivamente para o segmento juvenil – conceitualiza a “sexualidade na e para a juventude”. Na análise do programa específico, em que se vale de informações acessórias da própria emissora, sobre os cuidados tomados em sua produção, a autora aponta o “paradoxo que marcou o programa *gay*: a excepcionalidade, e ao mesmo tempo, a proximidade em relação a programas heterossexuais do *Fica Comigo*”, afirmando que “o programa *gay* foi ao ar depois de ficar o mais próximo possível de uma relação amorosa considerada como ‘normal’ e que isso poderia estar indicando que sua concepção estava ancorada em um referencial heterossexual normativo” (p. 140). Apesar de acentuar o caráter heteronormativo do programa analisado e ancorando-se em relevantes discussões sobre a “normalidade” e seus “limites”, Rosângela ressalta a importância de tais produtos da indústria cultural na produção e veiculação de outras identidades.

Em “Gênero e sexualidade para consumo”, Ruth Sabat estabelece como objetivo “indicar pistas que possibilitem olhar para a publicidade como um mecanismo eficiente na produção das identidades de gênero e sexual” (p. 149). Assim, a partir de questões recorrentes no campo publicitário, como a onipresença das imagens, a relação entre imagem e texto verbal, a avassaladora presença dos próprios anúncios publicitários, as representações de homens e mulheres neles presentes, a escolha dos signos dominantes numa sociedade para figurarem nos anúncios e a sua estrutura simbólica, a autora descreve – sem particularizar sua análise – a publicidade como uma pedagogia cultural imbricada num currículo cultural, pedagogia essa “que é composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas” (p. 157).

“Gênero e sexualidade nos desenhos da *Disney*” é o título escolhido por Claudia Rael para seu trabalho, em que analisa a construção de um ideal de feminilidade veiculado nos desenhos *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *Mulan* (1998). Observando que, nesses desenhos, muitas cenas e canções “dizem” o que é ser homem e o que é ser mulher, a autora registra o quanto ser “a garota ideal” consiste, nesses artefatos, em ser sensível, dócil, paciente, afetiva, sendo que muitos desses atributos são referidos explicitamente como desejáveis pelos personagens masculinos. Ainda que não examine os efeitos dos desenhos sobre as identidades infantis de gênero, Cláudia ressalta a importância da discussão dos mesmos, haja vista a reiteração com que eles se articulam às vivências infantis contemporâneas, inclusive sendo utilizados nas esco-

las. Lembra a autora que eles são “instâncias que colocam em circulação uma determinada representação de sexualidade e de gênero as quais, na maior parte das vezes, não questionamos” (p. 171).

Um cenário em que parecem se mesclar cenas de filmes recentes de ficção científica a notícias regulares de “avanços” da medicina e da genética, a práticas de manipulação corporal cada vez mais corriqueiras nas classes médias desse início do século XXI – cirurgias plásticas não reparadoras, formas novas de concepção, práticas de manipulação genética – é o que nos traz Edvaldo S. Couto no último texto do livro: “Corpos modificados: o saudável e o doente na cibercultura”. Leitoras e leitores não afeitos às discussões sobre modelos ciborgues e sobre as projeções e projetos da tecnociência seguramente se sentirão perturbados – em suas certezas mais básicas, como a de que temos um (1) corpo habitado por uma psiquê, ou um espírito, ou uma alma, e que a ele estamos irremediavelmente condenados do nascimento à morte –, com a leitura do texto, cujo objetivo é o de apresentar “o teor dos debates sobre anacronismo e as reconfigurações do corpo, com destaque para a compreensão do que significa ser saudável e ser doente na cibercultura” (172-173). A partir de autores como o artista australiano Sterlac, o filósofo Paul Virilio e o cientista Ray Kurzweil, Edvaldo traz reflexões instigantes sobre a obsolescência do corpo tal como o conhecemos, mostrando que ele “se tornou o lugar por excelência das tecnologias” (p. 172) e detalhando as formas como o corpo (tradicional) está passando de objeto de desejo para objeto de projeto. Na nova configuração humana, em que há uma progressiva “colonização da intra-estrutura do corpo”, verifica-se uma simbiose homem-máquina, o que justifica na atualidade o termo pós-humano, já que estaríamos, no século XXI, “reinventando a vida, determinando uma outra natureza para a espécie” (p. 176), projetando um “corpo mais autônomo, eficiente e durável” (175). Nessa nova lógica, os “corpos válidos” seriam aqueles que são flexíveis e recicláveis (atualizados pela tecnologia), enquanto os “in-válidos” seriam os defasados (configuração biológica tradicional). Assim, saúde passa a significar prevenção, enquanto doença é vista como desleixo. O ser saudável “é aquele que transgride, se programa (...) e se enquadra conforme os modelos e as exigências do pós-humano” (p. 185). Cada vez mais, para o autor, fecha-se o hiato entre a imaginação (a projeção do que um dia poderá ser feito...) e o que pode ser realizado. Ainda que em seu texto Edvaldo não faça referências às dimensões pedagógicas de suas reflexões, saltam aos nossos olhos (e ainda bem que, ao falar em “olhos”, estamos usando uma metáfora, pois se a referência fosse literal, talvez já caducasse no mundo tecnológico esboçado pelo autor) o poder e a força de tais mudanças de entendimento sobre nossos corpos, nossas vidas, nossas fronteiras subjetivas e, em decorrência, sobre nossas práticas sociais, culturais e educativas.

A partir dessa rápida trajetória pelas páginas dos artigos que compõem o livro, cremos que foi possível rastrear a variedade e a relevância das temáticas

que eles abordam, ao lado de uma inspiração teórica, se não homogênea, ao menos não conflitante. Como é comum em coletâneas dessa natureza, o rigor, a profundidade, a originalidade e, mesmo, a qualidade textual dos diferentes estudos é desigual, o que não retira da obra, em sua integralidade, a relevância merecida, tanto no espaço acadêmico que discute tais questões, quanto para as professoras e professores que cotidianamente se debatem com questões de gênero, corpo e sexualidade (o que, de certa maneira, poderia ser sinônimo de... “todas e todos”). A variedade de materiais – revistas de títulos variados, programas de TV, desenhos animados, anúncios publicitários, notícias de jornal etc –, perscrutados por alguns dos autores e autoras, ao lado das práticas corriqueiras também por eles citadas em seus artigos, apenas corrobora a importância de se questionar essas outras instâncias que, além da escola, também constituem e produzem os sujeitos, regulando e governando suas ações, seus comportamentos, desejos e corpos. Nesse sentido, vale a pena lembrar Louro (1995) quando define as questões de sexo, corpo, gênero e sexualidade como proposições perturbadoras, que nos desafiam “a pensar a educação de homens e mulheres, meninos e meninas para muito além dos limites que a temos pensado” (p. 127). E, voltando ao título dessa resenha, diríamos que seria muito difícil, após a leitura do livro, fazer de conta que isso (corpo, gênero e sexualidade) não nos diz respeito, ou como educadoras ou educadores, ou, simplesmente, como habitantes deste século.

Referências Bibliográficas

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. p. 101-132

Claudia Amaral dos Santos é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rosa Hessel Silveira é professora colaboradora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil.

Endereço para correspondência:

Cláudia Amaral dos Santos
Rua Monroe 181/53
90810-220 – Porto Alegre – RS
E-mail: camarals@yahoo.com.br

Rosa Maria Hessel Silveira
Rua Nilo Peçanha, 1452/301
91 330-000 – Porto Alegre
E-mail: rosamhs@terra.com.br



Súmulas de dissertações e teses PPGÉDU/UFRGS

Sutis violências: a educação em tempos perturbados

Rosana Silva de Moura

Nível: Mestrado

Defesa: março/02

Orientadora: Nadja Mara Hermann

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: violências, indústria cultural, educação.

RESUMO:

É uma pesquisa teórica que pretende constituir um espaço de debate crítico em torno da temática indústria cultural, tendo em vista alguns efeitos produzidos por esta no campo da educação. Com isto quer contribuir com o saber educativo no que diz respeito à exposição dele à cultura midiática que, no seu aspecto de massificação, reforça o pensamento objetificador em relação aos sujeitos, dificultando o reconhecimento do “outro” e sua legitimidade histórica. Para o ensino da história, este problema remete ao isolamento e esquecimento do “outro” na leitura social, dificultando o tempo presente. O referencial teórico, nesta investigação, parte originariamente, da crítica sobre o capitalismo tardio, que a primeira geração da Escola de Frankfurt produziu. Entretanto, respeitando o “pensar crítico”, defendido por aquela geração, a presente dissertação não fica encerrada nos limites daquela abordagem, recriando uma constelação teórica de pensadores diferentes, mas não extemporâneos, que denunciam na identidade cultural o dispositivo para a mera sobrevivência. A crítica inaugural de Adorno e Horkheimer à dialética do esclarecimento e o empreendimento de Benjamin em assegurar a experiência solidária, contribuem para o ensino da história que desestabiliza a razão unívoca. Por algum tempo os anseios modernos levaram o termo o intento do projeto de emancipação, porém escondendo suas próprias ambivalências. Os autores incitam ao abandono das ilusões teóricas em torno da construção de um mundo melhor sem que se toque nas feridas que o próprio sujeito moderno produziu em si e nos outros. Essa exposição provoca inquietações que podem vir a ser alimentadoras no processo educativo. A educação não deseja mais do que isto: abrir uma possibilidade para o pensar e discutir a formação do humano.

Profissão Policial: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policiais (o que dizem, como dizem e por que dizem?)

Leonidas Roberto Taschetto

Nível: Mestrado

Defesa: abril/02

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: discurso dos alunos-policiais, ambivalência, identidade do policial.

RESUMO:

Com o fim da Ditadura Militar, alguns importantes acontecimentos começaram a fazer parte do cotidiano nacional. A retomada do interrompido sistema democrático propiciou a instauração da Assembleia Nacional Constituinte, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a conseqüente retomada do País do difícil processo de reconstrução social do Estado Democrático e de Direito. Em certo aspecto, esta pesquisa estabelece laços com estes recentes acontecimentos de nossa história. Os efeitos de seus desfechos ainda potencializam inflamadas discussões e controvérsias. Não os tomamos enquanto “objetos” específicos de nossa investigação, mas os consideramos como fatores decisivos que provocaram críticas sobre as estruturas e o modos de funcionamento das instituições policiais. A decisão em elegermos o discurso dos policiais, civis e militares, como foco de atenção desta pesquisa acarreta num encaminhamento da problemática da segurança pública para além das discussões acadêmicas, para além dos discursos especialistas e para além do discurso político sobre a questão. Esta forma de encaminhamento provocou a necessidade de investigarmos de que forma as demandas sociais e institucionais (e também políticas) de mudanças são significadas pelos próprios policiais. Procuramos dar uma maior ênfase ao processo de construção da reflexão teórica, buscando em autores como Freud, Pêcheux, Bhabha, Foucault e Bauman subsídios que favorecessem a interlocução entre os respectivos campos de conhecimento a que se filiam esses autores. Os pronunciamentos escritos dos alunos-policiais produzidos em situação de sala-de-aula foram brevemente analisados como ensaio, um exercício de análise inspirado nas reformulações propostas por Pêcheux em sua última reflexão teórica, expressadas no livro *O discurso: estrutura ou acontecimento*, que veio a configurar o estabelecimento da Análise de Discurso de terceira época – AD3, ainda em processo de construção. Esse exercício de análise procurou surpreender, através da identificação de marcas linguísticas de ênfase, no discurso dos sujeitos-alunos-policiais, alguns efeitos de sentidos de ambivalência.

O FUNDEF em Mato Grosso, colhendo frutos e reparando arestas: estudo dos efeitos do FUNDEF sobre as funções docentes e qualificação do magistério

Josete Maria Gingussu Ribeiro

Nível: Mestrado

Defesa: maio/02

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: Fundef, valorização do magistério, políticas educacionais.

RESUMO:

Esta dissertação apresenta os resultados obtidos com a pesquisa referente aos efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) sobre as funções e a qualificação docente, no contexto do regime de colaboração entre a esfera estadual e municipal, no âmbito nacional e no Estado de Mato Grosso. Foram utilizados como fundamentos referencial do campo da política educacional brasileira, registrados e veiculados pelo instrumental jurídico e institucional, como legislação, planos e projetos oficiais da política de estado e programas de governo, acordos e convênios governamentais, além dos materiais de comunicação social que registram projetos e propostas da sociedade brasileira, especialmente dos movimentos sociais e sindicais dos (as) educadores(as) da Educação Básica. A decisão de investigar os efeitos do FUNDEF no contexto do regime de colaboração, resulta do entendimento de que a implantação deste Fundo é parte de políticas de descentralização da responsabilidade e da gestão estatal no setor da educação que, pela sua própria natureza, desencadeiam a reorganização de estruturas institucionais de governo exigindo, pois, avaliação e acompanhamento por meio de pesquisas científicas. A opção metodológica principal desta pesquisa foi o estudo comparativo de matrículas e do corpo docente em número de funções e qualificação dos ocupantes destas da Educação Básica total nacional e do Estado de Mato Grosso. A análise destes números foi informada pelo instrumental jurídico do Fundef e por preceitos fundadores da gestão entre as redes e sistemas, que permitiram desvelar uma reconfiguração da divisão de responsabilidades entre as esferas político administrativas e os efeitos desta na oferta educacional e valorização do magistério, segundo as redes mantenedoras federal, estadual, municipal e particular. Constatou-se a diminuição de matrículas e funções docentes da Educação Infantil e no Ensino Fundamental estadual, mas em contrapartida, houve o aumento destas na esfera municipal. Por consequência, foi gerado um quadro de pessoal excedente naquela. Os efeitos sobre a qualificação docente já adquirida pelos profissionais explicita a competição entre redes, sistemas e profissionais, revelando que esta descentralização tem sido traduzida em desresponsabilização pública com a oferta educacional de qualidade para toda a população, especialmente para uma maioria historicamente destituída deste direito, conduzida sobretudo nas trilhas da competição. A reconfiguração das matrículas e funções docentes, entre as esferas públicas estatais, revelou o poder do FUNDEF de colocar no centro das atenções o aluno do Ensino Fundamental. Por outro lado, o funcionamento deficiente dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do mesmo, e as constantes denúncias

de desvios dos recursos financeiros, demonstram a continuidade da política de favorecimentos em determinados lugares, e a falta de prioridade com a Educação Pública de qualidade para todos. Os problemas detectados como a excessão de pessoal qualificado, na esfera administrativa estadual, e por outro lado, o aumento das matrículas e funções docentes na esfera municipal, e ainda, a diminuição das matrículas da Educação Infantil, de Jovens e Adultos e Educação Especial, revelam os defeitos do FUNDEF oriundos da divisão da Educação Básica, já que existe pessoal qualificado, e um alto déficit educacional nestas etapas e modalidades de ensino. Estes efeitos comprovam a lógica da desresponsabilização em que tem se processado a descentralização da educação no Brasil e em Mato Grosso. O estudo sobre o regime de colaboração, e os respectivos modelos de gestão única e compartilhada no estado de Mato Grosso, revelou, ao mesmo tempo, a necessidade de fortalecimento da colaboração entre os entes federados, tendo em vista deflagrar a construção da cultura participativa e solidária, capaz de efetivamente imprimir justiça na educação e valorizar o magistério.

