



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

A DIFERENÇA CULTURAL NA ESCOLA: UMA CARTOGRAFIA DE
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES E
PROFESSORES/AS

Polianne Delmondez

Brasília, março de 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1006558.

O48d Delmondez, Polianne.
A diferença cultural na escola : uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as / Polianne Delmondez. -- 2013.
x, 132 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2013.

Inclui bibliografia.
Orientação: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino.

1. Psicologia educacional - Cultura - Diferenças individuais
2. Professores e alunos - Diferenças individuais.
I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

A DIFERENÇA CULTURAL NA ESCOLA: UMA CARTOGRAFIA DE
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES E PROFESSORES/AS

Polianne Delmondez

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de
Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Profª. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, março de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro
Universidade de Brasília

Brasília, março de 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesse trabalho:

À minha família pelo amor, dedicação, apoio e confiança. Aos meus pais, Vênus e Evandro, que sempre contribuíram para minha formação. À minha vizinha Mundinha pela preocupação com minha saúde sempre quando passava horas e horas no quarto. Às minhas irmãs Christiane e Keyfanne e ao meu irmãozinho Doquinha pelo carinho e pelo prazer em conviver com as diferenças. Ao Fernando, pela ajuda nas transcrições das entrevistas.

Ao Pablo, companheiro nas ideias, pelo estímulo constante e por compartilhar tantos momentos bons comigo.

À Lucia Pulino, minha orientadora e amiga, por tudo que tem me ensinado, pelo interesse e pelo incentivo às minhas primeiras ideias desde os meus primeiros contatos com a pesquisa.

Aos/às professores/as com que tive a oportunidade de partilhar minhas ideias, antes, durante e depois da dissertação, em especial à Regina Pedroza, por participar da minha formação enquanto pessoa e pesquisadora desde a graduação e à Silviane Barbatto por acreditar no meu trabalho e no meu potencial. Às professoras Wilsa Ramos e Maria Cláudia, pelas contribuições ao projeto de pesquisa antes e durante a Jornada de Pesquisa do PG-PDS. À Cléria Bôtelho, pela cuidadosa atenção e por me acompanhar nesta minha trajetória. Ao Wanderson pelas conversas com valiosas contribuições ao meu trabalho de pesquisa. Agradeço a ambos por aceitarem a participar da minha banca de dissertação de mestrado, bem como agradeço à Silviane por aceitar em participar como membro interno.

Às minhas companheiras de mestrado e colegas do laboratório Ágora Psyché. Primeiramente, à minha amiga Cândida Alves pela parceria constante de trabalho. Às minhas amigas e companheiras de congressos Juliana Lopes (pela ajuda no abstract) e Flávia por terem me ajudado na pesquisa de campo e me sugerido propostas preciosas para trabalhar com os/as adolescentes. Às meninas Aline, Telma, Nicole, Julia Capute, Débora Noal, Nath Campos, Marcella Brasil, Maísa, Mônica, Isabelle, Taísa e ao menino Cléber. A todos os meus amigos, “psis” e “não-psis”, com os quais tenho mantido verdadeiros “laços fraternais”, especialmente, aos/às meus/minhas amiguinhos/as Lucas, Filipe, Andressa, Ana Rosa, Camilla, Thiago, Thessa, Amanda, Paulo, Gentil, Shirley e Márcio.

Às minhas coleguinhas bolsistas do projeto de extensão AION: Larissa, Luísa, Carina e Wanessa.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa pela disposição em colaborar com a realização deste estudo, assim como a todos os adolescentes com os quais trabalhei na pesquisa de campo.

Ao diretor Hamilton pela oportunidade oferecida para trabalhar na escola.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que acreditam no trabalho
de criação e de resistência como uma possibilidade
de invenção de si e do mundo.

Para aquela que continua existindo em mim,
com profundo amor e saudade
(*in memoriam*)

Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente (...) A tarefa da vida é fazer que coexistam todas as representações num espaço em que se distribui a diferença.

Deleuze (2006) in *Diferença e Repetição*

Trata-se de desenhar novas cartografias, não tanto para permitir novas viagens, mas para garantir a continuação da viagem apenas começada diferença adentro.

Antonio Flávio Pierucci (1999) in *Ciladas da diferença*

4. Não disserte. Desconcerte.
3. Não demonstre. Desmonte.
2. Repita.
2. Não falei?
1. Não termine pelo fim.
300. Nem comece pelo começo.
35. Troque o fim pelo começo.
53. E vice-versa.

Tomaz Tadeu in *Políptico*

Resumo

Esta dissertação visa investigar como adolescentes e professores/as constituem a si mesmos em relação num contexto marcado pela diferença cultural. A pós-modernidade é cenário onde se localiza a investigação e se caracteriza pelas mudanças constantes e rápidas no cenário social. Assim, a centralidade do debate sobre as atuais transformações na educação, como as políticas de inclusão, as ações afirmativas ou a própria discussão sobre o direito à educação envolve uma reflexão sobre o sentido dessas mudanças. Compreende-se, dessa forma, que a educação é um dos campos mais importantes de debate em torno da temática da igualdade e da diferença, visto que a educação escolar é uma dimensão fundamental da cidadania e o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão a sua atualidade. O interesse, portanto, foi o de contextualizar os processos histórico-culturais envolvidos na institucionalização da escola para depois situar os desafios e as tendências atuais postas à educação brasileira, no que diz respeito, principalmente, às políticas de gestão da diferença cultural. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivos: investigar como os/as professores/as e estudantes vivenciam e lidam com a diferença cultural na escola; interpretar narrativas de professores/as e de adolescentes de uma escola, com foco em relatos acerca de si, do mundo e de suas ações; cartografar as dinâmicas culturais e subjetivas envolvidas ou permeadas no contexto de uma escola. A cartografia como método qualitativo de pesquisa escolhido possibilitou traçar um percurso para a construção da proposta que se pretendeu investigar. A construção das informações contou com três meses de observação com registro de diário de campo, análise de documentos, análise das oficinas e das entrevistas realizadas com sujeitos. A partir das oficinas interdisciplinares produzidas pelas professoras, que tinham como temática “O respeito às diferenças”, foi possível realizar intervenções junto aos/às estudantes e professores/as. Assim, foi criado um espaço de reflexão com seis estudantes e um professor em que foram discutidos livremente assuntos bastante variados para chegarmos a pontos chave de discussão acerca da diferença cultural. A partir dos resultados obtidos, pode-se perceber, pelos relatos dos/as adolescentes e professor, uma abertura maior em tematizar as experiências das diferenças de gênero, raciais e de orientação sexual. Isso porque, como foi notado, a escola apresenta como princípios norteadores o respeito à diversidade e visa desenvolver atividades voltadas para a sua discussão. A partir da pesquisa realizada, fica evidente a importância de se trabalhar de forma reflexiva com os/as estudantes acerca das diferenças presentes em todas as esferas da sociedade e que devem ser acolhidas e incluídas também nas instituições escolares. Mais do que saber lidar didaticamente com as diferenças ou as singularidades presentes em sala de aula, os/as professores/as, assim como toda a comunidade escolar, devem estar aptos também para criar e manter espaços verdadeiramente inclusivos nas escolas.

Palavras-chave: diferença cultural; escola; cartografia; processos de subjetivação; adolescência; tornar-se professor/a.

Abstract

This work aims to investigate how adolescents and teachers constitute themselves in relation in a context of cultural difference. The post-modernity is the landscape where this research is located and is characterized by constant changes in the social scene. Thus, the centrality of the debate on the current transformations in education, as inclusion policies, affirmative actions or the actual discussion on the right to education involves a reflection on the meaning of these changes. It is understandable, therefore, that education is one of the most important fields of debate around the theme of equality and difference, given that education is a fundamental dimension of citizenship and the right to school education is one of those spaces that have not lost and will not lose its relevance. The aim, therefore, was to contextualize the historical and cultural processes involved in the institutionalization of school and situate the current trends and challenges in Brazilian education, with regard mainly to the management policies of cultural difference. Accordingly, this study aimed to: investigate how teachers and students experience and deal with cultural difference in school; to interpret narratives of teachers and adolescents of a school, focusing on stories about themselves, the world and their actions; mapping the cultural and subjective dynamics involved or permeated in the context of a school. The cartography, chosen as a qualitative research method, made possible to trace a route for the construction of the proposal that was intended to investigate. The construction of the information was constituted by three months of observation, with record in field diary, document analysis, analysis of workshops and interviews with subjects. From interdisciplinary workshops produced by the teachers, which had as theme "Respecting Differences", it was possible to perform interventions with students and teachers. Thus, it was created a space for reflection with six students and a teacher where varied matters were freely discussed, in order to get the key points of discussion about the cultural difference. From the results obtained, it can be perceived by the reports of the adolescents and the teacher, a greater openness in foregrounding the experiences of gender difference, racial and sexual orientation. This is because, as noted, the school presents guiding principles as respect for diversity and aims to develop activities for their discussion. From the survey, it is evident the importance of working reflectively with the students about the diversity present in all spheres of society and that they should be welcomed and included also in schools. More than didactically learning about how to deal with differences and singularities present in the classroom, educators, as well as the entire school community, should also be able to create and maintain truly inclusive spaces in schools.

Keywords: cultural difference; school; cartography; subjective processes; adolescence; becoming a teacher.

Sumário

Capítulo 1: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO.....	1
Capítulo 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
2.1 A PAISAGEM CONTEMPORÂNEA	
2.1.1 Processos de globalização e de mundialização.....	4
2.1.2 Os Multiculturalismos e seus contextos.....	9
2.1.3 Cultura, culturas e diferença cultural.....	13
2.1.4 A constituição da subjetividade contemporânea.....	27
2.1.5 A diferença pensada como experiência.....	34
2.2 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA	
2.2.1 A instituição escola como projeto político e pedagógico da modernidade.....	37
2.2.2 A educação na escola hoje – tendências e desafios.....	46
Parâmetros curriculares Nacionais (PCN).....	47
Direito à educação – igualdade e diferença.....	50
Educação multicultural/intercultural.....	51
2.2.3 Personagens da Escola.....	55
o A/o Adolescente.....	56
o Tornar-se Professor/a.....	59
Capítulo 3: DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS.....	62
Capítulo 4: METODOLOGIA	
I. A cartografia.....	63
II. Procedimentos éticos.....	68
III. Antecedentes e planejamento da pesquisa.....	69
IV. Participantes.....	70
V. Contexto e caracterização da instituição participante.....	70
VI. Procedimentos de construção e análise de informações.....	71
o Observações com base no trabalho da atenção do cartógrafo.....	71
o Análise de documentos.....	72
o Análise das oficinas e das entrevistas semi-estruturadas com estudantes e professores/as.....	73
Capítulo 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
Primeiro momento: Análise dos dispositivos.....	76
A dimensão contextual da escola composta por dispositivos.....	77
Primeiro Dispositivo: O diário de bordo.....	80
Segundo Dispositivo: As oficinas interdisciplinares e a oficina intervenção.....	88

Terceiro Dispositivo: As entrevistas semi-estruturadas com os participantes.....	98
Segundo momento: Análise das linhas de subjetivação.....	99
Adolescentes: Isadora, Marília, Luara, Bernardo e Otávio.....	99
Professores/as: Samuel e Paula.....	106
Capítulo 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	129
Anexo 1. Termo de Consentimento Livre Eslarecido.....	130
Anexo 2. Roteiro de entrevista com os/as professores/as.....	131
Anexo 3. Roteiro de entrevista com adolescentes.....	132

Capítulo 1

APRESENTAÇÃO

essa escola-mundo

Ao longo de minha trajetória acadêmica pude realizar trabalhos de pesquisa, no âmbito da iniciação científica, que me proporcionaram a oportunidade de tecer conceitualmente termos e analisá-los conforme uma proposta epistemológica e metodológica específica. Nesse sentido, percorri um caminho que me possibilitou ampliar e amadurecer a discussão de determinados conceitos por meio de uma leitura interdisciplinar no contexto da educação.

A partir dos trabalhos desenvolvidos, percebi a importância de a psicologia dialogar com o conhecimento produzido pelas ciências sociais - a sociologia e a antropologia, devido à dimensão cultural e sociológica das dinâmicas envolvidas pelos objetos de pesquisa escolhidos. As concepções de identidade e diferença foram problematizadas, num primeiro momento, tendo como contexto a educação indígena. Desse modo, fui levada a considerar a noção de identidade cultural, de diversidade e de multiculturalismo, ressaltando que essas concepções têm sido pouco abordadas pela psicologia.

Num segundo momento, o meu trabalho conceitual foi ampliado e direcionado para o contexto da formação de professores/as na perspectiva da diversidade, o que ainda possibilitou tematizar as noções de cultura e diversidade cultural. Este processo investigativo envolveu entrevistas com professores/as das áreas de ciências humanas de duas escolas públicas de Ensino Médio. As análises das entrevistas tiveram como objetivos principais investigar como se deu o processo de formação dos/as educadores/as e compreender as suas concepções acerca da diversidade cultural. O intuito da análise das entrevistas foi compreender os valores dos/as professores/as sobre a temática de investigação e traçar possíveis problemas de concepção. Além disso, tive o interesse de relacionar a discussão sobre diversidade cultural com os direitos humanos e a desigualdade social.

O contexto da pesquisa relatada acima e a análise das entrevistas me permitiram escolher o campo e delimitar o objeto a ser investigado no mestrado. A proposta de trabalhar com adolescentes e professores/as em uma escola de Ensino Médio, por um lado, se deu devido ao interesse de dar continuidade a meu trajeto teórico-prático de pesquisa e ainda por acreditar que se tratava de um processo inacabado. Por outro, acredito que é no contexto da escola e da adolescência que os desafios referentes à diferença cultural se mostram mais evidentes.

Penso que a juventude é um momento do desenvolvimento humano importante para a formação da subjetividade, caracterizando-se como tempo de definição de algumas escolhas (a de orientação sexual, por exemplo) para buscar dar contorno a si mesmo. A escola considerada como

escola-mundo é um contexto que está em movimento e que constitui as dinâmicas de um escopo cultural e social mais amplo marcado pela diferença cultural. Além disso, compreendo que a educação também é motor de transformação do mundo e, por isso, pode permitir a criação de práticas de resistência a padrões culturais hegemônicos e a práticas de exclusão que vem sendo historicamente constituídas.

Assim, a minha proposta de trabalho relativa aos processos de subjetivação de adolescentes e de professores/as em relação no contexto da escola, no espaço-tempo contemporâneo, partiu de um aprimoramento de minhas reflexões anteriores. Redesenhei nesta pesquisa algumas definições a partir da pesquisa de campo. Inicialmente, tinha como objetivo delimitar uma temática da diversidade – de gênero, de orientação sexual ou étnico-racial – para compreender melhor as dinâmicas de posicionamento identitário e para não tornar a pesquisa demasiadamente ampla. No entanto, como as oficinas realizadas pelas/os professoras/es na escola tinham como temática “O respeito às diferenças”, considerei então importante focar e trabalhar o conceito de diferença cultural. Também gostaria de comentar a escolha da noção de ‘diferença cultural’, em vez de somente focar o termo ‘diferença’. Isto porque a noção filosófica de ‘diferença’ não pode estar descontextualizada dos modos de produção culturais e sociais da contemporaneidade.

Além disso, proponho-me a fazer uma leitura sobre o tempo presente e suas transformações, traçando o seu impacto sobre a teorização da subjetividade. A minha pergunta da pesquisa teórica é: o nosso momento presente tem inaugurado novas subjetividades? Tal questão será debatida na primeira seção da fundamentação teórica a partir de uma contextualização geral do cenário contemporâneo. A ideia de trabalhar os conceitos de globalização e de multiculturalismo permitiu traçar as nuances de uma realidade que afeta a educação e o desenvolvimento da subjetividade de adolescentes e professores/as. Dessa forma, a centralidade do debate sobre as atuais transformações na educação envolve o questionamento sobre o sentido dessas mudanças.

A presente dissertação está organizada em dois momentos teórico-conceituais, em que apresentarei, no primeiro, o contexto contemporâneo para depois, no segundo, delimitar o sentido dessas transformações no contexto da escola. Neste trabalho, os referenciais da psicologia serão fundamentados a partir dos estudos sobre a concepção de cultura, da subjetividade e do desenvolvimento humano. Posteriormente, definirei os objetivos que orientaram a realização do trabalho.