Planejamento à força, pensa-ação que se apresenta; à fraqueza, pensa-ação pela ausência: metateoria de planejamento. E improviso

Cristiano Goergen Portner

Nível: Doutorado

Defesa: maio/02

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: planejamento-teoria, planejamento-epistemologia, planejamento educacional.

RESUMO:

Imaginar uma dada organização de teorias de planejamento feita de luzes e sombras. Ou uma metateoria da pensa-ação organizada pela presença dessas teorias e por algo que se ausenta. Com verve antiutilitária, baseado em alguma literatura de teorias de planejamento político, venho me perguntando sobre os luscofuscos e a noturnidade do planejamento: aquilo que esta disciplina da pensa-ação denega, se nega, evita. O improviso, melhor exemplo nesse sentido, é fixado como o contrário do planejamento. Proponho reabrir esta (não) discussão. Dizer, por exemplo, que as ausentações do improviso como: costume, saber-fazer por ouvir-dizer e pensa-ação à última hora, são assombra-pensa-ações. Sombria ausenta-ação de uma presença notívaga. A mais, creio que seja à força que se dá a apresentação diurna da teoria. A começar pela resolução visual do conceito. Daí seguindo a ambientação dada por uma espaço-temporalidade forte da pensa-ação: o planejamento como tecnologia da ação. Já a ausentação se dá à fraqueza. Começando pela ambigüidade noturna da imagem e, seguindo daí, a ambientação dada por uma fraca espaço-temporalidade da pensa-ação: o planejamento como estética da ação. Espaço-temporalidades fortes dão cobertura à distância, isto é, em socialidades secundárias. Por exemplo, o Estado e o mercado. As fracas, em contrapartida, dão abrigo à proximidade, isto é, em socialidades primárias; por exemplo, a família, a amizade, a vizinhança, os pátios de escola. Para

atritar a força-ação da tecnologia à ação enfraquecida pela ausência da estética, busquei referências variadas, já deitando-me à sombra dada pelo espírito do improviso. Eu fui das proposições de Georges Bataille à economia política clássica, às contribuições antropológicas da dádiva, passando por questões epistemológicas envolvidas nas imagens de tempo e espaço. No mesmo espírito assombrado, minha metodologia está baseada em uma opção incomum: como se trata de uma pesquisa sobre planejamento, eu acredito que a abertura à fraqueza da pensa-ação deveria ser, ela mesma, fraca pensa-ação. Que uma pesquisa sobre um fraco planejamento devesse ser fracamente planejada, vindo, quase simultaneamente, ao encontro do que propõe. Finalmente, a noção revisitada de ambigüidade foi inquirida a respeito de seu papel nas articulações de sentido do planejamento. Talvez ela possa dizer algo sobre uma virtual metateoria de planejamento feita de presenças e ausências. Bem como, daí, eu consiga levantar algum indício alternativo ao estranhamento de presenças e ausências de uma educação que deve muito de sua força à teoriza-planeja-ação.

Identities captured – gender, generation and ethnicity in the didactic geography textbooks hierarchy

Ivaine Maria Tonini

Nível: Doutorado

Defesa: maio/02

Orientadora: Marisa Cristina Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: discurso, livro didático, políticas culturais.

RESUMO:

Esta tese realiza uma leitura sobre a produção das identidades de gênero, de geração e de etnias nos livros didáticos de Geografia, do ensino fundamental. Ela se inscreve no terreno das discussões que examinam as relações entre poder e produção de significados, ancorada em ferramentas teóricas fornecidas pela vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais. A investigação pretende demonstrar que as invenções identitárias são engendradas através de discursos, que produzem significados por meio de diversos referentes: origem, sexo, idade, cor da pele, configuração geográfica. A problematização e a discussão desenvolvida durante a pesquisa permitiram evidenciar que há uma regularidade na maneira de produzir as identidades. Também demonstram que as identidades são posicionadas com significados fixos, cristalizados e universais, predominando uma homogeneização de sentido. As diferenças entre as identidades são produzidas em diversas dimensões e constantemente alteradas, mas sempre seguindo uma política interessada em permitir que sejam posicionadas como distintas. Pelas diferenças, as identidades são definidas e classificadas, autorizando e legitimando uma hierarquia territorial binária entre elas. Entre uma série de relações traçadas a partir dessa leitura, argumenta-se que essa produção identitária é uma continuidade do projeto da Modernidade e do processo civilizatório ocidental, nos quais a diferença é vista com estranhamento, sendo inferiorizada. Esta pesquisa estabelece os seguintes focos para análise: *Uma divisão do mundo* – examino como os discursos dos livros didáticos de Geografia fabricam o território como uma matriz, para a partir daí estabelecer as identidades. Procuro demonstrar como os

discursos constroem essa matriz bipolar – “desenvolvida” e “subdesenvolvida” – diante de tantas diversidades históricas, socioeconômicas, culturais, étnicas, etc. e conseguem erguer fronteiras impenetráveis, que funcionam para conformar as identidades em dois territórios, anulando outras possibilidades; *Gênero – a reafirmação da polaridade* – descrevo e problematizo o funcionamento dos discursos que procuram produzir identidades distintas entre homens e mulheres por meio de uma sexualização dos espaços doméstico e do mercado de trabalho. Essa separação espacial captura homens e mulheres em territórios opostos, disponibilizando uma hierarquia socioeconômica entre eles; *Gerações – aprisionadas em “etapas da vida”* – centro o foco analítico na constituição das identidades das crianças e dos/as idosos/as por meio das *idades da vida*, para dar sustentação a uma racionalidade capitalista-moderna. Também mostro que o rompimento das definições etárias como dessa lógica implica numa política identitária que os inventa diferentes; *Etnia – a naturalização das diferenças* – mostro a forma como os discursos dos livros didáticos de Geografia acionam estratégias estruturadas por meio de um esquema epidérmico e da configuração geográfica para produzir, posicionar as identidades étnicas e capturá-las para territórios: ocidentais e “outros”. Também comento que a movimentação de algumas identidades étnicas para outros territórios, invertendo seus posicionamentos, é uma operação discursiva acionada estrategicamente.

A mocinha mudou para melhor? Gênero e sexualidade em desenhos da Disney

Cláudia Cordeiro Rael

Nível: Mestrado

Defesa: maio/02

Orientadora: Guacira Lopes Louro

Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

Palavras-chave: identidade de gênero e sexual, diferença, representação.

RESUMO:

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, são analisadas, nesta dissertação, as representações de feminino veiculadas em alguns desenhos animados da Disney, produzidos a partir de 1989, como *A pequena sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *Mulan* (1998). O trabalho de investigação inicia com uma discussão sobre a importância de se analisar o desenho animado como uma instância educativa que “contribui” na constituição das identidades de gênero das crianças e dos adolescentes. Nesta pesquisa são os desenhos animados, inseridos na área de comunicação de massa, que tomo como objeto para analisar como a Disney representa as identidades femininas nos desenhos; que identidades de gênero e de sexualidade os desenhos veiculam; que significados têm sido produzidos pela Disney em torno do gênero e da sexualidade femininas. As análises dos desenhos são desenvolvidas com a utilização dos conceitos de identidade, diferença, representação, gênero e sexualidade. Estes conceitos servem como ferramentas para construir as análises e para buscar a sustentação para operá-las. Pela pesquisa realizada, foi possível identificar que nos desenhos animados são apresentadas determinadas representações de feminino. Foi possível mostrar que os desenhos exercem uma pedagogia de gênero e de sexualidade.

Expropriação simbólica

Armando Manuel De Oliveira Cruz

Nível: doutorado

Defesa: junho/02

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Subjetividade

Palavras-chave: expropriação simbólica, processo educativo, inclusão/exclusão social.

RESUMO:

A tese trata da construção dos sistemas simbólicos, os modos de apropriação e expropriação dos códigos necessários ao processo educativo que implicam na realimentação das hierarquias sociais e a conseqüente exclusão e/ou inclusão social. Trata da relação poder-saber e das operações de linguagem que estão envolvidas na construção das identidades sociais e nos processos de subjetivação.

Beleza, sedução e juventude: a *Revista da Globo* ensinando feminilidade

Elaine Beatriz Ferreira Dulac

Nível: Mestrado

Defesa: junho/02

Orientadora: Maria Lúcia Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: representações de feminilidade, pedagogias culturais, pós-estruturalismo.

RESUMO:

Esta dissertação trata de representações de feminilidade articuladas com três atributos – beleza, sedução e juventude –, tradicionalmente atribuídos às mulheres, sob uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, que chama atenção para relações entre cultura, saber e poder. Minha intenção, neste trabalho, é tomar aquilo que vem sendo considerado como próprio ao mundo feminino, a feminilidade associada à beleza, à sedução e à juventude, e “desnaturalizá-lo”, tentando mostrar o quanto essa feminilidade é construída de “formas” peculiares em cada época, nas sociedades ocidentais. Para tanto utilizei como fontes de pesquisa os anúncios publicitários de cosméticos, veiculados na Revista do Globo nas décadas de 1940 e 1950, destinados ao embelezamento feminino, buscando tramar as representações de feminilidade ali presentes com outras que circulavam nas reportagens e artigos dessa revista e nos livros *A nossa vida sexual*, de Fritz Kahn (1940) e *A questão sexual* de August Forel (1957), que tratavam da sexualidade humana, nessa mesma época. A partir desses materiais, tomados aqui como pedagogias culturais, e dos referenciais teóricos explorados, elegi três tramas para comporem as análises que articulem feminilidade e beleza, feminilidade e sedução, feminilidade e juventude.

Desconstrução na psicogênese da língua escrita

Ana Maria Matos Rodrigues

Nível: Mestrado

Defesa: junho/02

Orientadora: Sandra Mara Corazza

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Palavras-chave: desconstrução, psicogênese da leitura e da escrita, pós-estruturalismo e educação.

RESUMO:

Nesta dissertação, discute-se a desconstrução no texto *Psicogênese da linguagem escrita* de Ferreiro e Teberosky (1987) conforme a concepção derridiana. Deste modo, o texto é compreendido em sentido ampliado, ou seja, além do livro mencionado, foram analisados os comentários, as revisões, as críticas e a tradução para a língua portuguesa que recebeu. Na interpretação deste texto, foram considerados elementos tradicionalmente denominados secundários, tais como: notas de rodapé, referências bibliográficas, uso de sinais não-fonéticos, prefácio e traduções de títulos. A análise destes elementos manteve-se entre dizer e o querer-dizer das autoras, no sentido de identificar a heterogeneidade do texto. Demonstrou-se que esta heterogeneidade possibilita a abertura deste texto para novas leituras.

Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986 – 2000)

Luis Henrique Sacchi dos Santos

Nível: Doutorado

Defesa: junho/02

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: HIV/AIDS, Estudos Culturais, campanhas de prevenção, educação em saúde, mídia, biopolíticas.

RESUMO:

Esta tese analisa um conjunto de anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção ao HIV/AIDS, entre os anos de 1986 e 2000, sob a inspiração teórica dos estudos culturais em educação e dos estudos acerca da governabilidade e do risco. A análise, em nível macro, tornou possível identificar um deslocamento quanto ao tipo de discurso vigente relativamente às estratégias de prevenção como um discurso publicitário (mais) biomédico para outro que caracterizei como discurso publicitário (mais) comercial, pautado nas estratégias de *marketing* social. Considerando esse deslocamento e a partir de um certo modo de fazer (ver) isto é, de uma metodologia explorada no detalhe, analisei

dezesseis anúncios organizados segundo três perguntas/categorias: “Como se dá a transmissão do HIV?”; “Em que período a transmissão ocorre?” e “Quais são as estratégias utilizadas pelos anúncios para promover a prevenção da transmissão do HIV?”. Essas perguntas/categorias, especialmente a última delas, centraram a análise nas seguintes dimensões: a transmissão em cadeia do HIV, bem como junto a DSTs; o recorrente lançamento de campanhas de prevenção no período de carnaval e as suas transformações ao longo do tempo; a ênfase na redução de parceiros sexuais e o tom moralista associado a essa recomendação, especialmente presente no final do ano de 1980; o uso do medo, da culpa e da responsabilização e, por outro lado, do humor como estratégias de prevenção; o *empowerment* feminino e o imperativo da negociação do uso do preservativo; e, por fim, a propaganda conceitual do preservativo, apresentado como sinônimo de sexo seguro. Análise, ao final, como o governo da vida individual – e a centralidade da ação individual preconizada nos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção – torna-se, nas estratégias pautadas na governamentalidade e no risco, vital ao governo da vida coletiva. Em outras palavras, que o investimento sobre o indivíduo, depositando nele a possibilidade de “se prevenir” do HIV/AIDS, é o modo como se pode fazer que, no todo, se modifique o perfil de uma epidemia.

Escola Técnica Irmão Pedro: mudanças no ensino técnico de nível médio

Eliane Figueiras Pereira Lima

Nível: Mestrado

Defesa: julho/02

Orientadora: Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: ensino técnico, reforma, ensino profissionalizante, mercado de trabalho.

RESUMO:

O Decreto nº 2.208/97 foi responsável por várias modificações introduzidas na Educação Profissional em todo o Brasil. Com a desculpa de que as novas concepções do mercado exigiam grandes transformações, o Governo Federal implantou uma reforma, sem ouvir a sociedade, considerando que esta traria melhores resultados. Na verdade, esta Reforma de Ensino não trouxe maior acesso às escolas, e tampouco melhor qualificação a seus alunos. A presente dissertação aborda as consequências que a Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio trouxe às escolas públicas profissionalizantes, mais especificamente à Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. Meu objetivo foi o de mostrar que não se justifica a existência de habilitações técnicas em nível médio, quando as mesmas já existem em nível superior. Estas habilitações já existiam antes da Reforma, e continuaram a existir, apenas com nova denominação. Procurei analisar que, se o objetivo do Governo Federal foi o de melhorar a adequação da formação profissional brasileira ao mercado, a Reforma não atingiu esta pretensão. As escolas foram obrigadas a se adequar a um novo sistema, sem ter as condições necessárias para isto. Analisei, especificamente, o posicionamento dos alunos, professores e empresas face a um mercado de trabalho restrito. Realizei uma

pesquisa de campo com os três setores, nos anos de 2000 e 2001. Os resultados da pesquisa indicaram que os argumentos utilizados foram comprovados, mas nenhum dos três setores encontrou um encaminhamento positivo para o problema dos formandos no mercado de trabalho.

Professor de matemática: transmissão de conhecimento ou construção de significados?

Paulo Caruso

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, e Linguagem e Contextos

Palavras-chave: professores, formação profissional, construção do conhecimento, conhecimento lógico-matemático, Epistemologia Genética.

RESUMO:

Esta tese expõe minhas reflexões sobre a prática docente de matemática em classes de ensino fundamental. Tem como referencial básico a teoria da abstração reflexionante, como proposta por Jean Piaget, complementada por reflexões sobre a formação do juízo moral e sobre consequências pedagógicas pensadas a partir da Epistemologia Genética. Para a coleta de dados foram entrevistados professores, matriculados no Curso de Especialização em Educação Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Pelotas. As entrevistas, desenvolvidas segundo o método clínico piagetiano, buscaram elucidar como se desenvolve o trabalho do professor com o ensino de matemática, enfocando suas concepções de matemática, assim como sua compreensão do processo de ensinar e de aprender. Para o professor, a matemática pode ser descrita como uma ferramenta que descreve quantitativamente idéias a respeito do mundo; ou como um sistema independente, abstrato, fixo, lógico e livre de contradições ou ainda como uma disciplina rígida, cheia de definições, teoremas e procedimentos de caráter absoluto. Em todos os casos cabe ao professor transmitir informações e conduzir os alunos em direção a objetivos pré-definidos, além de exercer a autoridade e o controle disciplinar da turma, permanecendo a aprendizagem como uma decorrência direta do ato de ensinar exercido pelo professor. Considerando minha história de vida como professor, a análise do processo evolutivo do pensamento matemático, as falas dos professores entrevistados e os posicionamentos teóricos colhidos na epistemologia genética proponho, ao final, um conjunto de ações que entendo serem indispensáveis para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de matemática que assegurem a condição de sujeito de seu fazer tanto ao professor quanto ao aluno.

Autógrafos anônimos na escola: signos de identidade em crianças de classe popular

Sônia Azambuja Fonseca

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/02

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: identidade, criança, alfabetização, classe popular, signos de identidade, nome próprio.

RESUMO:

Esta dissertação propõe-se a analisar e refletir sobre o signo de identidade nome próprio em crianças de classe popular em fase de alfabetização. A pesquisa teórica busca, na história da humanidade, elementos da gênese do nome próprio e da assinatura como signos de identidade e, depois, na história individual, retoma a psicogênese do nome próprio. A pesquisa empírica realiza-se na Escola Municipal de 1º Grau José Loureiro da Silva, de Porto Alegre. Nela, o trabalho escolar com duas turmas de crianças entre 6 e 9 anos é acompanhado e descreve-se como o nome próprio se insere no processo de alfabetização. Através da observação participante e de contatos com os professores e os técnico-administrativos da escola, procura compreender os usos e sentidos dos nomes próprios no universo da cultura escolar. Por meio de entrevistas individuais com as crianças, usando o método clínico, investigam-se elementos referentes à construção do nome próprio como signo de identidade, assim como os nomes dos pais e irmãos. Tendo Béatrice Fraenkel, Emilia Ferreiro e David Olson como principais referenciais teóricos, esta dissertação situa-se no entrecruzamento da semiótica, do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e da construção do nome próprio como signo de identidade, valorizando as interações sociais escolares, que possibilitam o mergulho progressivo na cultura escrita.

O cinema e a flutuação das representações surdas – “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”

Adriana da Silva Thoma

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientador: Carlos Bernardo Skliar

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: pedagogia cultural, cinema, educação de surdos, cultura, discurso, representação.

RESUMO:

Este estudo aborda o jogo da flutuação das representações e dos discursos em textos cinematográficos e em textos surdos: num primeiro momento, investigo como a alteridade surda é narrada, produzida, inventada, incluída e excluída em filmes que focalizam a surdez e os/as surdos/as e, num segundo, analiso como ocorrem as interpelações dos filmes num grupo de sujeitos surdos universitários. O alicerce teórico e as ferramentas metodológicas estão nos Estudos Culturais e no pensamento de Michel Foucault, a partir dos quais utilizo os entendimentos de discurso, representação, cultura, pedagogia cultural, interpelação, produção de significados, entre outros. A perspectiva analítica dos Estudos Culturais toma a cultura e os artefatos culturais como práticas de significação, não fazendo distinção entre alta-cultura e baixa-cultura. Michel Foucault oferece ferramentas teóricas e metodológicas com as quais podemos analisar o discurso como prática. O resultado das análises dos textos cinematográficos é apresentado através de um conjunto de *lições*, as quais foram organizadas pela recorrência das representações e dos discursos que compõem os filmes. Não se trata de verificar o que está “por trás” do que é dito, nem tampouco proceder a uma análise “comparativa”, supondo-se que poderiam existir melhores ou piores formas de se narrar a surdez e os/as surdos/as. Interessa, isto sim, entender como a surdez e os/as surdos/as são narrados, descritos, controlados, normalizados, excluídos ou incluídos pelas narrativas ouvintes sobre a alteridade surda, bem como colocar sob suspeita os saberes que aprisionam os sujeitos surdos em posições, territórios e significados que justificam o controle, regulação e governo de seus corpos. Os textos surdos, por sua vez, foram analisados a partir daquilo que os/as surdos/as universitários/as dizem quando são interpelados pelos filmes que assistimos durante nossos encontros. Inverter epistemologicamente a ordem de quem fala, entendendo como ocorrem as negociações e os jogos de poder, como se legitimam certas perspectivas e se excluem outras, pode ser um caminho para entendermos a complexidade que se apresenta quando falamos pelo outro, quando o narramos e o inventamos a partir das marcas da normalidade.

Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos

Maura Corcini Lopes

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientador: Carlos Bernardo Skliar

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: escola de surdos, discurso, representação, fotografia.

RESUMO:

A presente tese problematiza, através da análise de fotografias classificadas como “instantâneos anônimos”, os discursos e as representações de surdos e de surdez, produzidos no espaço da escola confessional de surdos durante cinco décadas. O referencial teórico utilizado para subsidiar a discussão foi o dos Estudos Culturais, principalmente aqueles que podem ser aproximados da perspectiva pós-estruturalista. Ao sujeitar o estudo a

esse referencial, fica explícita e possível de ser problematizada a diversidade de interesses e de disputas que são travadas no campo do currículo que permitiram a produção de representações de cultura, de identidades surdas, de escola, de feminino surdo e de professor ouvinte, no período estudado, que vai da década de 50 a 2000. Ter a escola como um espaço de pesquisa possibilitou que fossem buscadas recorrências nas histórias registradas nas fotografias. Tais recorrências permitem afirmar que a escola de surdos, a igreja e a clínica foram instituições centrais na vida das pessoas surdas que aparecem nos textos fotográficos, assim como é possível dizer que, nessas instituições, especialistas e professores desempenharam papéis importantes na construção e articulação da educação e da cultura surda.

Comunicação didática

Teodósio Caumo

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientadora: Dinorá Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Estudos Semióticos da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: comunicação, didática, relação professor-aluno, Pedagogia.

RESUMO:

Esta tese aborda a “comunicação didática” como um fenômeno singular que surge nas inter-relações cotidianas entre professor-aluno-conteúdo-contexto-meios e produtos de comunicação. Os significados foram obtidos através de oito entrevistas, concedidas por docentes dos Cursos Formação de Professores das Universidades do nosso Estado, incluindo observações de suas aulas, depoimentos de seus alunos e de outros esclarecimentos decorrentes de conversas informais. Na obtenção e compreensão dos dados, seguimos, originariamente, a fenomenologia inspirada por Edmund Husserl (1986) e, também, conforme orientações metodológicas sugeridas por Schutz y Luckmann (1973). Evidenciamos que as concepções sobre “educação” de cada professor determinam atividades e procedimentos com a “comunicação didática”. Concepções educacionais autoritárias fazem da comunicação um processo autoritário que também condiciona o sujeito da aprendizagem. Por outro lado, concepções educacionais libertadoras e transformadoras fazem da comunicação um processo criativo e libertador da aprendizagem, ampliando e qualificando o currículo escolar com atividades e procedimentos didático-pedagógicos mais solidários, com valorização da interatividade e da autonomia dos alunos, inclusive no sentido de que cada um possa continuar a aprender além da sala de aula. Conforme entrevistas e aulas observadas, constatamos que um significativo número de professores (as) defendem uma educação libertadora e transformadora, mas ainda praticam uma concepção de educação “bancária” e autoritária. Ou seja, defendem idéias libertadoras e transformadoras, mas encontram dificuldades para interagir de acordo com as teorias que pregam, atuando contraditoriamente ao próprio discurso. Esta contradição, respectivamente entre o discurso do professor e suas práticas, tem origem no “mundo vivido” pelo professor desde quando estudante. Inclui comportamentos, procedimentos, linguagens e estratégias que refletem concepções de educação herdadas de seus respectivos professores. Assim, a maior oposição ao diálogo interativo encontra-se na postura do professor

que tanto pode valer-se da “comunicação didática” – para libertar o ato de aprender –, quanto para determinar “o que aprender” e “como aprender”. Este estudo evidencia, pois, que as práticas didático-pedagógicas dos professores universitários influenciam decisivamente as práticas dos novos professores. Neste sentido, a “comunicação didática” pode contribuir para realizar mudanças que não resultam apenas da utilização das forças estruturais disponíveis (meios, linguagens e produtos de comunicação), mas, sim, do modo como essas forças didático-pedagógicas são utilizadas, obstaculizando ou favorecendo as atividades voltadas para a interatividade e a autonomia dos alunos em relação a o processo de aprender. Ou seja, cabe ao professor tomar iniciativas para que as atividades da comunicação, na educação, tornem o processo de aprendizagem cada vez mais democrático e acessível a um maior número de sujeitos. Mas para realizar a interação e favorecer situações de maior autonomia sobre o processo de aprender, as concepções dos agentes da educação precisam voltar-se para as idéias libertadoras e transformadoras originariamente propostas por Paulo Freire. Em função destas concepções, a “comunicação didática” pode contribuir decisivamente para abrir um pouco mais as “portas” das nossas escolas às pluralidades culturais e profissionais já disponíveis e acessíveis, no contexto atual, também via comunicação. Assim também a sala de aula já pode ser assumida como um espaço de interatividade receptiva, criativa e emissiva; um local de relações interpessoais e de encontros didático-pedagógicos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares. Um lugar também suficientemente instrumentalizado para que as interfaces “comunicação e educação” efetivamente aconteçam integradas na mesma intencionalidade – o sujeito da educação.

A aprendizagem na educação de jovens e adultos: “o tempo fora dos eixos”

Maria Rosa Fontebasso

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientadora: Margaret Schäffer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento e Linguagem

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, desejo de aprender, tempo, diferença e singularidade.