No terceiro capítulo apresentarei a cartografia como o método de pesquisa escolhido. Mostro como este foi um percurso cujos objetivos e escolhas foram traçados ao longo do trajeto. O cartografar apresentou-se como um projeto e um desafio desde o início da pesquisa de campo e também como um método de análise. No entanto, quis experimentar e traçar processos como aprendiz-cartógrafa (Alvarez & Passos), compreendendo que fazer uma cartografia é também se formar enquanto cartógrafo e praticar um *ethos* aberto à sensibilidade e à problematização. Além disso, a proposta que se coloca é de cartografar paisagens psicossociais, em especial, a paisagem

contemporânea, em que se constituem processos de subjetivação, para, posteriormente, localizar no contexto da educação e da escola os desafios e as tendências referentes à diferença cultural.

As informações analisadas no presente trabalho advêm de observações com base no trabalho de atenção do cartógrafo, de análise de documentos, das oficinas e das entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes. A metodologia está minuciosamente descrita e organizada em tópicos. Para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento da pesquisa, considerou-se: os antecedentes e planejamento da pesquisa; procedimentos éticos; participantes; contexto e caracterização da instituição participante e, por fim, os procedimentos de construção e análise das informações.

No quarto capítulo, serão tecidas as análises dos procedimentos de pesquisa, que estão separados em dois momentos: a análise dos dispositivos (da escola, do diário de campo, das oficinas e das entrevistas) e das linhas de subjetivação ressaltadas pelas entrevistas com os sujeitos. Mediante as escolhas teóricas e metodológicas, pretende-se analisar os processos de constituição da subjetividade dos/as participantes por meio de concepções acerca si na relação com o outro e de narrativas que abordam as suas experiências.

Finalizarei o último capítulo com reflexões acerca do processo de pesquisa, ressaltando o trabalho de tessitura artesanal, a partir da cartografia, das linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação entre os dispositivos. Além disso, buscarei traçar algumas contribuições que pude oferecer à psicologia mediante o trabalho teórico-prático de pesquisa.

Capítulo 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PAISAGEM CONTEMPORÂNEA

2.1.1 Processos de globalização e de mundialização

A contemporaneidade se caracteriza por mudanças constantes e rápidas no cenário social, passando a remodelar as subjetividades e imprimir um caráter de instabilidade às relações humanas. Essa pulverização subjetiva se estabelece a partir dos ditames de novas lógicas econômicas, tecnológicas e culturais. Os avanços tecnológicos, em especial, a mídia eletrônica, e a globalização da economia conduzem a um processo de interpenetração das fronteiras territoriais e de produção de “subjetividades globalizadas”, bem como da emergência das reivindicações ‘identitárias’ das minorias sexuais, étnicas, raciais, entre outras (Rolnik, 1997).

O termo globalização adquiriu uma importância teórica nos últimos anos e tem sido utilizado no mesmo sentido que o termo filosófico “pós-modernismo”. Assim, é importante questionar: existe uma relação entre a discussão da pós-modernidade e a da globalização? Quais são as semelhanças e as diferenças entre esses termos? Primeiro, pode-se dizer que ambos os termos surgiram de registros distintos entre si. A ausência de uma discussão sobre a globalização, no âmbito das ciências humanas, foi muitas vezes colocada nos termos de uma reflexão sobre a pós-modernidade (Ortiz, 2009; Jameson, 2002).

O conceito “pós-modernismo” é usado para denominar uma compreensão mais filosófica de uma mudança econômica e cultural das relações sociais enquanto a concepção de globalização assume uma postura mais sociológica. É necessário destacar que o primeiro se insere no escopo da chamada “teoria das diferenças”, enquanto o segundo se refere a algo que existe de comum em uma dimensão planetária. Apesar de ambos compartilharem um enfoque econômico e cultural, a definição mais usual da globalização diz respeito ao caráter da economia global do capitalismo tardio. Essa ênfase no econômico como motor principal que instiga uma mudança cultural, social e educacional em escala global não leva em consideração o processo de globalização da economia que ocorre e está imerso em um contexto social e cultural mais amplo e em construção (Luke & Luke, 2004).

A principal ideia de que a globalização assume uma característica econômica se refere ao poder de centralização das forças e dos fluxos de capital que se originaram do “ocidente”. Dessa forma, pode-se dizer que a globalização tem apresentado um caráter isomórfico, de um projeto colonial para um que passa a apresentar mutações, caracterizando-se como um processo de

‘ocidentalização’ ou ‘americanização’ da cultura por meio de um imperialismo econômico e cultural. Tanto o termo globalização como pós-modernismo podem apresentar um sentido pejorativo devido às imagens e as metáforas que foram geradas para representar esse poder devorador do mercado e dos capitais globais, sendo que tais concepções foram utilizadas para significar a compressão do mundo e a provável eliminação do tempo e do espaço (Luke & Luke).

É importante considerar que a globalização surge dentro do projeto moderno ocidental a partir das conquistas e da exploração europeia aos países latino-americanos, asiáticos e africanos. Desde a década de 70 do século XX, o processo tem assumido a característica de eliminação das fronteiras nacionais – ou seja, a um processo de transnacionalização – e de conexão das sociedades em novos ajustes de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado (Hall, 2006). Historicamente, as sociedades do mundo estão se globalizando e esse processo tem se intensificado desde o surgimento do capitalismo e da instauração da modernidade. Dessa forma, a globalização das sociedades precisaria ser vista não como um fenômeno linear e teleológico pelo qual chegamos, mas como um processo social atravessado por conflitos e descontinuidades e, por isso, vem adquirindo novas feições ao longo da história (Santos, 2011). Além disso, compreende-se que é um “fenômeno ainda emergente, um processo ainda em construção” (Ortiz, 2000).

Não cabe traçar neste trabalho todos os percursos da história para conseguirmos compreender como e porque o cenário contemporâneo se configura como tal, pois como bem diz Giddens (1991), essa tentativa de contar os fatos como um todo unificado e de forma dicotômica parte de uma concepção evolucionista de narrativa historiográfica, o que não se insere nessa compreensão. Desconstruir esse tipo de concepção significa dizer que a história não é vista como unidade, mas também não implica que tudo é o caos. No entanto, existem momentos nítidos de transição histórica que podem ser visualizados e pelos quais podem ser feitas generalizações.

Giddens (1991) pergunta: “como deveríamos identificar as descontinuidades que separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais?” Na realidade, pondera o autor, por meio de três características: uma que diz respeito ao *ritmo de mudança* que a modernidade põe em movimento (as civilizações modernas podem ser mais dinâmicas que as pré-modernas). A outra trata de um *escopo de mudança*, o que significa que diversas regiões do mundo estão sendo postas em interconexão, ou seja, existem ondas de transformação social em todo o planeta. Por fim, a terceira característica compreende a *natureza intrínseca das instituições modernas*. Isto porque algumas formas sociais surgiram no período próprio à modernidade, como o sistema político do Estado-nação ou ainda a transformação de produtos em mercadoria e o fortalecimento do trabalho assalariado.

Destaca-se que, como um momento histórico decisivo, a modernidade conduziu a um processo de enraizamento de certos programas ideológicos, políticos e econômicos: o de autonomia nacional e de uma tendência à globalização (Hall, 2006). Para Anthony Giddens (1991), “a modernidade é inerentemente globalizante” e apresenta o padrão moderno ocidental como

paradigma (Ortiz, 2009). Pode-se dizer que o que de fato aconteceu foi uma globalização da modernidade e Giddens (1991) esclarece tal fato a partir da compreensão de que a:

‘modernidade’ refere-se a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta (...) estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes (Giddens, 1991, p. 62).

A modernidade se realiza quando se localiza no cotidiano dos sujeitos. Desse modo, compreende-se que o cotidiano é essencial para a existência de qualquer cultura e também não se limita somente à esfera do local. A modernidade se multiplica por meio de várias histórias específicas, ao mesmo tempo em que as ecoam por meio de um fluxo cuja dimensão transborda fronteiras (Ortiz, 2000).

Em linhas gerais, o fenômeno da globalização conduz a um processo de interpenetração entre fronteiras globais e locais, que pode ser chamado de *glocalização* (Arnett, 2002), em que as tendências globalizantes influenciam direta e indiretamente as manifestações sociais (hábitos, valores e padrões de comportamento) a nível local. Hermans e Kempen reforçam, “na era da crescente globalização na qual o global e o local continuamente se interpenetram, culturas crescentemente se desenvolvem como partes interconectadas de um sistema mundial” (Hermans & Kempen, 1998, tradução nossa, p. 1115).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2003), a globalização conceitua-se como um processo que permite determinados padrões de códigos, estilos e imagens em nível local exercerem a sua influência em todo o espaço global. Assim, o sociólogo desenvolve duas concepções de globalização, uma de localismo globalizado e outra de globalismo localizado. No entanto, o autor considera importante utilizar o termo no plural – globalizações, visto que, na realidade existem “diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização (...) sendo feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos” (Santos, 2003, p. 433).

A primeira concepção colocada acima é o localismo globalizado, que diz respeito ao processo em que um fenômeno específico é globalizado com sucesso. E isto vale para as empresas multinacionais, para a língua inglesa que foi estabelecida como língua franca e para a globalização de padrões sociais e culturais norte-americanos. A segunda se trata do globalismo localizado que se refere aos imperativos transnacionais para as condições locais e, por isso, algumas comunidades se reconfiguram de uma determinada forma como resposta a esses imperativos. Os exemplos de tais globalismos localizados são vários: desmatamento e destruição dos recursos naturais para o pagamento da dívida externa, a exposição da produção cultural das ditas sociedades “primitivas” para o mercado global, a utilização de mão-de-obra local pelas empresas multinacionais, entre

outros. Na realidade, segundo Boaventura, existe uma divisão internacional da globalização. Enquanto os países considerados desenvolvidos realizam os localismos globalizados, aos em desenvolvimento só cabe uma alternativa, que é a dos globalismos localizados e, dessa forma, “o sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados” (Santos, 2003, p. 436).

Seria mais preciso pensar numa nova articulação entre o global e o local. Hall (2006; 2009) comenta que a situação de conflitos entre interesses locais e globais envolve um jogo entre similaridades e diferenças. Se por um lado, a tendência cultural da globalização tem sido a homogeneização, por outro, tem incitado a proliferação da diferença, em que há movimentos de resistência ao seu controle (Hall, 2009; Santos, 2011). E o autor ainda salienta, “há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade e, juntamente com o impacto do global, um novo interesse pelo local (...) a globalização, na verdade, explora a diferenciação local (Hall, 2009, p. 77)”.

Por meio do conceito de *différance* de Derrida, Hall (2009) discorre sobre os limites entre o mesmo absoluto e a alteridade radical. Trata-se de um “outro”, que se projeta nos interstícios de um ‘tempo liminar’ (Bhabha, 2007) das minorias. Esse “outro”, que surge na especificidade local e em muitos lugares, rompe “a aspiração universalista panóptica da globalização ao fechamento. O local não possui um caráter estável ou trans-histórico. Ele resiste ao fluxo homogeneizante do universalismo com temporalidades distintas e conjunturais” (Hall, 2009, p. 59).

Além disso, Boaventura de Sousa Santos discorre sobre a existência dos movimentos de globalização contra-hegemônicos, denominados pelo autor de cosmopolitismo ou atividades cosmopolistas. Trata-se de vários movimentos e organizações de luta contra a exclusão e a discriminação sociais incitadas tanto pelos globalismos localizados quanto pelos localismos globalizados. Ao tratar de novas formas de intercâmbio e articulações Sul-Sul por meio de lutas ecológicas, lutas pelos direitos das mulheres, direitos dos povos indígenas e pelos direitos humanos em geral, revela-se como um movimento de “solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos da globalização hegemônica” (p. 437). O cosmopolitismo que Santos defende permite uma compreensão mais bem desenvolvida da perspectiva da *différance* explorada por Stuart Hall acima. Por mais que as populações hiperlocalizadas, como os povos indígenas isolados em algumas regiões do Brasil, ou as hipertransnacionalizadas, como os imigrantes ilegais residentes nos países “desenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, experimentem a compressão espaço-temporal sem terem sobre ela qualquer controle, de alguma forma resistem ao domínio da globalização hegemônica quando lutam contra a sua subalternização (Santos, 2003).

Por sua vez, Renato Ortiz (1997) estabelece uma diferença entre a noção de mundialização e de globalização. Pode-se falar em globalização da economia e da tecnologia por meio da internacionalização das trocas, produtos e conhecimento, mas é preciso questionar se de fato existe

uma cultura global. Ortiz compreende que há um processo de mundialização da cultura que está acoplado ao processo de globalização econômica e tecnológica.

os economistas podem, inclusive, mensurar a dinâmica desta ordem globalizada por meio de indicadores variados: as trocas e os investimentos internacionais. A esfera cultural não pode ser considerada da mesma maneira. Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela co-habita e se alimenta delas (Ortiz, 2000, p. 27).

A concepção de mundialização, que se origina do termo em francês *mondialisation*, permite problematizar o processo de globalização no âmbito de uma cultura que está se “mundializando”. Assim, o processo de mundialização se caracteriza como um fenômeno social totalizador que está imerso e acoplado no conjunto das manifestações culturais. Precisa se localizar nas práticas cotidianas dos sujeitos para existir, pois não se trata de uma expressão conceitual e abstrata das relações sociais (Ortiz, 2000).

Compreender a mundialização no mesmo sentido que totalidade possibilita aproximá-la à ideia de civilização: “uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade” (p.32). De fato, trata-se de uma estandardização que se expressa na cultura de massa e no consumo de produtos (culturais e tecnológicos) em escala global, homogeneizando nossas necessidades. Além disso, essa padronização se torna hegemônica no cenário contemporâneo, sendo que outras manifestações culturais coexistem no mesmo contexto. É importante destacar que “uma civilização promove um padrão cultural sem com isso implicar a uniformização de todos. Uma cultura mundializada secreta também um *pattern* (modelo cultural), que eu qualificaria de modernidade-mundo” (p.34). O que se destaca como característica é a criação de novas formas de estar no mundo e da constituição de novas subjetividades.

Então se pode afirmar que o processo de globalização não conduz simplesmente a uma homogeneização cultural, mas a uma nova articulação das diferenças e das desigualdades e, dessa forma, o multiculturalismo é um “tema indissociável dos movimentos globalizadores” (Canclini, 2010).

2.1.2 Os Multiculturalismos e seus contextos

Multiculturalismo é um termo que permite discutir acerca dos problemas da diversidade gerados pelas sociedades multiculturais no arcabouço institucional do Estado democrático de direito (Costa & Werle, 2000; Fistetti, 2009). Para Stuart Hall (2009), o termo apresenta uma complexidade que possibilita uma reflexão aprofundada sobre a problemática das diferenças. É, então, um conceito “tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado sob ‘rasura’ (...) na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta

alternativa senão continuar utilizando o termo” (Hall, 2009, p. 49). Esse termo apresenta, sob a forma de diversas ideologias e práticas políticas, sempre inacabadas, diferentes projetos de sociedade e visões de sujeito. Como existem inúmeras sociedades multiculturais, há multiculturalismos bem distintos e também críticas de todos os lados, isto porque o conceito se expandiu de modo bastante heterogêneo. No entanto, o –ismo tendeu a transformar o multiculturalismo em uma única estratégia e doutrina política.

Nesse sentido, inicialmente o multiculturalismo surgiu com uma proposta colonialista e imperialista que tinha como objetivo construir uma cultura comum e homogênea. Esse modelo de multiculturalismo, denominado conservador, acreditava que havia uma escala hierárquica entre os seres humanos, em que o topo era conduzido pela elite branca e as pessoas negras e indígenas, por exemplo, eram consideradas inferiores nessa escada da civilização humana. Uma atualização desse projeto aconteceu em alguns países europeus no século XX, quando a diferença cultural se tornou uma questão problemática para a integração nacional. Assim, por meio de uma política de assimilação houve a tentativa de impor os valores de uma cultura dita superior - “branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc.” (Gonçalves & Silva, 2006) - sobre as outras. Além disso, apresentava como ainda hoje apresenta, sob a forma de multiculturalismo de empresa, a pretensa tentativa de anular qualquer tensão entre as diferenças culturais, por isso busca ofuscar qualquer questionamento aos discursos dominantes e às práticas sociais e culturais ligadas à dominação global (Maclaren, 1997; Santos, 2003).