RESUMO:

O presente trabalho apresenta, inicialmente, algumas conexões transversais nos tempos de vida da investigadora, preliminares à investigação. A partir dessas conexões, foram produzidas as questões que motivaram a elaboração da investigação sobre o desejo de aprender, num grupo de sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos, bem como a procura e escolha de um referencial teórico que permitiu acompanhar a “atualização” desse desejo ao longo dos seus diversos tempos vividos. Assim, a investigação partiu do problema de que os movimentos de “atualização” do desejo de aprender, no tempo de aprendizagem de jovens e adultos, não obedecem a uma ordem cronológica, mas sim aos diferentes modos de articulação do presente, passado e futuro. No processo de construção do referencial teórico para investigar a “atualização” do desejo de aprender foi

escolhido como eixo central o *tempo*, na concepção bergsoniana de duração, na qual se produzem a diferença e a singularidade, imbricadas no movimento de criação do sujeito. Embora a escolha tenha recaído no *tempo*, esse é inseparável do *espaço*, daí que foi elaborada uma análise da sociedade capitalista globalizada da contemporaneidade. O *espaço* é entendido aqui como extensão onde se produz o sujeito, o qual sofre as investidas dos mecanismos econômicos e culturais hegemônicos para tentar cooptar o seu desejo, acenando-lhe com a ilusão de uma total satisfação, através do consumo. Para tanto, foram analisados alguns mecanismos utilizados para a cooptação do sujeito, tais como a omissão ou suspensão de sua memória, como meio de conhecimento individual e da humanidade, cujos desdobramentos são a construção de uma lógica da não diferença e o desrespeito à alteridade, o que caracteriza a massificação da sociedade. Junto à análise da sociedade capitalista massificada, foi feita também uma análise das possibilidades de novas e múltiplas formas de subjetivação produtoras de linhas de fuga à homogeneização do sujeito, de dentro da sociedade, pois não há um fora possível. As novas possibilidades foram delineadas a partir de um referencial teórico encontrado na psicanálise, com suas contribuições sobre a produção do desejo, bem como as interlocuções possíveis com a filosofia da diferença em Deleuze. Quanto à orientação metodológica da investigação, a escolha do eixo *tempo* levou à orientação do método intuitivo bergsoniano através da leitura feita por Deleuze, o qual utiliza o caso-pensamento que, aqui, é a educação de jovens e adultos em processo de alfabetização, separando as questões relativas ao *espaço* e ao *tempo* e privilegiando o segundo; verifica se o problema proposto é um falso ou um verdadeiro problema, esse último propõe outras questões ao longo da investigação, não busca apenas soluções; acompanha o movimento do pensamento sem ter, *a priori*, um modelo dividido em categorias, mas procurando vê-lo na linha da duração e da produção de uma memória ontológica. O acompanhamento do pensamento dos sujeitos foi feito através da realização de entrevistas, nas quais eles falaram sobre o seu passado, seu presente e perspectivas futuras, tendo como eixo das perguntas o desejo de aprender. Foi delimitado um grupo de nove sujeitos que participaram da investigação e estabelecidos os três tempos para serem entrevistados: o *tempo de rememoração*, no início do atual período de escolarização, para lembrar suas experiências passadas em relação ao desejo de frequentar a escola; o *tempo de produção/passagem*, ao final do primeiro semestre de escolarização, para falar de suas experiências atuais; o tempo de *fechamento/abertura*, um ano após a segunda entrevista, para fazer um balanço de suas aprendizagens e das possíveis mudanças em sua vida a partir dessas aprendizagens. Esses três tempos permitiram delinear a cartografia do movimento de “atualização” do desejo de aprender dos sujeitos investigados. Após cada tempo de entrevistas dos sujeitos foi feita uma análise do que era comum a todas as falas dos sujeitos, não no sentido de encontrar generalidades, mas relativo à existência dos movimentos do seu pensamento, constituindo-se nos três entre-tempos da investigadora. Por fim, foram elaboradas conclusões e novas problemáticas acerca do desejo de aprender e suas conexões com a produção da diferença, do estilo e da singularidade, bem como as articulações delineadas entre o presente da aprendizagem na escola, o passado e futuro de cada sujeito. A partir das conclusões e problemáticas construídas através da análise das entrevistas, foi possível apontar para algumas indicações de como se materializam as investidas da sociedade capitalista globalizada nos movimentos capilares sociais, no caso, nos sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos, o que se mostrou de forma não monolítica, mas com ranhuras e falhas, o que permitiu ressaltar a máxima de que “nada está decidido” a respeito do sujeito e da subjetividade no seu processo de aprendizagem.

Indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down no ensino regular

Vanessa Delabary Teixeira De Carvalho

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/02

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: inclusão, síndrome de Down, interação, indicadores de aceitação.

RESUMO:

Partindo do pressuposto que cada vez mais alunos com Síndrome de Down estão sendo incluídos nas classes regulares de ensino, procuramos através deste estudo apontar os indicadores que promovem a aceitação dos alunos com Síndrome de Down, nas classes regulares de ensino. Esta investigação desenvolveu-se dentro de um modelo qualitativo de investigação, através do estudo de caso, com amostra constituída por três alunos (dois de terceira série e um de segunda série, do Ensino Fundamental), três professoras (duas de terceira e uma de segunda) e membros da equipe diretiva de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: a) entrevista semi-estruturada com a equipe diretiva e com as professoras envolvidas na investigação; b) observações em dois momentos distintos: em situação de sala de aula e em situações extraclasse; c) análise do conteúdo da Proposta Pedagógica da escola e dos relatos dos alunos a partir de uma atividade pedagógica. Constatou-se após a análise dos dados a relevância das ações, a seguir pontuadas, como promovedoras de aceitação: a metodologia utilizada pelos professores nas suas práticas pedagógicas; a filosofia inclusivista da escola; a promoção dos relacionamentos sociais e a forma como são construídas as redes de relações; a participação da família e, em especial, o reconhecimento das possibilidades individuais, respeitando as diferenças. As ações anteriormente citadas, acrescidas de outras peculiaridades da instituição investigada, bem como a promoção das interações sociais, sinalizam para os indicadores de aceitação do aluno incluído por seus pares nas classes regulares de ensino.

Estação adolescência: identidades na estética do consumo

Celso Vitelli

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/02

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: identidade, adolescente, cotidiano, consumo, estética, cultura, adolescência.

RESUMO:

Esta dissertação trata das transformações contemporâneas que vêm produzindo diferentes visões de importantes conceitos, dentre os quais destaco os de identidade, cultura, consumo, estética, adolescência e arte. Faz-se a abordagem desses conceitos, relacionados entre si, tendo como centro da discussão o adolescente. O estudo procura trazer o cotidiano adolescente para o centro da cena, valorizando toda ação e fala, como possíveis de investigação da adolescência, considerando a velocidade das mudanças que marcam o tempo e o espaço presentes. Para realizar a análise dos dados – colhidos através dos 280 questionários escritos e 6 entrevistas livres com adolescentes de 14 a 18 anos, de classe média e alta, de duas escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre –, utilizei-me principalmente da perspectiva teórica de Jean Baudrillard, Néstor Canclini e Stuart Ewen. Desta forma, os conceitos de cultura, de cidadania, consumo, estética e arte são abordados, discutidos e revistos no interior das análises dos depoimentos. Dentro de uma abordagem contemporânea, este estudo aponta para a presença das diferentes identidades constituídas em relação a este público específico, e que vêm se alterando e formando conforme o surgimento de novas “tribos”. A investigação revelou um cotidiano social, no qual a adolescência é celebrada em nossa cultura, ao mesmo tempo em que é interpelada por uma sociedade fortemente voltada para o consumo, o que interfere na concepção de valores sociais e culturais, produzidos e reproduzidos constantemente. Estão presentes também, no caminho investigativo desta pesquisa, discussões sobre o ensino de arte na contemporaneidade, tendo como referência principal os depoimentos dos/das adolescentes. Os valores sociais são discutidos sob uma ótica que, direta ou indiretamente, também influencia a formação do jovem adolescente, altera e propõe concepções de gosto, consumo e estética, bem como a valorização do ensino de arte na escola. Tais concepções permitem uma ampla revisão do ensino das Artes Visuais na prática pedagógica do Ensino Fundamental e Médio.

Paulo Freire e Michel Serres: aproximações na perspectiva interdisciplinar num diálogo a múltiplas vozes

Humberto Calloni

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/02

Orientador: Balduino Antonio Andreola

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: Paulo Freire, Michel Serres, interdisciplinaridade, educação, formação humana, conhecimento científico, humanidades, diálogo, terceiro instruído, ser mais, sentidos.

RESUMO:

Esta tese representa o resultado de um estudo teórico que tem por objetivo investigar a constituição dos sentidos da interdisciplinaridade (ID), presentes nas obras de Paulo Freire e Michel Serres, num diálogo aproximativo entre ambos. Para essa finalidade, a pesquisa valeu-se também da contribuição de autores, estudiosos e pesquisadores que

versam acerca da ID no âmbito da Educação, ampliando, assim, o diálogo entre Freire e Serres a outras vozes, sem perder a especificidade do tema tratado. Ainda que a ID, genericamente, constitua-se num

conceito polivalente quanto ao campo de sua emergência de sentido e às aplicações práticas de suas apostas, a pesquisa acerca dos sentidos que ela comporta, tanto em Freire como em Serres, nos remete à idéia de que a sua concepção, enquanto diálogo entre as disciplinas, pode e deve ser fecunda em sentidos e significados em relação ao mundo atual e para a formação do novo humano: um ser humano a um tempo científico, responsável e sensível à qualidade da vida como um todo e à própria sobrevivência do planeta Terra. Nesta tese, conclui-se que há sentidos comuns na hermenêutica da ID, presente nas obras de Freire e Serres. São sentidos nucleares que se anunciam a partir do humanismo expresso em seus textos; no projeto de formação do novo humano que transita entre o conhecimento científico e as humanidades, num diálogo interdisciplinar que tem por meta a emergência do *tiers-instruit* (Serres) e do *ser mais* (Freire). Esse recurso interdisciplinar, como o próprio conceito recomenda, não anula as disciplinas, mas pede que as mesmas dialoguem entre si numa perspectiva eticamente fértil e conseqüente para a compreensão da unidade na diversidade dos eventos da vida. Trata-se, outrossim, de uma unidade fundada no entendimento da dinâmica dos eventos da vida que são, ao mesmo tempo, constituintes da matéria do real e da consciência que deste podemos possuir. Daí que com Freire e Serres a ID adquire uma proposição de emergência na formação humana. Formar sujeitos responsáveis e conscientes de sua inserção na vida como um todo, nos remete à idéia de que a educação pressupõe a sua inscrição na formação científica e técnica com rigores insuspeitos, mas também – e ao mesmo tempo – à formação humanista, sensível, literária, criadora de espíritos críticos e despertos aos cuidados da vida. Assim, os resultados do estudo desta tese apontam para a retomada da ID como providência pedagógica inadiável na da formação do educando em todos os níveis de ensino. Por sua vez, a abordagem hermenêutica, enquanto método de aproximação ao objeto de estudo, reinstala a compreensão da formação ID do ser humano como pronúncia da historicidade e dos pré-juízos (ou juízos prévios) presentes no modo de ser finito da experiência humana, onde o conhecimento traduz o seu presente epocal, levando em consideração o legado histórico e cultural das formas com que a linguagem recepçiona a compreensão dos textos estudados.

Movimentos de exclusão escolar oculta

Jaqueline Picetti Linch

Nível: Mestrado

Defesa: setembro/02

Orientadora: Maria Luiza Becker

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: exclusão escolar, sala de aula, cotidiano escolar, relação professor-aluno.

RESUMO:

Esta dissertação de mestrado faz parte de uma reflexão sobre a minha trajetória como aluna, educadora e pesquisadora. A pesquisa tem como objetivo construir uma trajetória

psicopedagógica de análise e reflexão sobre o fenômeno da exclusão escolar oculta – que acontece na relação professor-aluno através dos gestos, expressões, falas e olhares –, confirmando e teorizando sua existência, visando contribuir para a educação na busca de novos olhares em relação aos alunos e alunas. O trabalho de campo foi realizado nas turmas de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, havendo observação participante em sala de aula, reuniões de professores e conselhos de classe; entrevistas com as crianças e as professoras e análise dos pareceres de avaliação dos educandos. A escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ocorreu por ela conceber a escola como um espaço vivo e democrático, voltado para o trabalho com as classes populares. Organiza-se a partir de uma política de inclusão, abolindo da escola movimentos como assinatura de ocorrências, suspensão e expulsão dos educandos (exclusão explícita). O estudo deste fenômeno organizou-se a partir de três dimensões de análise – epistemológica, construção moral e relações entre saberes comunitários e conteúdos escolares – e teve como principal fonte teórica as idéias de Jean Piaget e contribuições de Paulo Freire. A partir da análise do trabalho de campo, concluí que a exclusão escolar oculta acontece na relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar, isto é, no cotidiano da sala de aula, a partir de diferentes movimentos. São ainda utilizadas algumas formas de procurar manter o controle em sala de aula, como: mandar quem “incomoda” para a diretora; enviar bilhetes de reclamação endereçados aos familiares; trocar crianças de turma; ignorar as dúvidas das que “importunam” e etc. Estes movimentos, além de não promoverem uma interação em relação à construção da autonomia e do conhecimento, caracterizam-se como formas de exclusão escolar oculta. Atualmente, as crianças não se evadem mais da escola, pois seus familiares temem ações judiciais, mas tornam-se faltosas.

O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar? A experiência no município de Cachoeira do Sul - RS

Angela Coronel da Rosa

Nível: Mestrado

Defesa: setembro/02

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processo de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: educação, inclusão escolar, formação continuada de professores(as).

RESUMO:

O presente trabalho tem como objeto de estudo compreender o que sustenta a formação continuada de professores(as), na inclusão escolar. Para realizá-lo, utilizei a metodologia de pesquisa do modelo qualitativo, cuja abordagem foi o estudo de caso, com a coleta de dados feita através da entrevista semi-estruturada. Esta pesquisa ocorreu no município de Cachoeira do Sul – RS, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação, com três professoras que possuem em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais, sendo duas de primeira série e uma da segunda série. Ao me deparar com esta problemática, a primeira necessidade que senti foi de definir o que eu

entendia por educação inclusiva. Revisando a teoria pertinente, percebi que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, está relacionada ao paradigma da educação para todos. Buscando estabelecer conceitos e novas interpretações a respeito da formação continuada de professores – e relacionando-a ao ensino inclusivo –, fui construindo este texto permeado pela análise das entrevistas realizadas, ao mesmo tempo em que procurei conhecer o projeto de formação de educadores da Associação de Familiares e Amigos do Down desse município. Os resultados desta investigação apontam para a importância de serem estruturados dentro das escolas, pelas suas equipes diretivas e pelas secretarias de educação dos municípios, o espaço e o tempo necessários para a formação continuada dos seus(suas) professores(as). Verifiquei, também, a relevância de serem estabelecidas parcerias com ONGs, buscando este mesmo objetivo. No entanto, conclui que a continuidade da formação do(a) professor(a) deve acontecer a partir do seu movimento, interno e externo, na direção da construção e reconstrução dos seus conhecimentos e dos seus saberes.

Das relações com o saber: histórias de mães e filhos no mundo da cultura escrita – Bordando no galpão, na escola, na cidade, o avesso da crônica de uma morte anunciada

Crystina Di Santo D'Andréa

Nível: Mestrado

Defesa: setembro/02

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: relações com o saber, pensamento, cultura escrita e oralidade, cidade educadora, lixo, reciclagem, mulheres.

RESUMO:

A dissertação apresenta um trabalho investigativo realizado na Vila Wenceslau Fontoura – na escola situada nessa localidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura e no Galpão de Reciclagem Rubem Berta, também estabelecido nesta Vila – e as relações tecidas com os saberes de mães em processo de alfabetização, (trabalhadoras no Galpão), com os saberes dos seus filhos, estudantes da escola em questão e com os saberes dessa escola, enquanto instituição delegada pela sociedade para desenvolver os processos da cultura escrita. Na tentativa de alargar os horizontes dessa dissertação, optei por fazer uma analogia constante no livro de Gabriel García Márquez, *Crônica de uma morte anunciada*, estabelecendo relações com a produção do fracasso escolar. Tecendo relações com o saber, pensei em bordar o avesso dessa situação crônica, na tentativa de apresentar possibilidades de *desconstrução* do fracasso escolar. O trabalho foi desenvolvido de março de 2000 a agosto de 2002, representando minhas próprias relações, construídas com o saber, no transcorrer dessa deliciosa *tecitura*, que fui bordando com o olhar de quem busca um diferente ângulo para ver melhor.

Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: o desafio à formação docente

Olga Solange Herval

Nível: Doutorado

Defesa: setembro/02

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: inclusão escolar, necessidades educativas especiais, formação docente.

RESUMO:

A presente tese é resultado de um estudo sobre as práticas pedagógicas de professores/as que atuam no Ensino Fundamental e Médio e que têm em suas salas de aula alunos/as com necessidades educativas especiais. A investigação foi realizada em quatro estabelecimentos escolares, sendo três da rede pública estadual e um da rede particular do município de Porto Alegre, RS. Dessas escolas, participaram dezoito professores/as. Como realizei uma pesquisa-ação, a participação direta de todos os sujeitos no processo foi fundamental. Através de uma análise reflexiva de suas práticas pedagógicas, busquei, em parceria com eles/as, construir subsídios curriculares para os cursos de formação de professores no Ensino Médio, nas licenciaturas e na Pedagogia. A meta é contribuir no trabalho pedagógico do ensino regular, possibilitando aos/as professores/as ações e reflexões críticas frente à proposta de “inclusão”. A identificação de situações-problema encontradas pelos/as professores/as, ao lidar com as necessidades educativas especiais foi transformada em questões para estudo, durante os encontros que se sucederam ao longo desta caminhada. Procuramos identificar com cada professor/a as alternativas que foram pensadas e as que foram utilizadas, na resolução de problemas surgidos durante suas práticas cotidianas. As informações coletadas junto ao grupo de professores e professoras foram analisadas e serviram como aporte para a reunião de vários elementos que resultaram na elaboração dos subsídios, os quais deverão ser disponibilizados às instituições responsáveis pela formação de professores/as. Os fundamentos para essa construção estão em autores/as como Philippe Perrenoud, Ramón Vallejo, César Coll, António Nóvoa, Rosita Carvalho, entre outros/as, os/as quais discutem a formação docente e a formação de competências para as práticas pedagógicas e as interações escolares com vistas à universalização na educação.

A SIR chegou... Sala de Integração e Recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre

Mauren Lúcia Tezzari

Nível: Mestrado

Defesa: setembro/02

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial

Palavras-chave: inclusão, educabilidade, parcerias, necessidades educativas especiais, serviço de apoio, educação especial.

RESUMO:

A presente investigação tem como objetivo realizar um estudo a respeito da Sala de Integração e Recursos (SIR), analisando seu papel na garantia da permanência e educabilidade dos alunos, com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Este espaço constitui-se como um serviço de apoio vinculado à educação especial, existente no ensino comum, onde atuo como educadora especial. Dentro dessa abordagem, mereceu destaque a perspectiva educacional inclusiva e seus pontos de conexão com a proposta político-pedagógica da referida rede de ensino. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e o instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos entrevistados foram cinquenta e quatro professoras do município de Porto Alegre, divididos em dois grupos, formados pelos professores que atuam na Sala de Integração e Recursos e pelos professores de sala de aula do ensino comum. A perspectiva metodológica utilizada para analisar as entrevistas foi a Análise de Conteúdo. Foram analisadas as concepções dos entrevistados em torno de três grandes eixos: Que espaço é esse? Quem é atendido nesse espaço? Como são construídas as parcerias. Nesses eixos destacam-se aspectos relativos ao conceito e caracterização desse espaço; o perfil dos alunos encaminhados; critérios utilizados para encaminhamento e conclusão do atendimento; aspectos facilitadores e problemáticos, presentes no processo de construção do espaço de interlocução entre os professores envolvidos no trabalho da SIR. Os resultados indicam que existe um processo de construção de parcerias entre os professores da SIR e aqueles do ensino comum, cujos alunos são atendidos nesse espaço. Apesar das evidências de que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem oferecido apoios relativos à inclusão, a discussão a esse respeito ainda encontra-se muito centrada no educador especial e no espaço da SIR.

Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências

Maria Isabel Petry Kehrwald

Nível: mestrado

Defesa: outubro/02

Orientadora: Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: arte, criatividade, educação.

RESUMO:

A presente dissertação é uma retomada e ao mesmo tempo um olhar prospectivo para o lugar que ocupa o processo criativo, nas atuais abordagens teóricas, tendo em vista as concepções socioculturais e educacionais da última década. Parte do eixo criatividade centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas. A primeira, descreve uma experiência docente realizada na década de 90, relativa à criatividade gráfico e plástica das alunas de um curso de formação de professores para o Ensino Fundamental, designado Curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos. Neste, utilizou-se uma abordagem de ensino destinada a desenvolver o processo criativo na área de artes visuais, centrada nos estudos de J. P. Guilford (1968) e nos fatores nomeados por ele de pensamento divergente: fluência, flexibilidade e originalidade. Constitui-se na narrativa de uma trajetória pedagógica. A segunda etapa, traça uma revisão da literatura atual e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte, explicitadas pelos teóricos do final do século, em especial os estudos do espanhol Fernando Hernández (2000). A terceira etapa, busca aproximações e implicações entre a pesquisa realizada e os aportes teóricos atuais a respeito do processo criativo, isto é, retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela revisão. É uma investigação de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e análise documental de caráter interpretativo. Os teóricos que acompanham a pesquisa são, entre outros: Guilford, Novaes, A. M. Barbosa, Ostrower, Marin, Torrance, Read, Vigotsky, Giroux, Sacristán, Hernández.

Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST

Neucélia Meneghetti de Pieri

Nível: Mestrado

Data: setembro/02

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: contextos, movimento, universo simbólico, representação gráfica.

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é o de compreender a interferência do meio na representação gráfica da criança da Escola Itinerante do MST (Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra), ou seja, como e com que intensidade os elementos simbólicos (sigla, bandeira e etc.), presentes em seu meio, aparecem nos desenhos. A representação gráfica das crianças é uma forma de comunicação e expressão do seu mundo, pela conexão entre os elementos simbólicos, que compõem o meio externo com os mecanismos que fazem parte da sua estrutura interna, subjetiva. É na interação do sujeito com o meio que o conhecimento se constrói e é nesse momento que o processo de conscientização pode possibilitar uma internalização mais intensa dos elementos simbólicos que vão estar presentes no meio sociocultural em que a criança vive. A criança desenha o que é real para ela e um meio social carregado de valores e de um universo simbólico vivido diariamente por ela pode interferir significativamente no seu desenho. Esse universo simbólico está presente nas atividades realizadas – não só na escola como também nas ações do acampamento em geral –, possibilitando à criança uma compreensão mais consciente e crítica da realidade que a cerca e da sua própria história de vida. Teóricos como Piaget e Freire contribuem significativamente para a fundamentação teórica dessa pesquisa, através dos seus posicionamentos com relação à educação no seu movimento teoria e prática; à tomada de consciência e à conscientização, como também ao processo de construção simbólica na criança, pela qual ela se constitui como um ser simbólico e social. Luquet, Marjorie e Brendt Wilson, com seus estudos sobre o desenho da criança, trazem contribuições na área do grafismo infantil e uma visão iconoclasta, fundamentais para compreendermos melhor as representações das crianças e podermos estabelecer um diálogo com seus desenhos. A coleta de dados para análise se deu no próprio acampamento junto às crianças, com atividades variadas e tendo como forma de registro o desenho. As falas das crianças referentes ao desenho também são importantes, pois ajudam na interpretação do mesmo. Através da análise dos desenhos, podemos constatar a intensidade com que o contexto vivido interfere na representação gráfica, referida aqui como desenho, justamente pela constante presença dos elementos simbólicos que fazem parte do MST, em seus desenhos. Na conclusão, os educadores são desafiados a repensarem suas práticas educativas – no sentido de buscar o significado dos conceitos a serem trabalhados com as crianças no seu próprio contexto –, a fim de tornar o conhecimento vivo e em movimento, explorando o universo simbólico que compõe esse meio social no qual a criança interage.

O senso comum pedagógico: práxis e resistência

Elly Benincá

Nível: Doutorado

Defesa: outubro /02

Orientadora: Nadja Mara Hermann

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimentos, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: senso comum, cotidiano cultural, práxis pedagógica, consciência prática, ressignificação.

RESUMO:

Esta tese é uma reflexão pedagógica provocada pela questão-problema teoria e prática. O problema é evidenciado quando projetos político-pedagógicos, com objetivos inovadores e revolucionários, não conseguem transformar-se em processos de mudança social. São discursos revolucionários gerando práticas políticas tradicionais. A reflexão tem como referência técnica o projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”. A hipótese que direciona a pesquisa faz pressupor que o senso comum, ao inspirar e orientar a consciência prática, desconsidera o discurso; por isso, o discurso não se sedimenta como consciência se torna ineficaz. Por outro lado, o senso comum tende a resistir aos processos de transformação social, principalmente quando regidos pela via da reflexão. A tese procura, num primeiro momento, perceber como o senso comum se faz presente na história da filosofia, enquanto reflexão filosófica. Numa segunda abordagem, são avaliados os sentidos que compõem o senso comum pedagógico. Trata-se da forma como são construídos a partir do cotidiano cultural e de como podem ser ressignificados. São os sentidos, elaborados no cotidiano cultural, que formam a consciência prática e que orientam o pensar e o agir prático. O modo de ser das pessoas, quando agem sob a orientação do senso comum, é denominado de “pedagógico”. É o caráter pedagógico que o faz transformador ou resistente. A capacidade de se autotransformar, ou de resistir aos processos de mudança social, permite analisar o senso comum também pelo viés da práxis pedagógica. Para transformar a prática pedagógica, faz-se necessário operar a transformação do núcleo do senso comum. Só a práxis pedagógica consegue operar a transformação, através da ressignificação dos sentidos nele presentes. Penetrar o núcleo do senso comum, de forma espontânea e mecânica, ressignificando-lhe os sentidos, não significa, ainda, a construção da sujeitidade e da autonomia das pessoas. Somente o processo reflexivo, conduzido pela práxis pedagógica, consegue operar a transformação das consciências, politicamente ingênuas e pedagogicamente submissas, em consciências críticas e autônomas. O objeto fundamental da práxis é a transformação social das pessoas e das estruturas. Práxis é atividade que se modifica a si mesma na medida que transforma os outros e as estruturas sociais. A práxis é pedagógica enquanto opera a transformação das relações na sala de aula, nas instituições, nos movimentos político-sociais e nas relações do cotidiano. Em razão da extensão do objeto pedagógico, foram observados os movimentos sociais como o MST, as relações entre os grupos subalternos, além da escola e, especificamente, da sala de aula. Sob o prisma da práxis pedagógica, a tese procurou, também, discutir a questão da formação continuada dos professores. Por último, trouxe para o debate a construção e a condução de um projeto político-pedagógico, entendido como possibilidade e fator de coerência entre as intenções educacionais e a prática pedagógica.

No limite – pedagogia e currículo da TV: moldando a subjetividade contemporânea

Simone Olsiesky dos Santos

Nível: Mestrado

Defesa: outubro/02

Orientadora: Sandra Mara Corazza

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Palavras-chave: mídia televisiva, conteúdo curricular, análise do discurso.

RESUMO:

Esta dissertação problematiza o conteúdo pedagógico e curricular da mídia televisiva na contemporaneidade e suas repercussões na produção de subjetividades e identificações, a partir da espetacularização do cotidiano e da banalização da vida privada. Elege como objeto de análise o discurso difundido no programa nacional *No Limite*, classificado como *reality-television* (televisão-realidade), produzindo e divulgado pela Rede Globo de Televisão. A partir dos Estudos Culturais na Educação, centralizada nos Estudos da mídia e utilizando conceitos da psicanálise lacaniana, demonstro as maneiras pelas quais a exposição do cotidiano incide nas relações subjetivas, imprimindo-lhes um deslocamento da esfera privada para a pública. Considero que *No Limite* desenvolve um Currículo alternativo midiático que banaliza a vida e realiza uma apologia da cultura sustentada sobre bases narcísicas. Configuro a posição de alteridade da mídia por meio da apropriação e recriação da vida diária, como matizes de trivialidade e exploração do gênero grotesco chocante (teratológico ou nescatológico). No transcurso da pesquisa, torno visível a interferência que este tipo de programa (efêmero, volátil, em constante metamorfose) vem assumindo, ao produzir subjetividades por meio de novos formatos e pela captura, de forma cada vez mais totalizante, do imaginário coletivo.

“Prevenir é sempre melhor” Representações de HIV/AIDS nos vídeos produzidos pelo ministério da saúde

Mirian Dolores Baldo Dazzi

Nível: Mestrado

Defesa: outubro/02

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: AIDS, educação em saúde, capacitação de professores, TV-Escola, representações, sexualidade, pedagogias de regulação e prevenção.