Contra-pondo-se a essa visão eurocêntrica do multiculturalismo e tentando dar conta dos conflitos étnicos que marcam a história dos processos de colonização dos países latino-americanos e africanos, surgem os primeiros movimentos multiculturalistas emancipatórios que advêm dos movimentos de contra-aculturação. Nesse sentido, tem sido utilizado como um princípio ético-político que orienta os projetos de preservação da diversidade cultural, ao apresentar críticas aos valores euro-ocidentais hegemônicos, considerados os melhores para qualquer cultura (Santos, 2003). Pontua-se que a própria história dos grupos colonizados é marcada por conflitos e regida por discriminações étnico-raciais, de gênero, de preferências sexuais, de classe, dentre outras. Assim, formaram-se os movimentos reivindicatórios das minorias, que lutavam por outros espaços fora do projeto de dominação cultural do colonialismo (Gonçalves & Silva, 2006). Tais projetos passam a ter o compromisso de se pautar por valores mais progressistas de justiça e de liberdade.

O multiculturalismo humanista liberal acredita que há uma essência em comum entre indivíduos da espécie humana e, portanto, as pessoas brancas, indígenas, negras, homossexuais, entre outras, são naturalmente iguais. Todos têm a mesma capacidade cognitiva ou igualdade intelectual e por isso são capazes de lutar igualmente pelas mesmas oportunidades na sociedade. No entanto, a igualdade tal como acontece na prática não existe no mundo capitalista, pois as oportunidades sociais e educacionais não são as mesmas (Maclaren, 1997). O multiculturalismo liberal de esquerda (Taylor, 1994), por sua vez, pauta-se nas diferenças culturais e critica a

proposta de que existe uma igualdade natural entre as pessoas de diferentes origens, tendendo, no entanto, a essencializá-las, visto que não concebe a diferença em termos de uma construção histórica e social compreendida através de questões como história, política, poder e cultura.

O multiculturalismo crítico (Maclaren, 1997; 2000) ou emancipatório (Santos, 2003; 2011) toma como ponto de partida as representações de raça, classe e gênero, frutos de movimentos sociais, e não foca apenas nos produtos textuais relacionados à subjetividade e a diversidade, mas assume como proposta principal a transformação das práticas sociais, culturais e institucionais em que essas concepções são criadas. Tal perspectiva tem o intuito de mostrar como a linguagem e a representação são produtos de construções de significados. Além disso, percebe que a cultura é um palco onde se dão as tensões e os conflitos entre as diferenças, não sendo concebida, no entanto, dentro de projeto que tenta estabelecê-la como harmônica e consensual nas sociedades democráticas. Um ponto importante é que o multiculturalismo crítico ou emancipatório não visualiza a diversidade como horizonte unicamente, mas assume que ela precisa ser compreendida dentro de um projeto de justiça social, em que a política de reconhecimento da diferença seja constantemente discutida e problematizada.

É importante considerar que existe uma íntima ligação entre a questão multicultural e o fenômeno pós-colonial. Hall (2009) pontua que “o colonialismo – sempre uma inscrição dupla – tentou inserir o colonizado no ‘tempo homogêneo vazio’ da modernidade global, sem abolir as profundas diferenças ou disjunturas de tempo, espaço e tradição” (p. 53). Não existe uma progressão linear de ruptura entre o colonialismo e o pós-colonialismo, mas a reconfiguração de um projeto imperialista para um de desigualdade estrutural e assimetrias de poder globalizada.

Semprini (1999) considera uma questão importante a ser salientada, que as diferentes concepções multiculturalistas não conseguem esgotar todos os possíveis conflitos relacionados às diferenças no espaço multicultural. É necessário ter em vista, portanto, a dificuldade de se promover uma sociedade verdadeiramente multicultural que atenda todas as reivindicações dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento de suas diferenças. O autor pontua que os últimos acontecimentos sociais ocorridos nos Estados Unidos evidenciaram que “os conflitos multiculturais nascem frequentemente do acúmulo de reivindicações de reconhecimento mal administradas ou de ‘mini-crisis’ não resolvidas” (Semprini, 1999, p. 150). Ao questionar se é possível estabelecer um espaço autenticamente multicultural, apresenta cinco condições essenciais para a construção dessa configuração de sociedade no seio do espaço-tempo contemporâneo.

A primeira diz respeito a considerar as dimensões das subjetividades, dos aspectos socioculturais e das questões relacionadas às reivindicações identitárias (reconhecimento e afirmação das diferenças) para conceber autenticamente uma sociedade multicultural. A segunda enfatiza que tais reivindicações de identidade e os fatores políticos e culturais envolvidos não devem ser tomados como dados sociais historicamente estáveis, mas são frutos de construções de sentido em constante transformação. A terceira condição pontua a necessidade de um papel ativo

dos personagens sociais nesse contexto de reconfiguração do *socius*. “Num contexto multicultural, não existe ‘um’ espaço social, mas tantos espaços quanto percepções que os diferentes grupos tenham do mesmo” (idem, p. 148). A quarta chama a atenção para o fato de que quando os grupos puderem reivindicar o reconhecimento social, poderão se dar conta de uma marginalização histórica, podendo apresentar sentimentos de inferioridade, de frustração e de injustiça. Tais fatores tendem a radicalizar as reivindicações. A quinta e última considera a dimensão temporal. Trata-se de uma temporalidade simbólica – a da cultura de um grupo social que define o ritmo de seu desenvolvimento – e, assim, uma sociedade multicultural precisa harmonizar as diferentes dimensões temporais subjetivas e materiais para atender os seus objetivos (Semprini, 1997).

Gonçalves e Silva (2006) pontuam que não houve uma institucionalização do multiculturalismo no Brasil e só recentemente alguns movimentos sociais étnico-raciais e de gênero têm conquistado a garantia de seus direitos em amplos espaços na sociedade. Além disso, os autores pontuam que embora haja a integração dos negros e indígenas por meio de um Estado interventor no Brasil, ainda há muito a ser discutido, pois o racismo e o preconceito são camuflados pelo mito da democracia racial. Além disso, no cenário brasileiro, a diversidade cultural está encoberta sob um problema crucial, o da desigualdade social.

Do mesmo modo, Costa e Werle (2000) buscam realizar, a partir de uma análise exploratória, um esboço das consequências teóricas e políticas sobre o multiculturalismo no contexto brasileiro. Para os autores, existe uma dificuldade fundamental em transpor o debate sobre o multiculturalismo para a discussão brasileira. Nesse sentido, salienta: “refere-se aqui à natureza mesma do desrespeito e das formas como se manifesta a privação de reconhecimento das populações afro-descendentes em nosso país” (p. 224). Na discussão sobre o multiculturalismo, o que aparece como sua marca inerente são as disputas caracterizadas pela busca e pelo reconhecimento das identidades culturais.

No caso do Brasil, “trata-se, de um lado, de uma ambígua valorização assimilacionista do que se entende como legado cultural africano e, de outro, de uma marcante hierarquização das oportunidades sociais e econômicas, impondo-se aos afro-descendentes uma posição subalterna” (Costa & Werle, 2000, p. 224), isto porque as instituições brasileiras se mantiveram marcadamente ibéricas (Costa & Werle, 2000). É preciso destacar que as experiências históricas dos afro-descendentes são únicas. O multiculturalismo no Brasil é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade norte-americana. Assim, não podem feitas analogias equivocadas com a experiência de minorias étnicas de outros países e de outras lutas por reconhecimento de suas identidades culturais.

É exatamente a busca da construção de uma tal identidade coletiva ‘afro-brasileira’, apoiada sobre sentimentos compartilhados de exclusão e discriminação e nos vínculos simbólicos com outras comunidades da diáspora africana, que tem inspirado a maior parte dos movimentos sociais e grupos culturais e políticos surgidos a partir dos anos 70 no Brasil (...). Através de suas práticas discursivas, argumentativas e estéticas, estes

movimentos buscam construir uma identidade afro-brasileira abrangente que ressalta a especificidade e a autenticidade dos afro-descendentes, rejeitando os termos do ideal de branqueamento e do mito da democracia racial que, se de um lado pode ser vista como meta a ser alcançada, por outro, gera um silêncio e uma censura cultural inibidores da problematização e do surgimento dos discursos sobre o racismo e as relações raciais (Costa & Werle, 2000, p. 225).

É necessário, desse modo, compreender a construção da formação multicultural em cada contexto específico. Portanto, a caracterização histórica do Brasil evidencia que o mito da democracia racial, instituído no ideário social a partir da contribuição de importantes sociólogos e antropólogos, foi um dispositivo de poder e de dominação ideológicos mais poderosos já produzidos. “Apesar de toda a crítica que a ele foi feita, permanece irresistivelmente atual. Por meio dele, ressalta-se o caráter miscigenador da sociedade brasileira: um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos inter-raciais. Em outra palavra: pluriétnico” (Gonçalves & Silva, 2006, p. 67). E, assim, tal mito pode criar uma condição inegavelmente contraditória mediante um jogo em que os diferentes foram e são, ao mesmo tempo, exaltados e excluídos. Pode-se dizer que, por um lado, há um orgulho nacional que valoriza a pluralidade cultural, por outro, negros e índios vivem a mais brutal discriminação em vários espaços da sociedade brasileira. Nesse sentido, Gonçalves e Silva comentam: “desnecessário dizer que o mito da democracia racial só favoreceu àqueles que, dele, obtiveram vantagens sociais, econômicas e políticas” (Gonçalves & Silva, 2006, p. 68).

O multiculturalismo no Brasil se originou, nesse sentido, em sua versão afro-brasileira através das organizações dos movimentos sociais dos negros, principalmente situados em meados dos anos 20, que passaram a reivindicar as mesmas oportunidades sociais, destinados aos imigrantes europeus, para a sua verdadeira integração na sociedade. As reivindicações buscavam mudanças nos padrões socioeconômicos, lutavam pela materialização dos seus direitos e por um tratamento mais igualitário e condizente com uma imagem positiva de si mesmos (Gonçalves & Silva, 2006).

Por trás da ideia de que a sociedade brasileira possui um caráter pluriétnico, é necessário salientar que houve a tentativa de eliminar as outras formas de manifestações culturais pautada pelos ideais de integração nacional. Entretanto, existiram “elementos fundamentais das civilizações africanas que foram deslocados para a América Latina e que resistiram apesar do sistema de dominação que lhes foi imposto” (Gonçalves & Silva, 2006, p. 74). A estratégia política de Estado para instituir, de forma hierárquica, uma sociedade, possibilitou a construção de uma nação com uma marcante identidade nacional. Foi assim que o Estado logrou consolidar a edificação dessa identidade a partir de três importantes pilares ideológicos: “a unidade linguística, a hegemonia do catolicismo e a submissão de diversidade e de desigualdades raciais a um modelo cultural dominante” (Gonçalves; Silva, 2006, p. 76).

Pois bem, é importante que tais fatores sejam levados em consideração nos processos de formulação de políticas públicas adequadas à nação multicultural brasileira. Nesse sentido, as

políticas multiculturais vêm lutando contra o mito da democracia racial e que, portanto, trata-se de um país mestiço “em que as políticas sociais não devem priorizar grupos étnicos, mas visar toda a população” (Macedo, 2009, p. 333). Tem-se observado, recentemente, uma ampliação da discussão sobre ações afirmativas no percurso da política sobre cotas para o ingresso em universidades públicas e em empregos por concurso. Essas discussões trouxeram a essência do debate sobre questões multiculturais que, por vezes, estiveram ausentes nas políticas educacionais no país.

Trata-se da mais nova consequência da ação do movimento negro legitimada pela incapacidade da diplomacia brasileira de convencer os foros internacionais da inexistência de uma questão racial no Brasil. O paradigma da convivência pacífica entre as culturas, que apresenta o Brasil como um país mestiço, vem sendo superado paulatinamente. Ainda que seja necessário salientar todo o esforço de parte da sociedade para tirar das cotas seu caráter racial - incluindo, por exemplo, classe social, renda familiar ou formação em escola pública -, a política de cotas respondeu de alguma forma ao movimento negro e tornou mais visível a existência de demandas étnico-raciais no país (Macedo, 2006, p. 328).

Compreende-se, então, que o multiculturalismo não se configura como uma única doutrina ou movimento político, mas se trata de uma ideia profundamente contestada. Questionado pela direita conservadora, que alega a busca pela diferença como ameaçadora ao universalismo do estado liberal; pelos liberais, que afirmam que a luta pelos “direitos do grupo” ameaça a proposta de construção de uma nação e de cidadania; e, ainda, pelos diversos movimentos de esquerda, pois algumas versões do multiculturalismo celebram a diferença sem fazer diferença e sem compreendê-la a partir das desigualdades sociais. Nesse sentido, Hall questiona: “pode um conceito que significa tantas coisas diferentes e que tão efetivamente acirra os ânimos de inimigos tão diversos e contraditórios realmente ter algo a dizer?” (Hall, 2009, p. 52)

Há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar pesquisando: o termo abre a discussão sobre a importância da diferença cultural nas nossas sociedades contemporâneas, e, além disso, o surgimento de tensões entre culturas que se localizam no mesmo espaço nacional tem feito com que se percebam as sociedades atuais como multiculturais. Ainda, conforme salienta Semprini (1999), “pode-se igualmente afirmar que ele lança a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria. Poderíamos finalmente argumentar que ele discute o problema da identidade e seu reconhecimento” (p. 43).

2.1.3 Cultura, culturas e diferença cultural

A ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica.
(Bauman, 2012, p. 19)

A proposta de trabalhar o termo cultura parte de uma necessidade, ou de uma insistência, de discutir e contextualizar, a partir de uma perspectiva histórica, uma categoria chave de pesquisa,

que permite discutir acerca das dinâmicas em torno da diferença (Skliar, 2003b; Pierucci, 1999; Bauman, 2012; Bhabha, 2007; Geertz, 2001; Hall, 1997; 2007). Isto porque “os contextos sociais tipicamente contemporâneos expõem a necessidade de a cultura ser refletida não apenas a partir daquilo que há de comum, mas também da relação com a diferença” (Camilo, p. 5, 2010).

Algo ressoa na tentativa de traçar a precisão e a coerência de palavras instáveis ou, ainda, complexas. De antemão, Bauman (2012) pontua que “é conhecida a inexorável ambiguidade do conceito de cultura” (p. 83). Não se trata de pensar uma definição que envolva a sua totalidade, pois embarcar nessa tarefa levaria a um percurso inesgotável; mas, a partir de algumas linhas de pensamento, propõe-se construir uma base conceitual para analisar e debater a sua atual centralidade político-epistemológica. Traçar os antecedentes históricos do conceito de “cultura” pode explorar expressões e significados pelos quais foi derivada e pode situar seu *status* atual de problematização, como o produzido pelos processos de globalização e de mundialização.

Inicialmente, a palavra “cultura” vem do termo latino *colere*, que significa cultivar ou cultivar o campo para torná-lo fértil. A forma de como entendemos o termo atualmente foi utilizado pela primeira vez por Edward B. Tylor (1832-1917), que sintetizou as expressões *Kultur* e *Civilization* no vocábulo inglês *Culture*. A partir de tal definição, o autor representou em uma só palavra todas as manifestações que caracterizam o ser humano como membro de um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e hábitos adquiridos por meio do aprendizado social. Tornou-se um objeto de pesquisa caro às ciências sociais, por isso passa a ser compreendida como um “conceito antropológico” (Laraia, 2009). Dessa forma, definições de cultura foram elaboradas por vários autores como Franz Boas, Clifford Geertz, Bronislaw Malinowski, Lévi-Strauss, entre outros.

No livro *Ensaio sobre o conceito de cultura*, Bauman (2012) analisa criticamente o termo, por meio das principais correntes teóricas que investigaram o seu significado, passando pelos estudos de vários cientistas sociais e de alguns psicólogos, como Piaget e Vygotsky. O autor realiza um percurso histórico de uso do termo, dos gregos ao pós-estruturalismo, e estabelece três conceitos distintos e coexistentes para a noção de cultura: “como conceito hierárquico”, “como conceito diferencial” e “como conceito genérico de cultura”.

A concepção de cultura do senso comum está atrelada ao sentido que foi desenvolvido historicamente pelos gregos e pelos arquétipos de civilização da sociedade moderna ocidental. No nosso cotidiano, tendemos a classificar pessoas pelo seu nível cultural e dizemos que uma pessoa é “cult” quando é educada, instruída ou nobre e ainda discriminamos outras pela sua “falta de cultura”. Trata-se de uma perspectiva hierárquica (Bauman, 2012) que ainda produz uma dicotomia entre a “cultura erudita” da “cultura popular”.

Norbert Elias (1994) em *O Processo Civilizador* tateia a sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura” para compreender os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental, com isso visa abrir caminho para a compreensão do processo psíquico

civilizador. O uso genérico do conceito de “civilização” diz respeito à acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, à agregação de valores relativos aos costumes, às manifestações religiosas e ainda à maneira de se vestir, comer, entre outros; de acordo com essa compreensão pode-se falar que não existe um modo de ser ‘civilizado’ ou ‘incivilizado’. No entanto, o sociólogo examina profundamente o que constitui a função geral do conceito de civilização e nota que se trata de uma visão que o Ocidente tem de si mesmo.

Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão de mundo, e muito mais (Elias, 1994, p. 23).

O conceito por meio do qual os alemães representam o orgulho sobre o seu próprio ser e realizações é *Kultur*, com isso enfatizam a sua identidade em particular e suas diferenças em relação a outras nações. As palavras como “civilização” e *Kultur* são claras e coerentes no uso interno das sociedades a que fazem parte, mas a compreensão pode se tornar um pouco difícil para os estrangeiros a essas comunidades (Elias, 1994). O conceito de *Kultur* definido pelos alemães representa uma ideia atrelada às manifestações intelectuais, artísticas e religiosas (ou seja, trata-se de produções como obras de arte, livros, sistemas filosóficos) as quais dão contorno à individualidade de seu povo; diferente da concepção de “civilização” utilizada pelos franceses e ingleses que a denotam a fatores econômicos, políticos, morais ou ainda a religiosos e sociais.

Além disso, o adjetivo derivado do conceito de *Kultur* – *kulturell* - descreve as características de determinados produtos humanos que não estão diretamente ligadas ao indivíduo. Por sua vez, a palavra *kultiviert* (cultivado) representa o modo mais elevado de ser civilizado, mesmo para pessoas e famílias que nada tiveram de *kulturell* podem ser *kultiviert*. E, dessa forma, o termo diz respeito às atitudes e aos comportamentos de um sujeito e “descreve a qualidade social das pessoas, suas habitações, suas maneiras, sua fala, suas roupas, ao contrário de *kulturell*, que não alude diretamente às próprias pessoas, mas exclusivamente a realizações humanas peculiares” (Elias, 1994, p. 24).

O uso dessas concepções – “civilização” e *Kultur* – reporta às situações históricas em que foram estabelecidas certas raízes no modo de algumas comunidades se expressarem, tanto na fala como na escrita. Tornaram-se palavras de uso comum que transmitem necessidades individuais e coletivas de expressão. “A história coletiva neles se cristalizou e ressoa. O indivíduo encontra essa cristalização já em suas possibilidades de uso” (Elias, 1994, p. 26). Embora muitas vezes sua gênese pudesse ter sido esquecida, o significado dessas palavras está impregnado por experiências individuais e coletivas.

Nesse sentido, as noções utilizadas pelos europeus, em especial pelos alemães, se referem ao modo de grafar “Cultura” em letra maiúscula e no singular, pois era assumida como uma

produção única, verdadeira e universal, ao apresentar uma proposta totalizante e sem exterioridade. Isso porque foi constituída no cenário da modernidade ocidental e passou a ser definida como o que de melhor foi produzido pela humanidade, expressando-se nos cânones - as artes, as ciências, a religião. Assim, é profundamente marcada por critérios eurocêntricos de universalidade, pois se tornou um elemento marcador de uma diferenciação assimétrica quando passou a justificar situações de dominação e exploração a outras nações (Veiga-Neto, 2003).

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Em contrapartida, somente no século XX o conceito foi problematizado graças à crise à concepção moderna de cultura. Assim, começou-se a utilizar o termo no plural grafado em letra minúscula – “culturas”, para caracterizar a diversidade de expressões culturais no cenário contemporâneo. Ao colocar em evidência as várias atribuições dadas ao termo, destaca-se que por detrás de uma nova concepção, ainda há intrincadas e complexas relações de poder entre grupos culturais hegemônicos e as minorias sociais, em que há a perpetuação de práticas de dominação material e simbólica pela prescrição de determinados valores e significados culturais (Veiga-Neto, 2003).

Todo esse percurso se aproxima da noção hierárquica de cultura que desenvolve Bauman (2012). Nesse sentido, é vista como uma propriedade que pode ser herdada, adquirida ou moldada e que pode ser desenvolvida por uma *téchne*, que “é o meio pelo qual a imensidão da natureza é forçada a se ajustar às necessidades humanas” (Bauman, 2012, p. 91). Para os gregos, o seu significado está inscrito em uma perspectiva valorativa, a *téchné* como um processo extrínseco, estimulado pela educação – a *paideia*, permite ao indivíduo cultivar suas qualidades para chegar a um ideal de ser humano. “Cultura é atingir, alcançar, a natureza; cultura é aquilo que *in actu* se torna idêntico à sua *potentia* natural” (idem, p. 93). Faz sentido falar que existe um ideal a ser atingido mediante a cultura que representa esse esforço consciente para alcançar o potencial mais sublime e elevado da natureza humana.

O que interessa também é defini-la como um “conceito diferencial” a partir da perspectiva de Bauman (2012). O sentido desse termo se refere ao trabalho realizado por alguns antropólogos na busca de compreender as nítidas diferenças entre comunidades de pessoas e entender seus padrões sociais. E também diz respeito ao contato travado entre povos quando passavam a tratar os seus vizinhos como diferentes. No entanto, “travar contato com diferenças culturais não significava (sic) percebê-las; e percebê-las não implicava (sic) conferir o mesmo status existencial a formas de

vida divergentes. A relatividade dos padrões culturais só foi concebida historicamente” (p. 105). Foi-se desenvolvendo, então, uma compreensão que atribuía a todos os seres humanos as disposições para adquirir cultura, independentemente de serem bárbaros ou civilizados.

Uma das concepções diferenciais de cultura parte do pressuposto de que as culturas passam por um processo de seleção de intencionalidades para se tornar inteligíveis aos membros de uma comunidade. A partir dessa perspectiva, alguns estudiosos, os antropólogos neo-evolucionistas, tentaram explicar a diversidade empírica das e entre as culturas como resultantes de um processo de seleção de padrões culturais, “eles tratam o fato de as ‘culturas’ resistirem à fusão e tenderem a manter suas características distintivas como um problema a ser explicado (...) uma vez feita uma escolha, a cultura resultante age como principal empecilho à aceitação das opções de outros povos” (Bauman, 2012, p. 109).

Outra característica referente a essa perspectiva trata da discussão acerca dos universais culturais. A primeira vista, o diferencialismo cultural apresenta uma rejeição enfática a qualquer tipo de teorização que venha colocar “as culturas” num modelo explicativo universal, apesar de assumir que a característica essencial dos seres humanos é a de serem determinados pelos padrões culturais. Essa reflexão que levou muitos antropólogos, como Evans-Pritchard, a pensarem os melhores métodos para compreenderem as características manifestas importantes de uma cultura. A partir daí, foi-se desenvolvendo o método comparativo na tentativa de classificar algumas categorias como parentesco, economia, política, entre outras.

Essas questões estão no cerne do desenvolvimento da antropologia enquanto ciência, ou seja, se para compreender esse objeto de investigação era preciso comparar, classificar, identificar ou ainda construir um modelo sistemático para que os fatos culturais se tornassem mais inteligíveis. Foram surgindo cientistas sociais que passaram a criticar ou a complementar o que o seu predecessor havia feito. Bronislaw Malinowski foi o primeiro a compreender a tarefa do etnógrafo: ‘apreender o ponto de vista nativo, sua relação com a vida’, e perceber ‘sua visão de seu mundo’. Segundo a perspectiva do autor, existe uma coesão intrínseca de uma cultura com o comportamento expresso pelos seus nativos.

Por sua vez, a escola da cultura e da personalidade mediante o método etnográfico pretendeu investigar a relação do sujeito com sua cultura. Franz Boas recorreu aos estudos da psicologia social behaviorista da década de 1920, enquanto os seus seguidores inicialmente se voltaram mais para a noção utilizada por Malinowski de *Volkgeist* (espírito do povo). Em seu estágio posterior, a escola se interessou pela psicanálise e tentou articular e localizar as dimensões da personalidade e da cultura na esfera do inconsciente. Na tentativa de estabelecer uma coerência considerável em busca de uma teoria psicológica conveniente, houve na escola da cultura e da personalidade uma união entre os dois campos disciplinares.

As perspectivas teóricas do conceito diferencial de cultura, desenvolvidas por diversas correntes da antropologia, tentaram estabelecer modelos para explicar uma questão: a de

compreender a “localização da ‘caixa-preta’ da cultura” (Bauman, 2012, p. 119). No entanto, a problemática deste enfoque é a de conceber a sua unidade intrínseca como uma entidade situada fora do escopo que a compõe: o comportamento dos sujeitos não pode ser entendido de forma separada. De outro modo, seria mais interessante considerar que existe uma relação dialética entre os termos, ou seja, há uma construção mútua entre pessoa e cultura.

Pode-se notar que a contribuição mais evidente da perspectiva diferencial se refere ao desenvolvimento de uma reflexão sobre a origem da diversidade entre as culturas. Ao ser concebida como uma entidade singular e vista sob o fenômeno do contato cultural, a cultura revela-se como um sistema de criação dinâmico e processual, ao mesmo tempo em que é resistente às mudanças e às situações de ambiguidade e incerteza. Na verdade, a diversidade existente resulta do desejo de cada cultura ser ela mesma e de se distinguir das outras que as cercam, muitas vezes se estabelecendo por meio de um etnocentrismo “da essência mesma de nossa espécie” (Geertz, 2001). No entanto, hoje estamos num planeta que tem se tornado cada vez mais estreito e menor devido aos avanços tecnológicos e à mídia eletrônica. Ao estarmos conectados uns aos outros e interessados em todos os demais, tornamo-nos mais flexíveis para aceitar as diferenças das outras culturas que não são a nossa. Em seu texto *Os usos da diversidade*, Geertz (2001) pontua que a atualidade coloca em questão a diversidade cultural e o futuro do etnocentrismo sob uma nova luz.

Se o conceito hierárquico evidencia a dicotomia entre formas de cultura “civilizada” e “primitiva”, sendo que a educação estabelece uma ponte para se chegar a um ideal de ser humano cultivado; se o conceito diferencial tenta explicar, mediante a investigação de uma comunidade singular, o porquê da variedade dos modos de vida e dos costumes padronizados dos diversos agrupamentos humanos; o conceito genérico centra-se na dicotomia mundo-humano e mundo-natural (Bauman, 2012).

Trata-se das características que especificam a espécie humana e que a distinguem de todas as outras. Ou seja, a capacidade de produzir cultura por meio de ferramentas, falas e símbolos é uma qualidade universal de todos os seres humanos e de apenas destes. Dessa forma, é preciso perguntar se existe “a cultura humana” e quais são as suas particularidades essenciais. Ou então, indaga-se sobre quais são os atributos e os pré-requisitos que fazem da espécie humana a única a criar e se autocriar em situações de resposta pela sobrevivência. Talvez fosse melhor chegar ao instante pré-cultural para compreender qual é o componente universal da cultura.

A ideia de que um indivíduo culturalmente padronizado é uma precondição da sociedade – da mesma forma que uma cultura baseada na sociedade é precondição de um indivíduo social – vez por outra se manifesta no pensamento dos sociólogos. Se os homens criaram a sociedade – tiveram tanto a necessidade quanto a capacidade de fazê-lo -, devem ser dotados das qualidades fundamentais para estruturar tanto a sociedade quanto a forma como a pensam e como escolhem sua atitude em relação a ela. A cultura é tanto pré-social quanto socialmente gerada. Ao que tudo indica, do ponto de vista histórico, as duas surgiram e cresceram ao mesmo tempo e em estreita colaboração, alimentando-se e ajudando-se, cada qual exteriorizando na realidade da outra a condição para seu próprio desenvolvimento (Bauman, 2012, p. 141).

Segundo Bauman (2012), a abordagem mais interessante para se tomar como ponto de partida sobre a raiz comum da cultura e da sociedade diz respeito aos atributos psicológicos dos seres humanos, visto que o ser humano é o único ser dotado de uma consciência intencional, ativa e criativa. Lev Vygotsky e Jean Piaget, expoentes do moderno estruturalismo semiológico tal como Lévi-Strauss, atentaram-se para o pensamento e a linguagem como as qualidades gerais que identificam o modo de ser e de expressão humana (no entanto, é necessário destacar que existem nítidas diferenças de perspectivas entre os primeiros autores citados).

O que permitiu terem consciência de si e da alteridade foi o desenvolvimento da capacidade humana de pensar simbolicamente, por intermédio de signos arbitrários, ao conferir-lhes significados compartilhados do ponto de vista coletivo. O uso de símbolos por seres humanos ocorre por meio de um vínculo ou uma dependência entre o signo e seu referente (coisas, indivíduos ou eventos). O sujeito pode produzi-lo mesmo que não exista uma contiguidade temporal ou espacial com este, e, além disso, eles, os símbolos, contêm informações que dizem respeito à subjetividade no momento em que é utilizada. A mediação semiótica, ponto chave trabalhado por Vygotsky (1962/2009), possibilita a conversão das relações sociais em funções psicológicas, em que há a passagem do social ao pessoal, sem perder de vista a singularidade do sujeito (Pino, 2000).

A ideia que se revela aqui é que o signo serve para a regulação interna do indivíduo durante a sua atividade e a relação de sentido se estabelece de forma convencional. Trata-se de uma espécie de ação habitual realizada intencionalmente pelo sujeito. Por sua vez, a natureza semiótica do objeto (referente) passa a ser utilizada coletivamente quando se torna útil aos demais membros do grupo. Assim, o novo sentido passa a ser compartilhado além de um sentido puramente pessoal e são estabelecidos a partir de sua solidariedade constituinte (Rosa, 2000). Por um lado, a utilização dos símbolos é internamente estruturada dentro de uma rede padronizada de relações, por outro, pode-se gerar, segundo regras de combinação e por meio de uma quantidade variável de unidades, uma multiplicidade quase infinita de sentenças e de significados. No entanto, é preciso salientar que o seu sentido comunicativo se faz no contexto, apesar deste também estar imerso num universo de distintos signos. Assim sendo, a capacidade humana de utilizar mediadores simbólicos no espaço intermediário entre a consciência do episódio e do episódio em si, e de criar novas estruturas, dá possibilidade à linguagem humana de gerar cultura.

Bauman (2012) dá um destaque especial à ideia de estrutura e de estruturação, visto que se revela como um ponto central de discussão que permite conceber a cultura como um conceito genérico. Para Piaget (1974), o fato de o ser humano estruturar-se no seu processo de desenvolvimento construindo estruturas mentais, leva-o a transformar o mundo, recriando-se como sujeito de seu processo de aprendizagem. Enquanto mistura de pensamento (ou inteligência segundo Piaget) e produção de símbolos, a linguagem estruturada é a expressão que distingue os

seres humanos dos outros animais. Em *O estruturalismo*, o psicólogo leva a pensar que “enquanto outros animais só podem se alterar mudando sua espécie, o homem pode transformar-se construindo estruturas; e essas estruturas são dele mesmo” (p. 12). Essa ideia de Piaget traduz uma condição marcante e distintiva do ser humano: ele é o único capaz de atribuir e impor novas estruturas ao mundo.

É preciso salientar que essa visão oferece uma imagem sistêmica de um todo coeso e organizado que é a cultura. Questiona-se a validade dessa prerrogativa, visto que a estrutura pode ser um estado menos provável que a desordem ou a entropia e impõe limites a possíveis criações de novas formas; porém, vale também explorar o sentido dessa premissa (Bauman dedica um capítulo só para discuti-la: “Cultura como estrutura”). Dessa forma, sugere-se que o processo cultural de geração de estruturas se realiza quando condensa um universo de possibilidades abstratas em duas organizações inter-relacionadas: a do comportamento humano e a do ambiente humano.