RESUMO:

Esta dissertação trata das representações de HIV/AIDS a partir do campo dos Estudos Culturais, principalmente aqueles que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista e que incorporam algumas contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e da constituição do sujeito. O *corpus* de pesquisa foi uma série de vídeos educativos produzidos pelo Ministério da Saúde – Coordenação Nacional DST/AIDS, que constituem o Programa *Prevenir é sempre melhor*. Essa mídia educativa produzida, editada e veiculada pelo Governo tem por objetivo a capacitação de professores na prevenção de HIV/AIDS. Neste estudo, problematizo as pedagogias empregadas para estudar HIV/AIDS, e busco chamar a atenção para algumas práticas que se entrelaçam no meio social, produzindo os/as adolescentes nesses tempos de AIDS. Nesse sentido, analiso as representações de HIV/AIDS e os modos como elas acabam por regular e produzir os sujeitos particularmente nas questões associadas à prevenção de HIV/AIDS e à regulação da sexualidade. Discuto os modos pelos quais os vídeos participam na produção de um sujeito adolescente heterossexualmente protegido com ênfase em algumas práticas que se articulam com os fazeres escolares e que posicionam a escola como a principal responsável pela

educação para a prevenção. Ter buscado nos vídeos educativos, aqui tomados como material didático autorizado pela voz oficial do Ministério da Saúde e legitimado pelo Ministério da Educação, concorreu produtivamente na construção e articulação da idéia de que eles seriam importantes para a produção de um sujeito responsável pela prevenção de HIV/AIDS a partir do controle de sua sexualidade.

Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividade

Rosária Sperotto Peruzzo

Nível: Doutorado

Defesa: outubro/02

Orientadora: Margareth Schäffer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: subjetivação, hibridação, cartografia, educação de si, dispositivo na psicologia, dispositivo na tecnologia, artes de viver.

RESUMO:

Nesta tese não me ocupo em tecer análises de subjetividades individuais, mas ofereço ao leitor possibilidades de conhecer percursos, afecções e metamorfoses de alguns modos de subjetivação constituídos entre falas, discursos institucionais, pessoas e dispositivos que habitam e entremeiam as vidas no contemporâneo. Mostro como as vivências e as aprendizagens do passado se metamorfoseiam e criam estilos de vidas na atualidade, onde o devir-criança se atualiza nas ações cotidianas como um ingrediente que auxilia nas hibridações dos modos de viver a vida na fase adulta e na velhice. A cartografia é apresentada num estilo de escrita que tem a pretensão de mostrar modos de subjetivação contemporâneos, bem como indicar suas conexões, seus desvios e suas linhas de fuga. Para isso, busco ancoragem nos referenciais teóricos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Desse modo, o estudo problematiza a escrita como um meio que faz proliferar a vida, e opera como um dispositivo a colocar o pensamento em ação, pois a escrita em si não é algo que sirva apenas para desenhar os pensamentos que se atropelam dentro das pessoas. A escrita da tese se faz com misturas entre o acadêmico, o “científico”, o sensual e o poético, sendo composta por cinco cadernos e dois encartes. O primeiro caderno é o Caderno de encargos... nele apresento a gênese das problematizações que se desenvolvem no decurso dos cadernos subseqüentes, bem como assinalo alguns dos desdobramentos mostrados ao longo da escrita. Prossigo no caderno dois, Caderno de anotações... teorizando e delineando alguns dispositivos “reais e virtuais” que habitam o dia-a-dia, tais como: o pensamento, a escrita, as sensações, os e-mails, I.C.Q., chats, fotografias, músicas... como dispositivos engendradores de modos de subjetivação na atualidade a movimentar e a hibridar estilos de viver a vida. O terceiro é o Caderno de ficções: fragmentos de existências... nele, através de “casos ficcionais”, apresento nos diálogos *on line* modos de viver e de interagir no dia-a-dia que acontecem intermediados por máquinas. Também sinalizo outras possibilidades de hibridações de subjetividades, via Diálogos, entrevistas, escritos, músicas e outras coisas, cujo conteúdo provém de transcrições de entrevistas, escritos, músicas, fotografias... lembranças... que fazem parte das vidas de alguns dos “personagens ficcionais”. O quarto é o Caderno de conexões... no qual faço a conexão entre os cinco cadernos e a desconexão desta tese, efetivando o encerramento... escreven-

do sobre alguns sentires, pensares, problematizares que transpassaram o meu corpo e afetaram o modo de me relacionar comigo e, inevitavelmente, de me movimentar na vida à medida que fui abrindo e fechando os cadernos que compõem este estudo. E, finalmente o último, o quinto, o Caderno de percursos... um *post scriptum*... um resumo/narrativa da Dissertação de Mestrado - “Abrigo de menores: hibridações na constituição de si” (PERUZZO, 1997) onde, de certo modo, cartografo a gênese da tese. Quanto aos encartes... o Encarte I: Rizoma está encravado entre o Caderno de ficções: fragmentos de existências e o Caderno de conexões. Ele contém uma espécie de “almanaque” manuscrito pelo Sr. Tomiques, um dos “personagens ficcionais”, cujo título é “Noções Gerais” e que comporta curiosidades, anotações, pensamentos... Não se trata de um simples almanaque, mas sim de uma cartografia de modos de olhar, de viver, de sentir, de se divertir, de aprender. O Encarte II - Marcas... Memórias habita uma região intercalar entre o Caderno de conexões... e o Caderno de percursos... nele inscrevo, através das memórias insculpidas na vida de uma pesquisadora, algumas marcas das “artes de viver” que se espalham no papel mostrando percursos de diferentes devires. E, tal como um encarte, ele pode se conectar/desconectar à coletânea dos demais cadernos. Portanto, na tese menciono que existem limites bastante sutis entre como pode ser a vida de uma criança, a de um adolescente, a de um adulto ou a de um velho hoje. Quais são as fronteiras? Não existem fronteiras, existem devires que se hibridizam e se entrelaçam entre si nos movimentos da educação de si.

Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?

Ana Maria Borges De Sousa

Nível: Doutorado

Defesa: outubro/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: violência, educação, infância, escola, pedagogia do afeto, criança silenciada.

RESUMO:

Esta tese tem por objetivo investigar e discutir as manifestações de violência produzidas e reproduzidas na escola, a partir de um paradigma biocêntrico, que considera a violência como todo e qualquer processo, que produza desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio do outro. A violência se caracteriza por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto; na radicalidade, a violência como toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos. Como um estudo de caso, sua abordagem se pauta numa análise etnográfica, qualitativa, onde movimento, incertezas, impermanências e desordens tecem a complexidade dos olhares que dialogam com o campo empírico para construir explicações aproximadas do fenômeno da violência. São olhares interconexos e situados no próprio espelho, na ética, na estética e na ética-estética, num enredo bio-antropo-social que considera também a escola, paradoxal e ambigualmente, como um lugar onde a vida pode ser expandida e privilegiada, através de uma pedagogia do afeto que qualifica e promove a expres-

são dos potenciais dos educandos. Inseridos numa escola pública de Ensino Fundamental, localizada no interior e no entorno da maior favela da cidade de Florianópolis-SC, esses olhares nasceram da relação dialógica entre a pesquisadora e o coletivo escolar, mediados por um grupo de crianças de seis a doze anos, vítimas de abuso-exploração sexual, espancamentos, abandono e negligência institucionais. São os sujeitos dessa pesquisa, os quais denomino crianças silenciadas em suas linguagens corporal, afetiva e cognitiva. Com eles constituiu um vínculo afetivo, através de uma série de encontros semanais, nas “Oficinas de Alegria”, ao longo do ano 2000. Um espaço cuja intencionalidade era motivar a expressão de seus sentimentos e de suas emoções, através da dança, da música, de vivências inspiradas na Biodança, da roda de intimidade verbal, de atividades artísticas, de variados recursos didáticos, que lhes possibilitasse a significação, com progressividade, de suas histórias de vida. A pesquisa evidencia, entre outros aspectos, que a escola exerce um profundo desprezo cultural e pedagógico pelas crianças e adolescentes das camadas populares, por seus familiares, imersos em bolsões de misérias que lhes roubam, violentam e ultrajam a infância e a juventude, os direitos elementares, o que, por antecipação, faz acreditar que não são dignos de respeito, não aprendem, não vão concluir o Ensino Fundamental e Médio, muito menos chegar à universidade, portanto, não são merecedores de cuidados na sua formação. Paradoxalmente, é nessa mesma escola que vamos encontrar educadores e educandos que transgridem o modelo predominante, rasgam prescrições descoladas de seus afazeres, negam, com suas condutas, processos que desqualificam a vida pedagógica: vinculam saberes e vivências, dialogam com o texto e o contexto da “ensinagem”. Movem-se embalados por laços de afetividade e ternura, potencializam sujeitos diversos e vinculados em seus ritmos orgânicos. Portanto, nada daquilo que fazemos ou dizemos é trivial ou absoluto.

Clínica nômade e pedagogia médica mestiça: cartografia de idéias oficiais e populares em busca de inovações à formação e à clínica médicas

Alcindo Antonio Ferla

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Denise Balarine Leite

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: educação, inovação, educação popular, educação médica, educação em saúde, saúde coletiva.

RESUMO:

A medicina moderna vem apresentando sinais de uma crise similar àquela do paradigma sociocultural da modernidade. Diversos componentes dessa crise são descritos na literatura e identificados na análise das práticas profissionais, no cotidiano dos serviços. Essa crise da medicina moderna tem particular visibilidade quando analisada à luz dos princípios e diretrizes, do ideário e do modo de funcionamento do sistema público de saúde desenhado na Constituição Federal, o Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, para identificar possibilidades emergentes à clínica e à pedagogia médicas buscou-se

registrar e analisar, por meio de uma cartografia, idéias inovadoras, considerando inovação como tensão, ruptura e transição do paradigma vigente, com reconfiguração de poderes e saberes. Esse conceito, formulado por Boaventura Santos, já vem sendo utilizado para a análise de experiências revitalizadoras do ensinar e do aprender na universidade. No que se refere à pesquisa que compõe esta Tese, foram analisados documentos da Associação Médica Brasileira e do Conselho Federal de Medicina, no que foi denominado de Território da Medicina, e as reuniões do Conselho Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, no que foi denominado de Território do Conselho, bem como outros documentos e dados complementares. A cartografia dessas idéias – e das *marcas e cicatrizes* produzidas no trânsito do cartógrafo pelos cenários da educação e da saúde –, mostrou a emergência de possibilidades inovadoras, agrupadas nos conceitos de *clínica nômade* e de *pedagogia médica mestiça*. As idéias emergentes relativas à clínica, mostram seu exercício produzido a partir de combinações locais de conhecimentos de outras áreas e racionalidades, além daqueles utilizados nas práticas biomédicas, bem como a capacidade de *escuta ao andar a vida* individual e coletiva, capazes de *fazer vingar mais saúde* e a autonomia dos usuários dos serviços, quando operados a partir de um *compromisso ético-estético-político*. À pedagogia médica emergente é proposta a ruptura com suas visões antropológica, metodológica e teleológica, configuradas pela modernidade, em favor de concepções mais abertas e heterogêneas, fomentadoras de protagonismo e de práticas mais democráticas nos serviços de saúde e na sociedade. No contexto da crise da medicina moderna, as idéias inovadoras mostraram contornos que tornam visível a transição paradigmática, composta pela *fronteira sul* do território oficial da medicina atual.

Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como ética de ser e estar no mundo

Dinorá Tereza Zucchetti

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas da Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: juventude, educação e trabalho, ética do cuidado.

RESUMO:

A tese discute, desde uma abordagem socioantropológica, que referencia a importância dos acontecimentos e dos discursos como contexto, os sentidos do trabalho como valor para jovens adolescentes oriundos das classes populares, o que possibilita a análise da categoria trabalho enquanto conceito, valor e formação. Trata-se de uma pesquisa empírica, qualitativa, de caráter longitudinal, realizada com jovens de 14 a 20 anos, que fazem formação profissional no Centro de Iniciação Profissional – CIP, em Novo Hamburgo, RS. Apresenta-se como um estudo de caso onde a entrevista-diálogo se constituiu no principal instrumento de coleta de dados. A pesquisa tem entre os seus objetivos o desejo de refletir sobre a formação para o trabalho oferecida a jovens das classes populares num tempo de crise de emprego e de redefinições do próprio conceito de trabalho. Pretende, também, colaborar com a teoria da Educação e Trabalho, aproximando-se da formação

profissional com um olhar que reflete sobre uma realidade que se faz e refaz todos os dias. Através do resgate histórico das categorias juventude e trabalho, bem como pela presença dos jovens na instituição que, o tempo todo, tensionam a educação e o cuidado, conclui-se que: a juventude apresenta-se como figura de desordem quando faz emergir sentidos e valores diversos para o trabalho apontando que o mesmo é um projeto de vida mas não é o único projeto desejado pelos jovens; o CIP transfigura-se no lugar ético do cuidado à medida que resgata o propósito fundante das instituições, o cuidado com o outro; o trabalho como valor moral humano amplia o conceito de valor presente em Marx, traz a perspectiva do valor positivo do trabalho, do direito a ele e o seu valor de ocupação; as diversas formas de nomeação – *menor, risco social e pessoal, situação de vulnerabilidade social* – que rotulam os jovens pobres anunciam a presença de uma sociedade que abandonou a ética do cuidado.

Educação musical/educação popular: Projeto “música & Cidadania – uma proposta de movimento

Maria Helena de Lima

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Esther W. S. Beyer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem, Contextos

Palavras-chave: Educação musical, Educação Popular, Música, Movimento.

RESUMO:

Este trabalho apresenta-se como investigação-ação em Educação Musical realizada por uma educadora num contexto de classes populares, mais especificamente sobre o Projeto Música & Cidadania, ligado à ONG denominada CEAFIS (Centro de Apoio à Formação Integral do Ser), localizada na periferia da Grande Florianópolis. Reflete sobre a trajetória do Projeto dentro desta Organização, sua importância, crescimento e sua atuação dentro da comunidade. Seu foco principal, centra-se na necessidade de uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, dentro daquele contexto, na necessidade de uma Educação Musical que procurasse os significados na própria prática da comunidade, com vistas a uma atuação mais coerente em música e educação. Dentro desta perspectiva, o foco se colocou no *Movimento*, encarado no seu sentido mais amplo, ou seja, o movimento presente no lidar com a música dos moradores da comunidade; o movimento que a música sugere e o movimento através da mudança de paradigmas dos integrantes no decorrer deste Projeto. Surgiu também da necessidade da reflexão sobre uma Educação Musical mais contextualizada, preocupada com a cultura e referências dos integrantes do Projeto. Os capítulos apresentados, na estrutura da dissertação, procuram dar uma noção de sequência da construção do Projeto, seu surgimento, sua história, bem como os referenciais teóricos que serviram de base para essa reflexão, e os da sua reflexão em si.