A concepção de estrutura enquanto sistema permite colocar o sentido desse debate nos termos de padrões de regularidade que relaciona ambiente e organismo como “sistemas abertos” de energia (que podem ser informações contidas no mundo externo). A partir daí, pode-se “conceber o processo cultural como extensão ou subcategoria de uma relação de adaptação muito mais geral, em que se inserem todos os organismos vivos e – na outra extremidade da evolução biológico-estrutural – mecanismos auto-regulados feitos pelo homem” (Bauman, 2012, p. 151).

Para Piaget (1997), o processo de adaptação mencionado, ao ser estimulado pelo circuito vital em um sistema aberto, aparece em uma inter-relação entre assimilação e acomodação. Assim sendo, a adaptação se inicia mediante o ato de assimilar os elementos externos do ambiente e isso ocorre tanto do ponto de vista energético como informativo. Num segundo momento, a estrutura interna do próprio sistema do sujeito passa por transformações, tal fenômeno é chamado de acomodação. Por fim, a adaptação é alcançada se a assimilação e a acomodação estiverem reciprocamente equilibradas. A perspectiva de Piaget permite tecer uma compreensão sobre o que constitui o modo de ser ativo do ser humano: a contínua atividade de estruturação possibilita o manejo dos instrumentos e da linguagem, a partir da extração de energia e de geração de informações, a fim de poder recriar a si mesmo e o mundo que o envolve.

Na mesma linha de pensamento estruturalista que Piaget, Claude Lévi-Strauss (2009) em *As estruturas elementares do parentesco* buscou compreender as regras geradoras da ordem social (ou seja, a estrutura como fato primeiro da vida em sociedade) por meio de uma investigação sobre a proibição do incesto. Este caso fornece o ponto de encontro mais evidente entre natureza e cultura ou o ato mais elementar de independência da segunda em relação à primeira. Isto porque se trata da imposição de leis para conter as manifestações instintivas e para estabelecer o domínio de uma nova ordem: da passagem do fato natural da consanguinidade ao evento cultural da aliança. A exigência crucial de uma regra, um dos universais culturais trabalhado pelo antropólogo, marca a transferência de uma experiência natural e a transforma em práticas culturais socialmente

mediadas.

Se por um lado concebemos a cultura como uma estrutura ou um sistema organizado segundo leis e padrões de regularidade em nível social, por outro, poderíamos entendê-la como um *locus* do acontecimento, ou seja, como um espaço produtivo de construção da diferença? Antes de refletir sobre essa pergunta, poder-se-ia questionar sobre a concepção da cultura como um espaço e, desse modo, sugerir outra dúvida: onde estaria localizada a cultura? A tentativa de delimitar “o seu lugar”, na estrutura empírica das organizações das atividades, das instituições e das relações sociais, permite traçar a sua posição em termos de uma produção conceitual (Hall, 1997). Se a cultura é a forma como lemos ou vemos o mundo a partir de uma lente ou ângulo específico (Laraia, 2009; Geertz, 2001), ela não é apenas constituída pela intersubjetividade, mas é “subjetiva em um sentido específico” (Bauman, 2012).

Pelo fato de estar localizada na fronteira entre dois polos distintos de experiência: “o alicerce objetivo da experiência subjetivamente significativa e a ‘apropriação’ subjetiva de um mundo que de outra forma seria desumanamente estranho” (Bauman, 2012, p. 227), a cultura atua no ponto de intersecção entre o ser humano e o mundo que ele apreende como real. Ela é uma subjetividade materializada e consistente e é formada por uma infinidade de relações sociais entre sujeitos - a experiência individual na interação concreta passa a ser o foco de análise para uma compreensão mais genérica do ser humano cultural. Vygotsky (1929/2007) compreendeu essa premissa quando anunciou que o ser humano é uma pessoa social, ou seja, constitui-se a partir de um agregado de relações sociais encarnadas em seu ser. Portanto, a experiência da subjetividade humana está fundada numa relação dialética entre dois planos: o ontogenético, a biografia individual, e o filogenético, a história social da espécie humana. Dessa forma, a história de uma pessoa singular faz parte da história humana (Pino, 2000).

Na realidade, o ponto elementar de análise que se quer problematizar se refere à ação do sujeito ou à práxis humana (enquanto ação social) como constitutiva do desenvolvimento de qualquer cultura (Rosa, 2000; Bauman, 2012; Hall, 1997). A abordagem histórico-cultural de Vygotsky contempla a atividade dos indivíduos, concretos e em interação, como o momento essencial de produção de uma materialidade simbólica. Isto porque a relação social marca a passagem da experiência natural para a cultural. Para o psicólogo, tanto o uso dos instrumentos quanto a realização da atividade com o uso de símbolos mantêm relações estruturais entre si: passam a fazer parte de uma ordem artificial por serem produções humanas.

Os mediadores semióticos – os signos linguísticos - organizam o psiquismo e as relações dos seres humanos com o mundo físico e social (Pino, 2000). Pode-se dizer que a cultura é “subjetiva em sentido específico”, pois a ação humana é mediada pela *semiosis*, ou seja, pela atividade de significação. Esta permite aos seres humanos interpretarem a realidade por meio de sistemas ou códigos de significados e permite a construção de modelos teóricos do mundo. Ao examinar a centralidade que o conceito de cultura tem assumido atualmente, Stuart Hall (1997)

comenta:

os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para aqueles que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular uns em relação aos outros. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em seu conjunto, elas constituem nossas 'culturas' (...) todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 1997, p.1).

Segundo Vygotsky (1929/2007; 1962/2009), toda relação social envolve o outro, o qual deve ser também objeto de internalização pelo sujeito. Para explicar essa premissa, o autor salienta que o desenvolvimento cultural passa por três processos constitutivos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro é o próprio estágio de desenvolvimento da criança, no momento que antecede as primeiras aquisições culturais; o segundo é aquele em que um fato em si passa a ter uma significação para os outros, é o momento histórico de emergência do estado de cultura; o terceiro mostra a transferência da significação atribuída pelos outros para uma que se torna significativa para si.

É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (Pino, 2000, p. 66).

Vygotsky (1962/2009) destaca o papel especial que as relações sociais possuem na constituição cultural do ser humano. Em linhas gerais, elas centralizam o debate sobre as principais faculdades geradoras de cultura, como a atividade de significação, que se situam no domínio da consciência humana. Assim sendo, as relações sociais que o indivíduo experimenta com os outros são convertidas internamente, por meio de um processo específico, em funções psicológicas superiores.

O mecanismo pelo qual são transformadas pode ser designado como: 'a significação que é transmitida pela palavra do outro'. Isto quer dizer que, o objeto é internalizado pela significação que as coisas, pessoas ou eventos têm para os sujeitos em relação, e não somente pela materialidade dos objetos em si. O que é internalizado também é a significação que "o outro" da relação tem para "o eu", a partir daí, "o eu" pode se estruturar e compreender a posição social que ocupa na relação. É importante considerar que o processo de conversão implica a atividade do sujeito na passagem de uma mudança de estado - do público para o privado - e de sentido - a significação que as relações sociais têm para o indivíduo (Pino, 2000). Segundo a lei genética do desenvolvimento cultural de Vygotsky (1962/2009), as funções psicológicas superiores resultaram de um evento social - uma interação entre duas pessoas, ou seja, deu-se mediante uma relação entre

um “eu” e um “outro”. Apesar de o processo de internalização implicar a conversão desses dois elementos numa unidade situada na pessoa, o “outro” aparece frequentemente como um “não eu”, um estranho necessário.

A formação da subjetividade individual é demarcada por uma fronteira organizadora, que é definida a partir de processos de significação que vão sendo ativamente internalizados. Isto vale também para a subjetividade social, quando a relação “nós-eles” passa a ser delimitada, ao se ter como ponto de referência “o grupo nós” (o “nós” confere ao “eu” um lugar seguro para que possa pertencer ou se abrigar e, assim, passa a ser forjada uma identidade pessoal e social confirmada e reconhecida). A temática da diferença aparece quando a exterioridade representada pelo outro não é incorporada à organização da estrutura social (nesse sentido, a diferença assume uma atribuição negativa). Em outras palavras, da mesma forma que o outro é essencial para a conquista cultural do sujeito, passando a ser incorporado e posicionado; “o grupo nós” necessitaria de um “outro”: no caso, “eles”, como um elemento indispensável para sua autodefinição. No entanto, e de forma radicalmente distinta, a fronteira “nós-eles” se dá devido ao “papel desempenhado pelas regras de exclusão na criação e imposição de qualquer ordem cultural” (Bauman, 2012, p. 235).

Muito se discutiu neste tópico acerca da função da estrutura (ou da estruturação) para a manutenção da ordem social e da tradição de uma cultura. Destaca-se o viés epistemológico estruturalista de tal posição. Ainda se trabalhou o papel da atividade de significação para organizar o universo humano. Assim, cada agrupamento social – uma cultura específica – cria e requer o seu próprio mundo de distintos significados e práticas, em que aparecem algumas regras segundo uma ordem cultural. Essas são geradas a partir de um domínio discursivo e limitam territórios não regulados e imprecisos, considerados caóticos.

A questão que se quer colocar aqui se refere à criação de regras de exclusão para distinguir ou reprimir significados confusos e ambíguos a um certo grupo social, pelo fato de que não deveria existir nenhuma dúvida sobre a diferença entre “eu” e “o outro”, ou entre “nós” e “eles”. A criação do tabu, por exemplo, permitiu o estabelecimento de certas fronteiras na tentativa de eliminar uma confusão semiótica (as exsudações do corpo humano são, em geral, elementos de intenso tabu e marcam a fronteira entre o “eu” e o “não-eu”). Ainda, a ida de um estranho a determinadas comunidades podia gerar a quebra da ordem social ou natural, daí a reação, ou pelo menos a estranheza, quando chegavam os estrangeiros. Apesar de “o grupo nós” tentar se abrigar no interior de uma ordem precisa, conhecida e administrável, almejava uma aproximação com o “outro”, visto que por meio deste poderiam se autodefinir. De algum modo, foram úteis e funcionais, mas só a partir do momento que passavam a ser “toleráveis” (Laraia, 2009; Bauman, 2012).

O ser humano considerado estranho, para uma determinada comunidade cultural, pode ainda assumir duas posições: uma, a de vulnerabilidade e de precária condição; a outra de resistência à estrutura social. Diz Bauman (2012): “a própria existência do estranho não apenas obscurece a desejada clareza da divisão nós-eles; o estranho, como se não bastasse o primeiro

crime, torna-se, quer queira, quer não, o epicentro de um terremoto total” (p. 244). Há algo distintivo na sua experiência que vale a pena problematizar: ele vive entre dois mundos e em ambos é mais ou menos um estranho, pode-se dizer que se localiza entre fronteiras como um híbrido cultural.

As fronteiras estabelecidas pela atividade humana na sua relação com o mundo podem ser colocadas numa sequência, em que o centro se localiza no ego. “A fronteira ‘eu/ele’, nesse sentido, é mais ‘estreita’ que o limite ‘nós/eles’, o qual, por sua vez, é mais estreito que a última fronteira, ‘este-mundo/outro mundo’” (Bauman, 2012, p. 240). As pessoas consideradas ambíguas foram historicamente marginalizadas; no entanto, os nomes dados a “eles” variaram bastante. Pelo fato de serem os representantes do desconhecido, incorporaram os mais pungentes medos humanos e foram encarnados como fonte de todo o mal (Duschatzky & Skliar, 2011). Nesse sentido, foram surgindo sentimentos de diferença expressados no irracionalismo, no racismo, na xenofobia, entre tantos outros.

Em *A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo*, Bhabha (1991) comenta acerca da posição do sujeito considerado “estranho” em determinado grupo social. A partir de uma abordagem psicanalítica, o autor explica o mecanismo de funcionamento da representação do estereótipo enquanto fobia e fetiche e questiona: “o que se move entre o reconhecimento da diferença cultural e sua negação por meio do rótulo de desconhecido oscila entre prazer e medo? Não é absolutamente análoga à fábula freudiana do fetichismo (e negação)?” (Bhabha, 1991, p. 190). Ambos o fetiche e o estereótipo, ou o estereótipo como fetiche, funcionam segundo a fantasia de negação da diferença para fazer circular, no domínio do simbólico, o encadeamento de ausência e presença pela fixação de um objeto que a obscurece. Cria-se a metáfora como substituição da presença e da ausência: “o fetiche ou o estereótipo possibilita o acesso a uma ‘identidade’, que sendo uma forma de convicção múltipla e contraditória, se baseia tanto no domínio e no prazer quanto na ansiedade e na defesa” (Bhabha, 1991, p. 192). As diferenças de gênero, raça, cor e cultura são obscurecidas pelo desejo de uma originalidade primária (e unificada), que se vê ameaçado. Nesse sentido, a diferença passa a ter uma atribuição negativa pela forma fixa de sua incompleta representação atribuída pelo estereótipo. No entanto, é importante colocar que existem formas distintas de se atribuir valor ao conceito de “diferença”. Como se pode observar:

Ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada. Porquanto não há diferença, nos quadros culturais de qualquer sociedade, que não esteja sendo operada como valor. A diferença socialmente partilhada recebe sempre-já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros, do Outro) (Pierucci, 1999, p. 105).

A construção da diferença pode ser explicada em sua relação com a identidade. Primeiramente, esta alude a um processo de auto-referência e de preservação de um “eu” ou de um

“nós” que se vê ameaçado pela diferença – “eles são diferentes” (a auto-referência converte-se numa lógica de obsessão de hetero-referência). No final do século XVIII e primeiras décadas do XIX, os movimentos políticos e sociais da “ultradireita”, contrários aos ideais da Revolução Francesa, passaram a justificar a sua oposição à noção de igualdade com base na diferença entre os seres humanos e culturas. Num segundo momento, o foco nas diferenças passou a ser empregado pelos “novos movimentos sociais” (dos negros, das mulheres, dos homossexuais, dos movimentos étnicos, entre outros) de uma forma radicalmente distinta. Seja qual tenha sido o registro em que a noção de diferença se inscreveu (o diferencialismo de direita ou o de esquerda), ela conseguiu explicar a existência das desigualdades entre os diferentes grupos de uma dada sociedade.

A questão que se vem colocar agora diz respeito à possibilidade de não conceber simplesmente a cultura como uma relação dualista do “Eu” com o “Outro”, ou do “Nós” com os “Outros”, mas a partir de um lugar de tradução e negociação em que se coloca a diferença cultural como um problema a ser enunciado (Bhabha, 2007). O que equivale também a se pensar o sentido de uma concepção de cultura mais coerente com as metamorfoses que o contemporâneo tem imputado às nossas relações humanas. Por exemplo, os usos das noções de diferença e diversidade cultural não têm tanto o sentido de delimitarmos fronteiras para nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, mas de levar a problematizar o alcance de nossa compreensão quando somos atravessados pelo desconhecido. Nesse mesmo sentido, Geertz (2001) reforça: “é no fortalecimento da capacidade de nossa imaginação para apreender o que está diante de nós, que residem os usos da diversidade e do estudo da diversidade” (p. 85).

Trata-se, na verdade, de pensar a identidade da cultura como uma matriz de permutações possíveis, um conjunto de significações e de códigos integrados, abertos e em expansão, jamais implementados de modo definitivo em uma sistematicidade petrificada (Bauman, 2012). A cultura se define pela mudança e se realiza através da história: “a história de qualquer povo em separado e de todos os povos em conjunto, como também, a rigor, a história de cada pessoa tomada individualmente, tem sido a história dessa mudança de ideias, em geral devagar, às vezes mais depressa” (Geertz, 2001). Mais especificamente, tem sido a duração das formas simbólicas, dos sistemas de signos e das tradições culturais, acompanhada de sucessivas transformações, que possibilita estabelecer uma compreensão da identidade da cultura como “uma colagem de diferenças justapostas” (Geertz, 2001).

Bhabha (2007) é o autor que melhor desenvolve e aprofunda essa ideia, pois analisa as dimensões textuais do processo de enunciação da cultura como um *locus* de articulação e negociação entre subjetividades posicionadas discursivamente. Em outras palavras, trabalha sob o ponto de vista da cultura como uma escrita – que, segundo o autor, é uma estrutura de representação simbólica – atravessada pela *différance* e situada numa relação espacial entre o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação. Há aí a criação de um entre-lugar, ou seja, de um terceiro espaço ambivalente e dinâmico de enunciação entre sujeitos, numa temporalidade

descontínua. Pode-se dizer também que esse terceiro espaço se traduz como um instante de irrupção de uma textualidade da tradição e de uma rearticulação da diferença cultural.

Bhabha (1991; 2007) tem em Derrida (2001; 2009) uma de suas principais referências teóricas, sobretudo no que diz respeito ao conceito de *différance* (corruptela da palavra francesa para diferença, *différence*), formulado pelo filósofo francês. Esse conceito, conforme sua apropriação por Bhabha, baseia-se na ideia de que oposições binárias, com fronteiras fixas, que compõem identidades rígidas e sólidas, são construções que não se sustentam, uma vez que os signos não são fixos em nenhum sistema de representação, sendo produzidos no discurso e, assim, necessariamente contingentes (Souza & Langaro, 2011).

Nesse sentido, o autor estabelece uma distinção importante entre diferença e diversidade cultural. Esta última é o fundamento da política liberal do multiculturalismo, dominante na década de 90 nos países desenvolvidos, que viviam (e ainda vivem) grandes ondas de migração vindas de suas ex-colônias. O autor mostra que o relativismo filosófico e algumas teorias em antropologia compreendem as culturas como diversas, essa diversidade é positiva e precisa ser incentivada. Porém, essa conceituação pode sugerir um olhar relativista e o problema está em colocar as culturas numa moldura universalista que valoriza os contextos históricos e sociais apenas para transcendê-los. Assim, o conceito de diversidade pretende forjar uma ideia equivocada de que existem culturas absolutamente distintas, com fronteiras facilmente distinguíveis separando uma das outras, estabelecendo uma delas como superior, hegemônica, e as outras como exóticas. Estas últimas, segundo esse modelo, devem então ajustar-se à estrutura e costumes da sociedade receptora. Em outras palavras, há nesse contexto sempre uma recepção da diversidade cultural, mas uma correspondente contenção da diferença cultural (Bhabha, 2007).

A noção de diferença cultural, por outro lado, articula uma composição de olhares sobre alteridade e sugere que a cultura se constrói como diferença. Além disso, tem um potencial subversivo, ao entender que as culturas são construídas no discurso, dentro de um sistema de significação que não é fixo.

Se a diversidade é uma categoria da ética, da estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, de referência aplicabilidade e capacidade (...) Decorre disso que nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas também porque sua própria atividade formadora de símbolos, sua própria interpelação no processo de representação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística, orgânica (Bhabha, 2007, p. 63).

A ideia de uma originalidade estanque, considerada a base do fundamentalismo e também do racismo, é subvertida. Então, coloca-se em evidência que todas as formas de cultura estão em permanente processo de negociação e tradução. Para Bhabha, o terceiro espaço se funda no hibridismo cultural, quando desloca os signos antecedentes e gera novas estruturas e novos

discursos. Situando-se nas margens que as fronteiras deliberadamente fixadas das culturas podem esvair-se, seu caráter arbitrário e homogeneizador se tornam explícitos. A intenção é produzir um terceiro espaço, em que possa emergir uma diferença subversiva, e, dessa forma, criar lugares de enunciação que possibilitem escapar dos essencialismos (Bhabha, 2007).

É qual é, então, a consequência desses argumentos para discutir a centralidade atual da cultura na constituição da subjetividade contemporânea? É preciso colocar, primeiramente, que as concepções de identidade e subjetividade não devem ser entendidas de forma rígida, estanque, dadas a priori, em uma estrutura pré-discursiva e a-histórica. Nesse sentido, é mais apropriado falar em identificações, uma vez que se trata de um processo contínuo e que não permite essencialismos. Da mesma forma, a subjetividade não deve ser pensada como essência individualizante, mas como uma construção no e pelo discurso, com signos que são fluidos e constantemente negociados.

2.1.4 A constituição da subjetividade contemporânea

É um desafio trabalhar concepções sob o ponto de vista de um entrelaçamento entre as disciplinas da sociologia e da psicologia e, ainda, escolher categorias que melhor descrevem e se adequam à perspectiva que vem sendo tematizada. As mudanças culturais, produzidas pelos processos de globalização sobre as sociedades e sobre a vida cotidiana dos sujeitos, levam a considerar duas importantes dimensões: a social e a psíquica (Hall, 1997). E, dessa forma, é importante conceber a complementariedade das relações dinâmicas entre sujeito/subjetividade/sociedade. Além disso, a principal preocupação diz respeito à recusa de evocar noções que tratam a subjetividade como uma entidade auto-contida, originária, objetivada e unificada. Por exemplo, o termo “identidade” precisa ser colocado inicialmente sob “rasura” (Hall, 2007), visto que tem sido objeto de intensa crítica e explosão discursiva (Camilo, 2010). Pode ser oportuno, então, mais do que discutir em termos de “identidade”, centrar-se nos processos de subjetivação (Foucault, 1987; 2000; 2006; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b) e de identificação (Hall, 2007).

O debate do dia acerca dos processos de subjetivação, no cenário acadêmico-intelectual, tem incitado reflexões acerca da emergência de novas subjetividades, dentre as quais se destaca sujeito das subjetividades fluídas (Zizek, 2008). De antemão, questiona-se: quais seriam essas subjetividades? No entanto, antes de discutir nesses termos, é necessário pensar que vivemos hoje num período de transição social, política e cultural; por exemplo, as sociedades do mundo ocidental estão se tornando cada vez mais individualizadas. Bauman (2008) radicaliza a ideia de que, ultimamente, as pessoas não tendem mais a definir a sua identidade a partir da comunidade ou nação à qual elas pertencem, mas a partir de um olhar centrado unicamente sobre o que está acontecendo com a própria pessoa. As identidades não são mais herdadas, mas são recriadas

processualmente, às vezes, tendo como objetivo se adequar às formas de vidas mais atraentes ou sedutoras (Bauman, 2008).

As primeiras discussões acerca da identidade remetem à constituição da subjetividade na idade moderna, que, de certo modo, emergira a partir da noção metafísica ocidental de sujeito. As concepções desse período - uma visão de subjetividade genérica e transcendental - serviram para gerar a construção de ideais universais de cidadania, de reconhecimento e de igualdade, que foram construídos posteriormente com a solidificação dos Estados-nações. Segundo Charles Taylor (1994), na pré-modernidade não se falava em identidade e nem em reconhecimento, pois essas instâncias não eram vistas como problemáticas e nem colocadas em questão.

Para compreender melhor essa afirmação, pode ser interessante analisar o percurso histórico do termo “identidade”. Com as mudanças históricas das sociedades ocidentais europeias, na passagem da Idade Média para a Moderna, houve a substituição do valor dado à noção de “honra” para a de “dignidade”. A primeira estava vinculada a um valor até então submetido a uma organização social hierárquica, que atrelava a identidade da pessoa a sua posição social e a relações de preferências; a segunda atribuía valores universais de justiça e igualdade pelos quais todos os indivíduos de uma sociedade podiam compartilhar. Na primeira situação, o reconhecimento estava relacionado a um ideal de identidade a ser desenvolvido a partir das relações sociais e, assim, estava vinculado à ideia de pertencimento a uma originalidade, ou seja, um papel social já designado que definia o verdadeiro ser do sujeito. Na segunda, a ideia problematizava a política do reconhecimento igualitário. Esta política visava acabar com a diferenciação entre os cidadãos considerados privilegiados e possuidores dos direitos sociais, econômicos e políticos, com aqueles pertencentes às outras classes sociais, que eram alijados de seus direitos de cidadania (todavia, essa proposta acabou não sendo viável devido ao contexto de desigualdade material entre os grupos sociais, sendo que continuava existindo nítida diferença de acesso igualitário à cidadania. Era uma política de direitos cega às diferenças).

A democracia introduziu a política do reconhecimento (Taylor, 1994), compatível com o ideal kantiano de dignidade, para a construção dos direitos comuns entre os seres humanos. Por um lado, a exigência de reconhecimento é um princípio de igualdade universal que garante a acessibilidade aos direitos sociais por meio de uma justiça distributiva; por outro, pode abafar as singularidades individuais e culturais em prol de uma identidade unificada e a-histórica (o ser humano universal). Dessa forma, a noção moderna de uma dignidade universalizada pode ocultar “os vários níveis de diferenciação presentes nos grupos, estabelecidos a partir dos marcadores como gênero, raça e etnia, orientação sexual, condição socioeconômica e outros”. (Camilo, 2010). É importante também não conceber tais marcadores simbólicos – raça, classe, etnia, gênero – a partir de uma perspectiva essencialista. Mais do que se centrar em uma política da localização como proposta pelos movimentos políticos da modernidade, com base em uma “política da identidade”, seria mais interessante pensar numa “política da diferença” (Taylor, 1994; Hall, 2007),

para trabalhar as novas formas de constituição da subjetividade contemporânea. Além disso, o foco nas diferenças pode revelar que, na verdade, a política de dignidade universal reproduziu padrões de discriminações e de desigualdades sociais.

É importante destacar que não se propõe negar a importância da política de igualdade de direitos à cidadania, no entanto, pretende-se enfatizar que o problema, na verdade, é a concepção de sujeito universal por trás das políticas de dignidade instituídas na modernidade. Por mais que a perspectiva de Charles Taylor (1994) seja limitada em sua crítica, visto que se situa no escopo do multiculturalismo liberal, há uma discussão válida em *A política do reconhecimento* sobre as restrições do conceito de dignidade igualitária. Assim, o autor revela que “a sociedade supostamente justa e cega às diferenças é não só inumana (porque suprime as identidades), mas também, de modo sutil e inconsciente, altamente discriminatória” (p. 254).

Pois bem, a incursão histórica acerca da categoria de identidade permitiu contextualizar e localizar a discussão sobre justiça e igualdade, que tendeu a ser desenvolvida a partir da ideia de reconhecimento. No entanto, Bauman (2008) coloca que o “problema de identidade” desde o seu surgimento na modernidade mudou de forma e conteúdo. Tal termo se tornou um catalisador discursivo pelo qual alguns tópicos da vida contemporânea têm sido analisados na esfera social: “o processo político é teorizado com maior frequência em torno das questões dos direitos humanos (o direito a uma identidade separada) e da ‘política da vida’ (a construção, negociação e afirmação da identidade)” (p.178). Por sua vez, a concepção de cultura é muitas vezes colocada tendo em vista a diferença entre os indivíduos e os grupos sociais e as categorias de miscigenação e de hibridização.

Nesse sentido, a centralidade da discussão acerca da subjetividade que se pretende desenvolver aqui envolve o deslocamento de uma teoria centrada na visão de um sujeito unificado, bem como de uma concepção essencialista de identidade, para uma que ressalta os processos de subjetivação constituídos nas práticas discursivas (Foucault, 2010b). Tal descentramento produz um *status* de uma reconceitualização do sujeito (Hall, 2007). Seria mais coerente, na realidade do mundo em processo de globalização, tratar a subjetividade não em termos de identidades que são herdadas ou adquiridas, mas mediante os processos de identificação que consistem em “uma atividade que nunca termina, sempre incompleta, na qual todos nós, por necessidade ou por escolha, estamos engajados” (Bauman, 2008, p. 193). Assim, a abordagem discursiva da concepção de identificação consegue articular práticas de significação inscritas e sujeitas ao jogo da *différance*.

Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como um processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (Hall, 2007, p. 106).

Assim, a noção de identificação permite compreender como são posicionados, nos discursos e nas práticas, os processos de subjetivação. Estes são construídos por meio da diferença e nunca aquém ou além dela, o que implica necessariamente em afirmar que a relação com o Outro, como uma exterioridade constituinte, é essencial para a formação do sujeito. Hall (2007) encontra nesse viés a possibilidade de conceber as identidades não como unificadas, mas de forma fragmentadas e, portanto, “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (p. 108). Seria mais interessante posicionar a questão acerca da experiência que o sujeito faz de si mesmo não a partir da pergunta sobre “quem ele/ela é” ou “de onde ele/ela vem”, mas mediante outras dúvidas: “quem ele/ela pode se tornar” ou, ainda, “como tem sido representado”, para saber “como essa representação afeta o modo de como ele/ela pode conceber ou representar a si próprio” (Hall, 2007; Foucault, 2003; 2010a; 2010b; 2012a).

As narrativas de si, mediante a construção de processos ficcionais diante de experiências vividas, podem mostrar a potência discursiva dos processos de subjetivação, que se transformam ao longo da história de uma existência. Foucault (2010a) coloca que os processos de subjetivação podem assumir diferentes configurações a partir de distintos modos de vida e de organizações sociais, e questiona: “como os modos de subjetivação são transformados no decorrer da história?” Tentando compreender essa questão, o autor comenta que é no campo da política e das práticas de resistência que a problemática do sujeito e da subjetividade é colocada em xeque atualmente.

Ao realizar uma incursão histórica da categoria de sujeito, Foucault (2010a) compreende que as práticas discursivas constroem posições de sujeito, ou seja, há um processo em que o sujeito se produz como efeito do discurso e no discurso. As implicações disso aparecem na dupla condição, tanto a sujeição como a subjetivação, do processo de formação do sujeito (Hall, 2007). A análise de Foucault da loucura, das instituições penais, dos dispositivos de poder, da sexualidade e das ciências humanas permitiu uma incursão acerca da problemática do sujeito, que se configurou como um tema central de suas investigações. A sua abordagem histórica da subjetividade se opôs claramente a perspectiva cartesiana e, assim, colocou o problema do sujeito mediante a questão histórica da forma-sujeito que “não é uma substância, mas uma forma que não é, sobretudo, nem sempre, idêntica a si mesma” (Foucault, 2010a, p. 275). A sua preocupação principal foi “levar a cabo uma ‘história do sujeito’ ou, antes, o que denomina modos de subjetivação” (Edgardo, 2008, p. 407).

É importante pontuar que o seu método e estilo de como trabalhar a história do sujeito foi sendo modificado ao longo de sua obra, primeiro pela epistemologia das ciências humanas para depois tematizar os dispositivos de poder e, por fim, às práticas de si mesmo. Nesse sentido, o autor vai conduzindo a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece como efeito de sua constituição – os processos de subjetivação são, precisamente, as práticas dessa constituição do sujeito (Edgardo, 2008). Na verdade, os processos de subjetivação, para Foucault, diz respeito ao desenvolvimento mútuo dos modos de objetivação/subjetivação do sujeito em que ele aparece

como “objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” e, dessa forma, é por meio dos jogos de verdade que o sujeito pode se tornar objeto do conhecimento (Foucault, 2000).

Existem três modos de subjetivação/objetivação trabalhados em sua obra: 1) Em *As palavras e as coisas* aparece uma investigação que avalia a objetivação do sujeito/ser humano no estatuto das ciências humanas; 2) Em *A História da Loucura e Vigiar e Punir*, dentre outros trabalhos, o sujeito é analisado a partir das práticas e dos modos de sujeição que foram instituídos pelos dispositivos do saber-poder; 3) Nos três volumes de *A história da sexualidade*, o autor trabalha a maneira pelo qual o ser humano se transforma como sujeito de sua própria sexualidade. A partir disso, “acentua-se o elemento dinâmico dos modos de subjetivação: as formas de relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser” (Edgardo, 2009, p. 408).

Assim, Foucault (2010a) apresenta como o seu principal elemento de análise a relação entre verdade e constituição da subjetividade. Para o autor, o ser humano está sujeito a um variável conjunto de técnicas discursivas que anseiam dizer uma verdade acerca dele. Tantos nos discursos científicos, jurídicos, médicos ou ainda nas normas sociais, o sujeito vive um processo de subjetivação baseado em uma série de verdades estabelecidas. Por meio das análises de Foucault, compreende-se a importância de levar em consideração os dispositivos que permeiam esses jogos de verdade, “tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle” (Foucault, 2010a, p. 264). No seu livro *As palavras e as coisas*, ele analisou como o sujeito humano foi se definindo, nos discursos científicos, enquanto ser falante, vivo e trabalhador, na emergência das ciências humanas (Foucault, 2000). Posteriormente, realiza uma pesquisa sobre a problemática do sujeito/verdade na corrente do poder/saber, por meio de uma análise das práticas coercitivas do discurso psiquiátrico, jurídico e das instituições disciplinares (Foucault, 2012b).