Barro e conhecimento: por uma poética humana

Carmen Lúcia Simões Pires de Barros

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Dinorá Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Estudos Semióticos da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: argila, educação artística, imaginação – criatividade, arte, prática pedagógica.

RESUMO:

O conhecimento sensível e criador com argila afirma a arte em sua função estética, social, política, ética e ecológica, e se posiciona a partir de práticas educacionais e estéticas. Este trabalho relata o processo instituinte de uma oficina com barros desta região, junto à Secretaria de Cultura do Município de Bagé, RS, que buscou vias de acesso a esta cultura. Propõe reflexões que tornaram possível compreender o quanto a arte, a educação e a ecologia podem estar interligadas, se não forem tomadas como partes independentes do conhecimento desvinculado da vida. O presente trabalho com argilas, com os sujeitos singularizados e o método fenomenológico, permeado pelo diálogo com a proposta de imaginação material lançada por Gaston Bachelard, articulado a outros autores, permitiram configurar esta pesquisa como possível pedagogia da imaginação capaz de gerar espaços vitais.

Processos de inovação curricular, a experiência dos cursos de agronomia e engenharia florestal do centro de ciências rurais da UFSM

Venice Teresinha Grings

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática

Palavras-chave: inovação educacional, currículo, ensino superior, agronomia – engenharia florestal, projeto pedagógico.

RESUMO:

Esta dissertação aborda os processos de inovação curricular dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria, enquanto um movimento que ainda está acontecendo, com o objetivo de compreender o que significam mudanças curriculares inovadoras e contribuir com reflexões sobre a formação dos profissionais da Área das Ciências Agrárias. Esta área apresenta problemas que se agravaram nas últimas décadas. Para atender a necessidade de maior produtividade, mecanizou-se, passando a utilizar os recursos naturais como se fossem inesgotá-

veis, acarretando enormes problemas ambientais. Com isso, exige-se rever a formação desses profissionais, buscando maior comprometimento com o modelo de desenvolvimento sustentável, englobando os aspectos econômico, social e ambiental. A opção metodológica, para o desenvolvimento da pesquisa, foi a qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante, pois houve uma atuação prolongada e comprometida, da minha parte como pesquisadora, assim como dos demais participantes da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram aqueles diretamente envolvidos com o processo de mudança, professores dos colegiados de Curso, uma representação de alunos dos diversos semestres, egressos e agricultores da Região do COREDE/Centro. No primeiro capítulo, discuto a importância das determinações das políticas públicas e institucionais na definição dos currículos. No segundo, o referencial teórico que diferencia as concepções de currículo, reforma e inovação no ensino superior, emanadas da Nova Sociologia da Educação e da Teoria Crítica do Currículo, em autores que vêem o currículo como uma construção cultural, imbricado no contexto sociocultural onde é gerado e desenvolvido. Examinado também as racionalidades que orientam ou podem orientar o profissional em relação às questões ambientais. No terceiro, faço a descrição da dinâmica do processo de mudança curricular, detalhando como foi desencadeado com a finalidade de apontar caminhos para outras experiências de reformulação curricular, inclusive na própria Universidade. No quarto, analiso como os sujeitos-participantes interpretam as legislações e vêem os problemas e perspectivas para os currículos, quais sejam: a concepção de currículo e de ensino; a função social atribuída aos cursos, a falta de integração entre as disciplinas e a desatualização dos currículos. Incluo ainda, a visão externa da atuação profissional dos egressos formados pelos currículos vigentes. No quinto, analiso a importância da inserção ambiental nos currículos. E, finalmente, no sexto, faço as considerações finais a que cheguei nesta pesquisa. No processo de mudança curricular dos cursos estudados, observam-se sinais de inovação curricular, devido ao modo como está acontecendo esse processo, valorizando a participação de todos os segmentos nas discussões e tomada de decisões, mas também pelo currículo que está sendo construído, não se restringindo a formação de caráter técnico, incluindo as dimensões social, política, cultural e ambiental. Ressalte-se ainda que sua reelaboração deverá inserir seus currículos, em forma de Projetos Político-Pedagógicos de Curso, como forma consistente de organização de um curso.

Meninas no papel

Leni Vieira Dornelles

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Norma Regina Marzola

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: subjetivação – meninas – governo, infância – meninas – revistas femininas, discurso.

RESUMO:

Meninas no papel faz parte das discussões onde se examinam as relações entre a invenção da infância, governo e subjetivação, preocupando-se, especificamente, com a produção

das meninas nas revistas femininas infantis brasileiras. Para dar conta da trama que envolve a produção do sujeito menina, dos vários saberes e poderes que atravessam sua fabricação, divido a tese em partes que se entrecruzam. Trabalhadas separadamente, as mesmas não mantêm uma continuidade linear entre si. Suas transversalidades, porém, produzem os nós de uma teia de relações que dá significado aos vários começos de uma infância que não cessa de se transformar. Na primeira parte da tese, me alio à perspectiva genealógica do pensamento de Michel Foucault para tratar da invenção da infância, sua produção e governo na modernidade ocidental, a fim de mostrar como se constituiu essa infância de hoje. Ressalto as técnicas de produção dos sujeitos femininos, constituídos pelas práticas de governo: o governo dos outros e de si. Na segunda parte da tese, analiso a produção das meninas na prática discursiva e não discursiva das revistas, e em especial, das revistas femininas infantis brasileiras, perfazendo o processo de fabricação dos sujeitos femininos infantis no papel, na atualidade. Trato das relações de poder e saber que constituem a forma de governo de manuais de civilidade e de revistas femininas, que produzem sujeitos meninas como um “ser civilizado”, educado em seus desejos. Mostro as formas de subjetivação das meninas, bem como a produção do disciplinamento da sua sexualidade, através de um dispositivo que produz uma menina ao mesmo tempo inocente e pura, sensual e erotizada, ou seja, juvenescida. Sustento que essa posição de sujeito – a de juvenescido – produz efeitos na subjetivação de meninas e mulheres contemporâneas e, conseqüentemente, na forma de pensar a sua educação.

Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação e de emancipações

Edite Maria Sudbrack

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: política educacional, formação docente, emancipação, mercadorização da educação; política global de formação.

RESUMO:

A presente pesquisa analisa, com base no projeto socioeconômico em vigor no Brasil, as tendências que são projetadas nas reformas da formação de professores. O estudo valeu-se da abordagem cartográfica, analisando os mapas normativos oficiais representados, nesta investigação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelo Plano Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares para Formação de professores para a Educação Básica. A pesquisa deteve-se, igualmente, na análise do mapa de um lugar, em suas interrelações com as determinações das políticas macroeducacionais. Estas reflexões foram confrontadas com uma proposta de resistência, nominada também de mapa emancipatório, conforme ensinamento de Santos (1998, 2000). As conclusões provisórias do processo investigativo sinalizam para as marcas reguladoras do processo de formação traduzidas em: transnacionalização das políticas educativas; educação para o mercado; falsa autonomia; avaliação de desempenho; participação de baixa intensidade;

formação, profissional gerenciada; ênfase no técnico e no administrativo; razão prática. Propondo mapas emancipatórios, defende-se a educação como direito universal e bem público; o conhecimento emancipatório; uma política global de formação. A pesquisa reforça a necessidade de construir novos mapas, os quais sejam portadores de novas frentes de diálogo, de utopia e de emancipações.

O professor, percursos de vida e seu reflexo na prática educativa: um olhar psicanalítico-cultural

Nelso Antonio Bordinon

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/02

Orientador: Hugo Otto Beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: estágio, psicossocial, professor, Erik Erikson, auto-avaliação, psicanalítico-cultural.

RESUMO:

Esta dissertação aborda a teoria dos estágios psicossociais de Erikson em seu conceito do ciclo da vida completo, que comportam as variáveis centrais da pessoa de forma estruturada e sequencial, em um modelo epigenético e também ontogenético. A pessoa não se desenvolve apenas com padrões biológicos (estágios psicosssexuais), mas com conceitos interpessoais e da cultura (estágios psicossociais). O ciclo da vida completo é integrado por oito estágios sequenciais, cada um com uma força sintônica e uma força distônica para o desenvolvimento do ego: confiança x desconfiança básicas, autonomia x vergonha e dúvida, iniciativa x culpa e medo, industriiosidade x inferioridade, identidade x confusão de papéis, intimidade x isolamento, generatividade x estagnação e integridade x desespero. A dissertação procura oportunizar uma auto-avaliação – pessoal e profissional do professor – através dos conteúdos dos estágios psicossociais de Erikson, buscando compreender como o professor integra, em sua vida e em seu trabalho de educador, cada um dos estágios psicossociais e cada um dos seus desdobramentos: Estágio e Modos Psicosssexuais; Crise Psicossocial Sintônica e Distônica; Relações Sociais Significativas; Forças Básicas e Virtudes Sintônicas; Patologias Básicas e Virtudes Distônicas; Princípio de Relacionamento de Ordem Social; Ritualizações Vinculantes – Integrantes (Instituições); e Ritualizações Desvinculantes – Desintegrantes (Sistemas Sociais). A auto-avaliação expressa que os professores são pessoas com tendência a vivenciar as forças básicas e virtudes sintônicas, bem como a dialética positiva dos conflitos e estágios psicossociais com condições de superar as forças básicas e virtudes distônicas desta dialética.

Corpus ex machina: a ciborguização da enfermeira no contexto da terapia intensiva

Mara Ambrosina de Oliveira Vargas

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/02

Orientadora: Dagmar Elizabeth E. Meyer

Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

Palavras-chave: enfermagem em terapia intensiva, educação do corpo, Estudos Culturais, ciborgue, tecnologias em enfermagem.

RESUMO:

A pesquisa busca analisar as tensões humano-máquina em materiais pedagógicos utilizados pela enfermagem em terapia intensiva e, entre esses materiais pedagógicos foram analisados manuais e protocolos assistenciais. Para desenvolvê-la, apóio-me na teorização cultural e no trabalho de autores e autoras que têm problematizado a noção de corpo e de sujeito na pós-modernidade, a partir dos pressupostos teóricos do pós-estruturalismo. Entre os/as autores/as utilizados, indico os estudos de Donna Haraway e seu entendimento de ciborgue – uma idéia produtiva que possibilita explorar a ciborguização da cultura contemporânea e suas implicações para a enfermagem em terapia intensiva. Utilizo a abordagem metodológica da análise cultural tal como esta vem sendo desenvolvida pelos Estudos Culturais, que se aproximam do Pós-estruturalismo, para descrever e analisar em três lições, alguns dos diferentes tipos de ciborguização, que se materializam na prática da enfermagem em terapia intensiva. Para tal intento, selecionei alguns acontecimentos que sintetizam significados importantes da terapia intensiva na contemporaneidade, a saber: o atendimento avançado de reanimação cardiorrespiratória, a produção de imagens de corpos doentes, através de um complexo sistema de monitoramento e o deslocamento das fronteiras entre a vida e a morte. Com base nessa análise, discuto no final os desdobramentos dessas tensões no discurso da humanização da assistência na área da saúde.

De senhoras a mulheres trabalhadoras rurais: a desordem no MSTTR

Sonilda F. da Silva Pereira

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/02

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: mulher trabalhadora, movimentos sociais, movimento dos trabalhadores.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como principal objeto a mulher trabalhadora rural e sua atuação no MSTTR, buscando dar visibilidade às suas lutas, avanços e potencialidades que são, na maioria das vezes, difíceis de serem mensurados. A pesquisa busca demonstrar a presença da mulher trabalhadora rural como “figura de desordem”, a qual, através de sua participação e ações estratégicas, interfere na estrutura do MSTTR, forçando as mudanças que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas, entre as quais a mudança de postura das lideranças sindicais em relação às questões de gênero. Os depoimentos das mulheres reafirmam a importância da profissional trabalhadora rural, no contexto da agricultura familiar, mostrando as discriminações pelas quais passa, mas, acima de tudo, as suas estratégias e ações para superar essas barreiras, conquistando seu espaço de cidadã. Por um lado, observa-se que a nova posição da mulher trabalhadora rural está na sua atuação entre o público e o privado, tornando a divisão dessas duas esferas cada vez menos distinta. Nesse sentido, existem muitos pontos convergentes nas relações sociais entre homens e mulheres, sendo estes estratégicos para as mudanças necessárias. A constatação central é a de que houve avanços, no sentido do reconhecimento da trabalhadora rural como cidadã, e que isso pode apontar para a importância desse espaço específico de formação e reflexão das questões que tratam das especificidades das mulheres trabalhadoras rurais dentro do MSTTR.

Da idéia de pessoa à proposta educativa o pensamento filosófico e pedagógico de Ernani Maria Fiori.

Luiz Gilberto Kronbauer

Nível: Doutorado

Defesa: dezembro/02

Orientador: Balduino Antonio Andreola

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: filosofia da educação, Ernani Maria Fiori, consciência, conscientização, intersubjetividade.