Nos cursos do *Collège de France*, o autor continua a examinar a relação entre verdade e subjetividade, focalizando a emergência do sujeito nas práticas de si. Houve, então, um deslocamento da problemática dos jogos de verdade concebidos a partir das práticas de dominação sobre o sujeito para uma análise das práticas de formação do sujeito sobre si, que diz respeito a “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ver” (Foucault, 2010a, p. 265). É nesse sentido que Foucault trabalha, sob o prisma de uma ética e estética da existência, a concepção de “cuidado de si” – termo traduzido da expressão *epiméleia heautoû*, que foi encontrado pela primeira vez na obra *Alcibíades I* de Platão. Ao estudar as técnicas de si na Antiguidade, o filósofo conduz uma reflexão a partir de uma análise histórica da subjetividade - ou seja, uma genealogia do sujeito – que se ressoa sobre o tempo presente. Assim como “continua a estabelecer marcos para pensar uma atualidade política, moral e filosófica” (Gros, 2006, p.630), também busca realizar uma análise daquilo que fizemos para

compreender aquilo que somos e sugerir possibilidades de transformação e invenção de nós mesmos.

Nesse sentido, a reflexão principal em *A hermenêutica do sujeito* gira também em torno da relação entre verdade e subjetividade, mas a partir de um novo ponto de partida teórico: “Qual é pois o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si? (...) em que deve consistir este cuidado? O que é cuidar? (...) em que consiste ocupar-se consigo?” (Foucault, 2006, p. 65 e pp. 84-85) Pode-se compreender que o cuidado de si se apresenta como uma condição necessária ou, ainda, como uma finalidade para o conhecer-se a si mesmo (*gnôthi seautón*, um preceito délfico para os gregos). De acordo com leitura platônica, por sua vez, existe uma sobreposição dinâmica entre os termos, em que, às vezes, é preciso conhecer este si de que é preciso cuidar. Nas palavras de Foucault, compreende-se “de que modo todo o trabalho de si sobre si, todos os cuidados que se deve ter consigo mesmo se se quiser ter acesso à verdade consistem em conhecer-se, isto é, em conhecer a verdade” (Foucault, 2006, p. 97).

No seu último curso do *Collège de France*, intitulado *A coragem da verdade – governo de si e dos outros II*, Foucault (2011) se aprofunda na temática do cuidado de si mediante uma análise da *parrhesía*, ou seja, das práticas que dizem respeito a dizer a verdade sobre si mesmo. Cesar Candiotto (2008) pontua que “a constituição do sujeito na investigação do último Foucault geralmente é conhecida pela perspectiva de sua estética da existência” (p. 87). Assim, o filósofo desenvolve um trabalho acerca das práticas de subjetivação do sujeito ético, em que é necessário um “discurso verdadeiro para poder dar certa forma e determinado estilo à existência (...) a *parrhesía* socrática, em uma de suas vias, faz da vida ‘objeto de elaboração e percepção’ estética” (Kohan, 2012, pp. 114-115). Há que conceber a vida como uma obra estética e trabalhar sobre si para ser o autor de sua própria existência.

É, nesse sentido, que a liberdade aparece como uma condição essencial para que o sujeito possa constituir a si mesmo, em processos de subjetivação compreendidos como práticas de si. Nesse aspecto, a liberdade se refere a uma problemática ética, “como se pode praticar a liberdade? Pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” (Foucault, 2010a, p. 267) No mundo greco-romano, a questão da liberdade individual era muito importante e, por isso, pensada a partir de uma perspectiva ética, de um *êthos* que dizia respeito a uma maneira de ser e de se conduzir. Além disso, envolvia uma dimensão política, “já que, para os gregos, liberdade significa não-escravidão – o que é, de qualquer forma, uma definição de liberdade bastante diferente da nossa -, considero que o problema já é inteiramente político” (idem, p. 270). Esse tema tem a ver, inclusive, com a questão de não se permitir ser escravo de si mesmo, de seus próprios desejos, mas de estabelecer consigo uma relação de controle sobre si. Além disso, compreende um *êthos* que diz respeito, invariavelmente, a uma relação com a alteridade, isto é, com os outros que estão implicados ao longo do processo de cuidado de si. Em outras palavras, o sujeito se constitui a

partir de uma produção viva de si ao entrar em contato com o outro, atribuindo um sentido singular as suas experiências.

Após essa incursão à obra e aos conceitos de Michel Foucault, tem-se como proposta pensar a constituição da subjetividade contemporânea a partir de um paradigma de análise ético-estético-político, “sob o signo dessa tríplice determinação: a forma-homem historicamente esculpida, as múltiplas forças que batem a porta e põem em cheque essa mesma forma-homem, e a ideia do experimentador de si mesmo” (Pelbart, 2000, p. 13). Ainda caberia aqui pensar sobre o sentido dado à expressão “subjetividade contemporânea”. Uma nova paisagem, mais fluída, mais híbrida e que mais intensamente prolifera a emergência de novas problemáticas subjetivas individuais e coletivas, “chame-se o que quiser o momento que vivemos, de fato tomou a subjetividade para investi-la numa escala nunca vista” (idem, p. 12). Assim, a questão da subjetividade humana ganhou uma importante visibilidade no contexto do capitalismo tardio, globalizante ou mundial integrado (Guattari, 2005; Guattari & Rolnik, 1996). Trata-se de discursos contemporâneos que engendram a invenção de novas formas de subjetividades e permitem a recusa de um tipo fixo de identidade que foi imposto aos sujeitos durante anos a fio.

Compreende-se, apoiado nas análises de Foucault, que as lutas contra as formas de assujeitamento (as lutas contra a dominação e a exploração) têm tomado maiores proporções atualmente. E por mais que o capitalismo e os processos de globalização visam moldar as experiências subjetivas individuais e coletivas, transformando-as em subjetividades globalizadas, homogeneizadas ou ainda em individualizadas mediante referências identitárias midiáticas; pode-se observar, na contra-corrente, que os processos de subjetivação também tendem a ser produzidos, modulados ou, ainda, autocriados pelos sujeitos (Pelbart, 2000). Guattari (2008), portanto, pontua: “estamos diante de uma escolha ética crucial: ou se objetiva e se reifica a subjetividade ou, ao contrário, tenta-se apreendê-la em sua dimensão de criatividade processual” (p. 24).

A questão crucial que se coloca, então, é a de uma discussão sobre a subjetividade contemporânea que não se limita apenas a falar que, hoje, as minorias sexuais, étnicas, raciais precisam reivindicar, mediante lutas políticas, uma igualdade jurídica. Isto poderia, na verdade, levá-los a normalizar as suas experiências, ao buscar o reconhecimento de uma identidade verdadeira e ao se manter somente na reivindicação de direitos igualitários. Não que isso tenha deixado de ser importante, mas se pode cair na armadilha de continuar a viver sob as determinações das instituições sociais e também de novas formas de violências e de discriminações (que podem ser dispositivos utilizados para regular a ordem). Para Foucault, a verdadeira resistência está em outro lugar: na invenção de si, de uma nova ética e estética de si, de um novo estilo de vida, “pois as práticas de si não são nem individuais nem comunitárias, mas são relacionais e transversais” (Gros, 2006, p. 260).

2.1.5 A diferença pensada como experiência

A ideia principal nesse tópico é localizar a concepção de diferença cultural, após a problematização da subjetividade, nas diferenças fundamentais da experiência de gênero, raça e classe (tais marcadores serão os principais a serem trabalhados, apesar de que existem tantos outros importantes). Isso porque, a proposta desse trabalho foi a de situar a expressão diferença cultural, não somente para problematizar a diversidade existente entre as culturas, uma leitura que poderia ser facilmente compreendida ou evocada, mas para focalizar a subjetividade e o modo como os sujeitos vivem a própria experiência da diferença no âmbito historicamente contingente de práticas culturais discursivas e materiais.

Outro aspecto relevante é que a categoria analítica do termo diferença não pode ser utilizada de maneira essencialista e universalizada, visto que se dá no âmbito da experiência de cada sujeito e do relato de cada um mediante as suas histórias de vida. Se por um lado, hoje, a diversidade cultural tem sido colocada como um princípio ético-político a ser seguido pelas sociedades democráticas, pois se proclama que o direito à cidadania precisa ser garantido a todos os indivíduos; por outro, a diferença precisa ser entendida em sua especificidade, o que não significa uma contraposição à igualdade de direitos, mas pressupõe uma nova concepção de sujeito e de subjetividade.

Pois bem. Olympe de Gouges, uma das primeiras feministas, propôs a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em 1791, na qual discutia que todos os direitos dos homens, na carta formulada pelos revolucionários em 1789, também pertenciam às mulheres. A sua tarefa foi a de levantar paradoxos não muito fáceis de serem resolvidos. Nos parágrafos iniciais de seu texto *O enigma da igualdade*, Joan Scott (2005) toma a proposta de Olympe de Gouges como ponto de partida para discutir que é preciso, hoje, posicionar a tensão entre os conceitos de igualdade e diferença, de direitos individuais e identidades grupais, para não se perder de vista as suas interconexões. A sua linha argumentativa passa pelo debate acerca dos paradoxos e dos dilemas da igualdade e da diferença e, assim, coloca: “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (Scott, 2005, p. 15).

Os modelos políticos para a promoção da igualdade têm se modificado ao longo de mais de duzentos anos desde o seu primeiro anúncio na Revolução Francesa. Havia uma promessa de que todos seriam considerados indivíduos iguais para fins de representação jurídica e de participação política. Contudo, mulheres, escravos e aqueles que não possuíam propriedade, e, portanto, não se assemelhavam ao ideal de indivíduo normativo (o homem branco), tinham a sua cidadania negada, pois lhe eram recusados o direito ao voto. A igualdade segundo os parâmetros da modernidade permitiu a exclusão de distintos grupos sociais e a negação de suas diferenças, isso porque a igualdade pertenceu a indivíduos e forjou exclusão a grupos. Atualmente existem poucos lugares

que proibem pessoas por motivos de raça ou gênero a votarem, mas é importante salientar que ainda continua havendo diferenças de acesso e de oportunidades aos recursos sociais como educação e trabalho (Scott, 2005). Assim, enquanto a diferença é representada pelas identidades de grupo, a noção abstrata de indivíduo, o homem branco possuidor de renda, é considerada a norma padronizada isenta de traços coletivos. Segundo Joan Scott (2005),

a ficção do indivíduo abstrato, desincorporado é uma grande virtude da teoria democrática liberal; foi feita para garantir a igualdade completa perante a lei. Na sociedade, entretanto, os indivíduos não são iguais; sua desigualdade repousa em diferenças presumidas entre eles, diferenças que não são singularmente individualizadas, mas tomadas como sendo categóricas. A identidade de grupo é o resultado de distinções categóricas atribuídas (de raça, de gênero, de etnicidade, de religião, de sexualidade... a lista varia de acordo com o tempo e com o espaço) (Scott, 2005, p. 23).

As palavras de Scott (2005) trazem ferramentas conceituais para o aprofundamento de uma reflexão de importância capital. O ideal de igualdade, que, a princípio, tinha por objetivo a garantia de direitos fundamentais, inspirou grupos de pessoas que se sentiram excluídos do acesso aos recursos sociais e, assim, passaram a reivindicar a sua inclusão social. Os movimentos sociais das mulheres e dos negros ou, ainda das mulheres negras, surgiram para lutar por justiça social e pelo seu reconhecimento na sociedade, levando em consideração a sua identidade enquanto grupo. Então, “a obtenção da equidade (ignorando genuinamente a diferença de acordo com os pilares do liberalismo) requer que se nomeiem os grupos que têm sido excluídos (reconhecendo a diferença) e que os tratem de forma diferenciada no futuro” (Scott, 2005, p. 27).

As diferenças tomadas como categorias referem-se, na verdade, às identidades de grupo que podem traduzir e definir a experiência de determinados sujeitos. É exatamente na intersecção e na interdependência entre as experiências de grupos e de sujeitos que se estabelecem as tensões micropolíticas contemporâneas. Por exemplo, o tratamento aos grupos minoritários envolve a circunscrição de suas identidades a quadros de referência que, de fato, são importantes no processo de suas reivindicações políticas. Se, por um lado, os conceitos de raça e gênero foram utilizados como categorias que transformaram sujeitos em objetos de discriminação, sendo reduzidos a estereótipos - tais processos de diferenciação produziram uma série de exclusões e sujeições que se justificaram com base nas distinções dessas categorias. Por outro, os movimentos sociais dos negros e das feministas se reapropriaram desses conceitos para além de suas conotações reificadas para resistir ao processo de subalternização em que foram colocados nas hierarquias sociais. Assim, tanto raça como gênero podem ser entendidos como construções discursivas sociais e políticas.

A feminista e historiadora americana Joan Scott afirma a necessidade de se tematizar a questão igualdade/diferença não mediante uma oposição binária entre os termos e, além disso, faz questão de afirmar a perspectiva da diferença tanto em seu trabalho teórico como em sua militância política. Percebe, entretanto, que uma vez “desconstruída a antítese igualdade-versus-diferença, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais, mas diferentes, como também

sustentar que a igualdade reside na diferença” (Pierucci, 1999, p. 48). As diferenças de cada grupo em relação à identidade hegemônica não podem obscurecer uma ampla gama de experiências específicas. Desse modo, toma-se como perspectiva um trabalho da diferença dentro da diferença, aí a diferença binária cederia lugar à diferença múltipla mediante uma operação de diferenciação. Pode-se citar, por exemplo, as inúmeras variantes em torno das experiências de gênero, como raça, classe ou sexualidade: as mulheres brancas vivem situações que são diferentes das mulheres negras e ainda mais diferentes das lésbicas ou transexuais, pois experimentam diferentes níveis de exclusão social. Importante colocar que tais variantes não podem ser tratadas como categorias independentes, visto que a opressão de cada uma se inscreve dentro da outra.

Em seu texto *Diferença, diversidade e diferenciação*, a socióloga indiana Avtar Brah (2006) trata das várias noções de diferença que surgiram nas práticas e nos discursos do movimento feminista e das experiências dos grupos de ascendência afro-caribenha, ambos situados no contexto britânico. As análises realizadas pela autora possibilitam discutir acerca das interfaces existentes entre marcadores de diferença que se estabelecem a partir de distintas lógicas de exclusão. Além disso, ela coloca a necessidade de um estudo que ressalte a subjetividade situada no interior das dinâmicas e das relações de poder: “no esquema analítico que estou tentando formular aqui, a questão não é privilegiar o nível macro ou micro de análise, mas como a articulação de discursos e práticas inscreve as relações sociais, posições de sujeito e subjetividades” (Brah, 2006, p. 359). As perguntas que Avtar Brah (2006) coloca são essenciais para se tomar como reflexão: “Como a diferença designa o “outro”? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente?” (Brah, 2006, p. 359).

Tais questionamentos levam a algumas linhas de raciocínio e se pode perceber que trazem “uma problemática mais geral sobre a diferença como uma categoria analítica” (Brah, 2006). Importante, então, tratá-la como uma categoria que se refere a como as relações historicamente contingentes e específicas foram construídas em determinados contextos sociais. Assim, busca-se pensar não a diferença em si, mas quem a determina, como as diferentes concepções de mulheres, de negros/as, homossexuais são representadas dentro dos discursos da diferença e se a diferença distingue de forma lateral ou hierárquica (Brah, 2006).

Propõe-se pensar, mais do que em termos de identidades de grupo, a experiência da diferença como uma realidade subjetiva coletivamente compartilhada, “tal diferença coletiva é uma realidade cultural (...) uma *commonality* socialmente construída como um todo delimitado através de muita luta, muito empenho e muito trabalho” (Pierucci, 1999, p.121). A reivindicação das minorias mediante grupos de encontro, fóruns sociais ou movimentos políticos oferece possibilidades para a troca de experiências pessoais, que permite uma melhor conscientização sobre seus processos de sujeição. Assim, as experiências subjetivas e coletivas se interconectam mutuamente, pois relacionam as narrativas de diferença mediante processos coletivos compartilhados. Segundo Avtar Brah (2005), as histórias coletivas e as vivências pessoais de

sujeitos se articulam constantemente. Nesse sentido, a experiência não é uma realidade dada ou pré-determinada, mas se trata de um processo singular e cultural.

De fato, ‘experiência’ é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo que chamamos realidade. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a ‘verdade’ mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (...) contra a ideia de um sujeito da experiência já plenamente constituído a quem as experiências acontecem, a experiência é lugar de formação do sujeito (Brah, 2005, p. 360).