RESUMO:

O presente texto resgata a filosofia do Prof. Ernani Maria Fiori, desde o detalhamento da idéia de pessoa até a sistematização da concepção de educação do autor, em coerência com tal idéia, passando pela explicitação das condições ontológica e epistemológicas sem as quais não se poderia falar da conscientização. Trata da experiência ontológica como experiência de participação dos entes no ser, cuja tematização reflexiva perfila os traços da imagem do humano como lugar de compreensão do ser enquanto vivência interior. Nessa perspectiva, justifica a radical intersubjetividade das consciências como condição para o imperativo de relações dialógicas. Afirmando que a consciência é estruturalmente intencional e, enquanto tal, transcendente ao dado, pressupõe os limites mundanos e históricos da expressividade, anunciando a conscientização como uma possibilidade ao mesmo tempo que a compreende, necessariamente, como processo permanente. Processo de relação consciência-mundo, na radicalidade da história como atividade humana, intersubjetiva, na mira da liberdade. O capítulo final mostra a complexidade do processo

educativo ao considerar a relação entre a educação, a cultura – no sentido objetivo e subjetivo – e a linguagem. Apresenta uma delimitação do conceito geral de cultura popular e, em seguida, amplia a perspectiva com uma filosofia da cultura, para mostrar as implicações concretas do processo educativo como processo de constituição do humano, pela mediação do mundo historicamente constituído mediante o trabalho. Finalmente, apresenta a linguagem como constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, como mediação imprescindível do aprendizado da liberdade como exercício de autonomia dos sujeitos na práxis histórica, mostrando que a palavra não é apenas significação teórica do mundo, mas é ação modeladora e transformadora do mesmo: é logos e práxis.

Perspectivas e sentidos na interação virtual em rede telemática

Márcio André Rodrigues Martins

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/02

Orientadora: Margarete Axt

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos.

Palavras-chave: Epistemologia Genética, rede telemática, tecnologias na educação.

RESUMO:

Esta pesquisa aconteceu a partir de uma lista de discussão, em rede telemática, entre professores da 4ª série do Ensino Fundamental de três escolas da região central do Estado do Rio Grande do Sul. Neste espaço de interação virtual, tínhamos como objetivo estudar como se instituíam as condições para emergência de novos sentidos, possibilitadores de uma dinâmica auto-organizativa do próprio espaço de interação, assim como seus extravasamentos para as práticas em situação pedagógica. Os referenciais teóricos, que deram sustentação a este estudo, encontram seus fundamentos na Epistemologia Genética de Jean Piaget e nas aproximações realizadas pelo próprio autor, com as teorias da complexidade, especialmente a teoria do caos e dos sistemas dinâmicos auto-organizativos. Na análise dos dados coletados no interior da lista, foi possível observar que o próprio espaço de interação telemática (definido pela lista de discussão) tornou-se operador das interações e reflexões dialógicas, entre professores (S x S) e entre suas práticas em situações pedagógicas (S x O). Os movimentos interativos e reflexivos, num misto de encontros e desencontros de idéias e sentidos, instituíram uma zona de interação telemática (*zit*). Por conseguinte, devido à multiplicidade de pontos de vista e de espaços-tempos visibilizados nesta *zit*, novos modos de pensar e de agir abriam-se para um *campo virtual de possibilidades*. O que estava inicialmente fragmentado, solto, desorganizado, disperso, sem um sentido aparente e com operadores restringindo as aproximações integrativas (característico das condutas ?), aos poucos foi conquistando coerência e estabilidade, integrando os desvios e as perturbações nestas novas construções e aproximando os professores de condutas ? e ?. Enfim, a *zit* configurava suas fronteiras provisórias, apenas nas circularidades complexas, nos estados estacionários (aberturas e fechamentos coexistindo), que emergiam no devir das interações/reflexões partilhadas. Novas perspectivas tornaram-se possíveis e o professor podia, então, deslocar-se em relação *a si* ao outro (colegas, autores...) e à própria prática, conquistando metapontos de vista. O que, de um determinado *lugar*, era restritor e limitava as interações e reflexões, de outro, tornava-se

objeto tematizado para meta-reflexões. As oscilações acabaram por produzir novas estabilidades em meio às instabilidades, dessa forma instituindo a própria *zit* como um operador para os processos de emergência e produções de sentidos. Este estudo é, também, uma contribuição ao uso crítico e criativo das novas tecnologias na educação, enquanto possibilitadora de novos sentidos nas transformações político-pedagógicas.

Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional. Um estudo da Fundação Liberato Salzano

Daniel Marcos dos Santos

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/02

Orientador: Augusto Nivaldo S. Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Palavras-chave: Educação profissional, trabalho, ensino técnico, formação integral.

RESUMO:

Esta dissertação aborda a reforma da educação profissional, instituída pelo decreto-lei 2208/97, analisando-a no cenário da globalização e das grandes transformações no mundo do trabalho, compreendendo-a, em sua origem e seu desenvolvimento, no contexto da totalidade sócio-histórica em que está inserida. A investigação focaliza a educação profissional de nível técnico, desenvolvida na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, situada em Novo Hamburgo – RS. Interroga como, na escola mencionada, se configuram as contradições entre educação geral e educação profissional após a reforma, e quais suas dificuldades e alternativas para a formação técnica profissional. A abordagem teórico-metodológica é de natureza qualitativa e dialética. Interpreta dados empíricos obtidos através de entrevistas com docentes e análise de documentos. Os resultados encontrados identificam uma proposta de formação integral mantida pela instituição. A análise desta formação integral revela elementos emancipatórios, característicos da proposta de formação politécnica, representando aspectos de resistência à reforma, entremeados com elementos conservadores, identificados com a formação polivalente, e meramente adaptativos ao mercado de trabalho, representando aspectos de submissão.

Representações da TV no livro didático de Língua Portuguesa

Leila Mury Bergmann

Nível: Doutorado

Defesa: dezembro/02

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: Estudos culturais, mídia, educação, livro didático, TV.

RESUMO:

Esta tese trata das representações da TV – em textos escritos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Originou-se da constatação da crescente presença de elementos midiáticos – matérias jornalísticas, charges, histórias em quadrinhos, letras de música, etc. – que, retirados dos meios de comunicação, passaram a integrar as páginas de tais livros didáticos. Para realizá-lo, foram selecionadas seis das 35 coleções de LD de LP analisadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2002. Como critério para tal seleção, adotou-se o número de exemplares distribuídos pelo MEC às 264 escolas públicas estaduais de Porto Alegre – RS, a partir dos pedidos dos professores, procedendo-se à análise das seis coleções com maior número de exemplares distribuídos. Nessa perspectiva, o trabalho está direcionado à luz dos Estudos Culturais, um campo de estudos que considera a cultura como central e constitutiva de/em todos os aspectos da vida social, procurando dar ênfase às análises que tomam a Pedagogia como fenômeno cultural abrangente e complexo. Examinando os LD de LP como artefatos culturais, que produzem sujeitos e identidades, o trabalho foi realizado dentro da vertente metodológica dos Estudos Culturais que privilegia as análises textuais. A tese traz, inicialmente uma discussão das principais abordagens da mídia, da TV e do livro didático e, posteriormente, analisa as formas de inserção da TV como temática nos textos escritos dos LD. A análise é feita através da utilização de seis categorias (TV/alienação; TV/violência/valores; TV/saudosismo; TV/consumo/propaganda/publicidade; TV/professora/notícia/in-formação/TV/prós). Constatou-se, primordialmente, que a maioria dos textos analisados aborda os efeitos nocivos da TV, as formas como ela suscitaria a violência, embotaria a inteligência, alienaria os sujeitos e enganaria o telespectador; ou seja, aborda-se um assunto de grande presença na vida dos alunos – possivelmente com a suposição de que isso os vá agradar – mas apresentando a referida tecnologia como perniciosa e negativa. Para a discussão das diferentes categorias, buscou-se realizar uma interlocução através das diferentes concepções que tomam forma na interseção TV/LD de LP.

Mulheres na reciclagem: vida, trabalho e experiências de escolarização na periferia de Porto Alegre

Rosane Azevedo Sampaio

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/02

Orientadora: Jaqueline Moll

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: mulheres, escolarização, trabalho, reciclagem.

RESUMO:

A presente dissertação é resultado de pesquisa realizada no período compreendido entre os anos de 1999-2002, com mulheres da Associação Ecológica Rubem Berta, situada na zona norte da cidade de Porto Alegre, em bairro homônimo. Estas mulheres se reúnem enquanto trabalhadoras, num Galpão de “Reciclagem”, onde durante oito horas diárias se ocupam com o processo de separação de resíduos sólidos coletados pelo DMLU na cidade de Porto Alegre. A tentativa central desta pesquisa, foi buscar entender as relações

entre vida, trabalho e experiências de escolarização. Partindo do universo destas mulheres, configurado em suas trajetórias, em seus sonhos, desejos, tristezas e frustrações, tento estabelecer a relação entre vida, trabalho e escolarização, traduzidos no cotidiano do Galpão.

Educação e exclusão : uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx

Avelino da Rosa Oliveira

Nível: Doutorado

Defesa: dezembro/02

Orientador: Alceu Ravenello Ferraro

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: exclusão social – educação, Marx, Karl.

RESUMO:

Este trabalho discute o conceito de exclusão social e suas implicações na educação, tomando como fundamento teórico o pensamento de Karl Marx. Seu objetivo é possibilitar embasamento conceitual sólido para as pesquisas no campo da educação, bem como a articulação de uma rede categorial adequada para a compreensão e intervenção nos fenômenos educativos. Inicialmente, é feita uma exposição do conjunto da obra de Marx, sob a perspectiva temática da exclusão. Em seguida, é investigado o fenômeno da exclusão social na literatura contemporânea, tanto nas ciências sociais, em geral, quanto na educação, em particular. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que: 1) o círculo exclusão/inclusão é constitutivo necessário da lógica do capital, como condicionante de seu processo; 2) o conceito exclusão pode ter valor analítico, dentro de uma rede categorial complexa, como instrumento de reflexão do aparecer imediato do sistema do capital.

Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista *Boa Forma*

Sandra dos Santos Andrade

Nível: mestrado

Defesa: dezembro/02

Orientadora: Dagmar E. Meyer

Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero

Palavras-chave: estudos feministas, Pedagogia Cultural, representação, corpo.

RESUMO:

Nesta dissertação, discuto e problematizo representações de corpo feminino produzidas e/ou veiculadas em revistas voltadas para o público feminino. Para isso, tomo como *corpus* de análise um programa de dieta alimentar e exercícios físicos, denominado *Desafio de Verão*, editado pela revista *Boa Forma*, nos anos de 1999, 2000 e 2001. O referencial teórico-metodológico utilizado é o dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais que

recorrem a uma aproximação com a perspectiva pós-estruturalista de análise. Discuto a conexão entre corpo e pedagogia, a fim de analisar como o corpo feminino aparece representado na mídia. Entendo a mídia como uma instância onde o poder se exercita. Ela educa, disciplina e regula os corpos como qualquer outra instância educativa e, por isso, é tratada, aqui, como uma Pedagogia Cultural. Nessa perspectiva, entende-se que a revista faz parte de uma pedagogia que visa à produção de identidades, à produção de um determinado tipo de corpo feminino. Utilizando-me, então, da análise cultural, exploro os textos da revista, operando com os conceitos de representação, gênero, corpo como projeto, discurso, poder e identidade com o intuito de descrever e problematizar os diferentes modos pelos quais o corpo é representado, descrito, classificado, nomeado e produzido na revista em questão. A investigação realizada permite argumentar que há um ostensivo estímulo por parte da mídia para que a mulher empreenda uma busca incessante de si mesma, ao mesmo tempo em que se evidencia a provisoriedade das identidades e a flexibilidade do corpo. Permite argumentar, também, que discursos de diversas áreas do conhecimento, articulando-se com o senso comum, reforçam a representação da maleabilidade do corpo e o quanto este pode ser (re)construído e transformado de acordo com o *design* mais atual, o que indica a necessidade de se problematizar o noção contemporânea do corpo projeto.

Experiências de formação e capacitação de professores em informática da educação em nível universitário e básico

Miguel Alfredo Orth

Nível: Doutorado

Defesa: dezembro/02

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Formação de professores na sociedade Informatizada

Palavras-chave: Experiências teóricas e práticas de formação, capacitação de professores, Informática da Educação, Políticas Públicas.

RESUMO:

Esse trabalho analisa as concepções teóricas e metodológicas que se fazem presentes nas práticas de capacitação e formação de professores, em Informática da Educação na região metropolitana de Porto Alegre, a partir do trabalho de formação/capacitação e pesquisa dos: coordenadores, docentes formadores, docentes formados e docentes multiplicadores do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da UFRGS e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), ambas da região metropolitana de Porto Alegre. Também são analisados os colégios referendados por essas experiências de formação e capacitação na área ou de práticas de uso do computador na escola. Nesse sentido, buscamos conhecer, num primeiro momento, as ações desenvolvidas, na década de noventa, pelos coordenadores, docentes orientadores, docentes orientados, egressos e a equipe técnica de Informática da Educação, em especial do GIE/FACIN da PUC e do LEC/PSICO da UFRGS, para levar à comunidade educativa seus cursos de formação e

capacitação de professores em Informática da Educação. Também buscamos conhecer as categorias teóricas e práticas que orientaram, na década de noventa e ainda orientam, os cursos de formação e capacitação de professores em Informática da Educação dos referidos grupos, bem como de seus docentes formadores, formados e multiplicadores. Desse modo, conscientes da realidade específica que envolve as concepções teórico-práticas dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, bem como dos antecedentes legais, históricos e vivenciais da região, do país e do mundo, na área da formação e capacitação de professores em Informática da Educação, explicitamos o ponto de vista teórico e metodológico dos sujeitos envolvidos no processo de formação e capacitação na área. Procuramos explicitar as contradições que emergiram nos e dos cursos de formação e capacitação inicial e continuada de professores em Informática da Educação desenvolvidos pelas diferentes agências formadoras. Já nas recomendações finais, buscamos interpretar ou reinterpretar os dados recolhidos nos diferentes estratos de nossa pesquisa, para elaborar um conjunto de sugestões ou recomendações que, por um lado, visem manter, aperfeiçoar e redimensionar os atuais processos de formação e de capacitação de professores em Informática da Educação. Procuramos, também, propor novos processos de formação e de capacitação inicial e continuada de professores em Informática da Educação. Fazemos essa proposta de formação e/ou capacitação por entendermos que, em um mundo dominado pela informação e comunicação, a Filosofia da Linguagem, entre outras, possui um inestimável potencial teórico-metodológico para dar conta dos desafios que essa sociedade e esse mundo nos propõem.