Agora, os diferentes costumam dizer o nome que eles próprios se dão – mulher, negro, gay, lésbica e por aí vai – para re-significar antigos processos de sujeição e de exclusão. Assim como “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (Brah, 2005, p. 374), é importante enfatizar que a experiência de subjetivação se estabelece como um lugar de contestação discursivo, onde posições de sujeito e de subjetividade diferentes e diferenciais são inscritas. Trata-se de engendrar novas problematizações acerca das experiências de mulheres, de mulheres negras, de mulheres negras lésbicas, de gays de classes populares ou daqueles mais femininos e a lista não para... Enfim, subjetividades emergentes esboçam produções singulares ou ainda novas possibilidades!

2.1 A EDUCAÇÃO NA ESCOLA

2.2.1 A instituição escola como projeto político e pedagógico da modernidade

Após a problematização daquilo que foi denominado, no primeiro momento, como paisagem contemporânea, com a intenção de abordar a constituição da subjetividade em tempo de globalização/mundialização, pretende-se realizar um percurso a fim de tematizar tais transformações culturais no contexto da escola. Para melhor ilustrar a proposta, a imagem que se evoca é a de uma espiral inscrita num plano geográfico. Faz-se um recorte em uma parte da espiral e, conforme situada no desenho, a escola se localiza no ponto de intersecção entre linhas sobrepostas, tais linhas designam em rede um contexto político, histórico e cultural macro, em que ela se encontra integrada. Nesse sentido, a escola enquanto escola-mundo é um microcosmo composto por condições, tensões ou problematizações macro e micropolíticas forjadas pelo cenário contemporâneo.

Neste momento, o interesse é o de contextualizar os processos histórico-culturais envolvidos na institucionalização da escola, para, depois, situar os desafios e as tendências atuais postas à educação brasileira, no que diz respeito, principalmente, às políticas de gestão da diferença

cultural. Semprini (1999) pontua que “as virtudes atribuídas à educação permitem compreender por que a escola transformou-se no centro de controvérsias multiculturais violentas” (Semprini, 1999, p. 50). E, assim, há algumas questões polêmicas como as políticas afirmativas para a admissão das minorias à educação e a reforma dos textos curriculares que envolvem uma área de confronto multicultural.

Toma-se como ponto de partida, primeiramente, que a instituição escola é uma invenção e um produto daquilo que se compreende como modernidade (Skliar, 2003a). Então, pode-se dizer que a educação escolar aparece na Idade Moderna “quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações” (Boto, 2003, p. 380).

Philippe Ariès (1986), em *A história social da criança e da família*, realiza uma investigação acerca da história da educação na passagem da Idade Média para a Moderna, uma análise que destaca um período entre o século XIV e o XVIII. Desse modo, pode-se compreender como foi se constituindo a emergência dos primeiros espaços de formação educacional. Na escola moderna, o modo de condução desse processo de formação moral e intelectual era através do isolamento e da separação de crianças e de jovens do mundo adulto mediante procedimentos disciplinares mais autoritários. Na medieval, por sua vez, não havia uma preocupação em classificar os estudantes conforme as suas idades e, muitas vezes, quando um adulto desejava aprender, misturava-se a um auditório infantil - o que importava era o conteúdo a ser transmitido e não a composição etária dos alunos. Naquela época, havia uma variedade de instituições escolares: algumas pequenas em que havia apenas um espaço reservado para o ensino, outras em frente à porta da igreja ou ainda em salões alugados, e, posteriormente, começaram a se multiplicar as escolas autorizadas. Além disso, o mestre não cerceava e nem controlava a vida cotidiana de seus alunos e, é importante colocar que, logo quando ingressavam na escola, as crianças e adolescentes introduziam-se no mundo dos adultos.

Na educação escolar de tipo moderno, entretanto, havia um compromisso com a educação pela aprendizagem e com a disciplina escolar. As primeiras instituições que deram início aos colégios eram os internatos monásticos, dos franciscanos e dos dominicanos, destinados aos estudantes pobres. Depois do século XV, transformaram-se em institutos de ensino que submetiam os sujeitos a uma hierarquia autoritária. Ariès (1989) coloca que “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (p. 170). Nesse sentido, a ideia de educação como formação, diferente das concepções do início do século XIV, estava vinculada ao tratamento disciplinar tradicional mais autoritário e hierárquico dos colégios. Passou a ser, então, um dispositivo para a educação da infância e da juventude e “o colégio tornou-se então uma instituição essencial da

sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas no *Ancien Régime*” (Ariès, 1989, p. 171).

O nascimento e o desenvolvimento da ciência moderna trouxe um novo rigor aos padrões das instituições escolares. Passou-se, dessa forma, de um caráter indiferenciado das massas escolares, no início do século XV, à necessidade de análise e de divisão da população escolar em grupos da mesma capacidade intelectual, que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local. Ao longo do século XV, aumentaram-se a quantidade de grupos e em cada um havia professor responsável, para, posteriormente, no século XVI, ser criada a estrutura moderna da classe escolar (Ariès, 1989). Para ilustrar essa caracterização histórica da correspondência entre as classes escolares e as idades dos alunos, Ariès (1989) deduz:

os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em que coincidiram com as classes, pois desde o fim do século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural (p. 177).

Como já foi dito, a modernidade instaura um paradigma institucional pautado e demarcado por um sistema disciplinar (Ariès, 1989; Foucault, 1987; 2009). E no momento em que as classes escolares se constituem como componentes estruturantes da organização escolar, esta passa a se tornar homogênea e a se compor “de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (Foucault, 1987, p. 125). Logo, a juventude escolar estaria sob o controle de princípios de comando e de uma hierarquia cada vez mais autoritária. Segundo Ariès (1989), a “nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior” (p. 180). Os colégios passaram a estar sob o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso mediante uma gestão autoritária e hierarquizada, podendo-se notar três características principais da disciplina escolar: “a vigilância constante, a deleção erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (Ariès, 1989, p. 180). Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) ainda salienta a forma de como foi sendo organizado esse sistema disciplinar no contexto da escola:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir

materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (Foucault, 1987, p. 126).

A educação na escola surge a partir de uma série de convenções e consensos que funcionavam segundo dispositivos para obter, a partir da ideia de disciplina como “uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 1987), uma certa organização do tempo e do espaço. As salas de aula, por exemplo, passavam a se organizar em torno de um enquadramento único com múltiplas entradas, que estavam sob a vigilância (o olhar classificador) constante do professor. O termo “classe”, por sua vez, designava tanto o agrupamento dos estudantes que estavam num determinado nível de aprendizado quanto o espaço físico da sala de aula (Boto, 2003). Entre os séculos XIV e XVII, a forma escolar de socialização envolvia uma disciplina humilhante, uma vez que havia uma preocupação em melhorar as crianças e os jovens e distingui-los do mundo adulto por meio de castigos corporais. Nesse sentido, “fez-se funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar (...) as disciplinas organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos” (Foucault, 1987). Compreende-se, então, que o modelo de escola da modernidade destacava o tempo e o espaço escolares, mediante uma organização disciplinar, como componentes ordenadores de uma estrutura cultural que era aos poucos apreendida pelas crianças e pelos jovens. A partir da cronometria como referencial simbólico, o tempo disciplinar passou a demarcar e a definir a composição dos estabelecimentos escolares. Ao conceber tais práticas como compondo uma civilização escolar, Cartola Boto (2003) exemplifica:

A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela “hora-aula”. Trata-se de enquadrar o conhecimento na “grade curricular”. Parece até que estamos em um campo onde as medições podem ser exatas... Porém, como pondera a análise de Viñao, o próprio tempo prescrito na escola experimenta outras maneiras de viver os momentos de ‘ser escolar’ (Boto, 2003, p. 386).

Pode-se dizer que a disciplina e o poder disciplinar apresentam no contexto da educação a sua origem e fixação e, ainda, é preciso destacar que é nesse contexto que se deriva toda a produção do conhecimento científico do mundo moderno. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) analisa as modificações que acontecem a partir do século XVIII: nas práticas pedagógicas, na arquitetura das escolas, na forma de como a criança e o jovem passaram a ser percebidos: de um ser anônimo para uma categoria científica passível de estudo mediante observações, medidas (psicométricas, demográficas, entre outras) a fim de elencar conhecimentos para a construção de currículos (Veiga-Neto, 1994).

Além disso, Foucault (1987) visa analisar a constituição do poder das sociedades disciplinares e descreve a história da disciplina escolar, afirmando que houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder: “encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção

dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117). Daí o caráter classificatório e demarcatório da educação como meio de controlar não só o tempo dos indivíduos, mas, e, sobretudo, seus corpos, visto que eram submetidos a “uma disciplina humilhante - o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre” (Ariès, 1989, p. 180). É nesse sentido que é possível deduzir a função da escola como uma instituição moderna responsável pela produção e desenvolvimento de um sujeito educacional subalternizado, infantilizado e colonizado.

Philippe Ariès (1989) destaca que, entre os séculos XV e XVIII, tanto o castigo corporal como uma forma de organização autoritária e hierarquizada se generalizou por toda a sociedade. Nessa época, segundo Foucault (1987), uma nova microfísica do poder passa a investir todo o corpo social e vê-se aí o surgimento de uma mecânica do poder disciplinar com o aparecimento de instituições como fábricas, escolas, hospitais psiquiátricos, hospitais e prisões. Em sua obra, Foucault (1987; 2009) buscou compreender não só a história das inúmeras instituições disciplinares, mas as técnicas que definiam um modo de investimento político do corpo e, com isso, o autor pode localizar os mecanismos de sujeição a que os indivíduos eram submetidos. Para ele, tais técnicas e métodos visavam um controle especializado sobre as operações do corpo, segundo o qual estabeleciam uma relação de docilidade-utilidade através do que se pode designar de disciplinas.

Assim, muitos processos disciplinares passaram a existir nos conventos, nas fábricas, nos exércitos, nas escolas e “as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (...) o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano” (Foucault, 1987, p. 118). No momento em que o ser humano e seu corpo ingressam numa maquinaria do poder, a disciplina passa a produzir corpos dóceis, mediante o mecanismo que torna mais obediente quanto mais é útil. A docilidade aparece aí como o meio de fabricar corpos submissos e manipuláveis: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 118). A invenção de uma nova anatomia política do poder, segundo esse padrão disciplinar, é encontrada em funcionamento nos colégios desde muito cedo e, mais tarde, nas escolas primárias para, posteriormente, ser disseminada nos exércitos, nas escolas técnicas e nos liceus através de um processo que “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1987, p. 119). Por meio das análises de Foucault, é possível compreender que esse processo designa uma sujeição como uma forma de dissociar o poder do corpo. Ou seja, funciona segundo uma tecnologia de coerção disciplinar a partir da qual a energia é invertida da seguinte forma: procura-se desenvolver ou aumentar uma “capacidade” ou “habilidade” de um sujeito em troca de uma dominação e subjugação intensificadas.

Percebe-se, ainda, que a disciplina funciona como uma anatomia política do detalhe, pois opera segundo sua racionalização utilitária num sistema de controle político e de contabilidade

moral. Diz-se que a modernidade não inaugurou esse sistema, mas apenas o acelerou mediante técnicas, dispositivos e procedimentos precisos. Além disso, destaca-se que “nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas de treinamento” (Foucault, 1987, p. 120). Para melhor exemplificar o funcionamento desse dispositivo técnico do detalhe, Foucault (1987) ainda comenta que “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo dará em breve (...) um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do mínimo” (Foucault, 1987, p. 120).

É nesse sentido que a inspeção funciona constantemente, segundo um olhar que está alerta por toda parte. Vê-se aí aparecer um sistema de vigilância através do qual se desenvolve um dispositivo disciplinar e, assim, “a disciplina faz valer o seu poder que é de análise” (idem, p. 164). A composição arquitetural do Panóptico, analisado por Bentham, organiza a economia desse poder disciplinar, pois funciona da seguinte forma: numa construção em anel há uma torre central com janelas em que é possível visualizar toda a edificação periférica, que, por sua vez, é dividida em celas distribuídas lado a lado. Então, como diz Foucault, é só colocar um vigia na torre localizada no centro e trancar em cada uma das celas um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Cada um se torna visível ao mesmo tempo em que se encontra individualizado, “o dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente, (...) o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder” (Foucault, 1987, pp. 166-167).

É por meio de uma organização em espaços delimitados que o poder se automatiza do mesmo modo que deixa de ser nuclear. Seja qual for o indivíduo que se encontra localizado nessa imagem arquitetural do panóptico, é totalmente visto por aquele que não é capaz de ver, “na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. Pode-se compreender que, a imagem do panóptico é, na verdade, também uma metáfora de como se organiza a sociedade disciplinar e o poder para Foucault. Por meio dessa ilustração do sistema de vigilância, emerge uma concepção do exercício de um poder capilar e desterritorializado, “este tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos” (Foucault, 1987, p. 167). É interessante notar que, segundo essa perspectiva, passa a não importar mais quem exerce o poder; ele pode ser tomado, quase ao acaso, por qualquer indivíduo que faz funcionar o seu mecanismo: na falta do diretor, entra em cena a família, aqueles que o cercam, seus amigos, visitas e por aí vai. A vigilância e o controle aumentam proporcionalmente quanto mais aparecem observadores anônimos e transitórios, tanto mais aumentam para o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado (Foucault, 1987; 2012b).

Para melhor compreender o funcionamento dessa economia do poder disciplinar no contexto da educação na escola moderna, confere-se especial destaque à análise da concepção de poder para Foucault. Conforme sugere o autor, uma nova microfísica do poder foi sendo constituída desde o estabelecimento das primeiras instituições modernas, que fixavam a sua legitimidade e encobriam seus efeitos de dominação. Nesse sentido, tanto a fábrica como a escola ou o hospital psiquiátrico e a prisão tinham como objetivo não excluir, mas visavam fixar os indivíduos e vinculá-los a um processo de produção, de formação e de correção. A escola, dessa forma, não excluía os indivíduos, mesmo fechando-os; mas ela fixava-os a um aparelho de transmissão do saber (Foucault, 2009).

A analítica do poder de Foucault, então, destaca os efeitos de dominação e de sujeição advindos do exercício do poder e conduz à investigação das relações concretas onde ele opera. Nesse sentido, o autor o entende de uma forma diferenciada, com isso rejeita a ideia de poder enquanto entidade essencial e o concebe enquanto verbo e ação. Surge apenas no momento em que é exercido e essa é a sua única forma de existência, não existe por si só enquanto um atributo, objeto ou posição, ele não é possuído por ninguém, pois só pode existir em relação: “(...) ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa” (Machado, 2001, p. 15).

Por se materializar somente em práticas, o poder não pode ser localizado ou atribuído a nenhum ente específico. Não existe um detentor privilegiado do poder, seja ele um indivíduo, uma classe ou uma instituição. O que existe é uma disposição das relações de forças que acontecem em um tempo e espaço específicos. Foucault busca delinear uma determinada situação estratégica das relações de forças, mais do que a localização de um poder substancial fixado em determinado lugar. Nessas relações, apesar de não haver um detentor do poder, ele é sempre exercido em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro. Direção que não se dá necessariamente de cima para baixo, mas perpassa todo o corpo social. As relações de poder são difusas e descentralizadas no contexto em que ocorrem: “o poder deixa de ser atribuível a uma classe que o detenha. Circula, a partir de uma rede, entre indivíduos; funciona em cadeias; transita em cada um antes de se agregar num todo” (Dosse, 2001, p.223).

Assim, Foucault rejeita a ideia de que o Estado seria a fonte de onde provêm os poderes periféricos e a instituição que legitima a existência destes. Pelo contrário, para o autor, o Estado é legitimado pela existência anterior desses poderes e surge a partir deles. São os poderes descentralizados e locais que sustentam a existência da instituição estatal: O Estado não é a fonte central do poder, mas sim uma matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem constituído a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce no Estado, mas não deriva dele; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais (Veiga-Neto, 1994, p.145).

O autor aproxima a análise do poder das micro-relações cotidianas. É nesse contexto periférico de jogos de força que o poder opera a todo momento concretamente. Difuso por todo o corpo social, o poder perpassa todas as relações humanas e não lhes é externo. Não podendo ser localizado em nenhum lugar, o poder é exercido por todos e nada lhe escapa. Ao invés de ter a única função de reprimir, como se concebe no poder soberano, o poder é quem produz. Nesse sentido, pergunta Foucault (2012b): se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pensa só, como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. O poder perpassa os corpos, os sujeitos, as instituições, organizando, criando formas de existência específicas. Dessa maneira, o poder é produtivo. Sua principal forma de ação é a produção e não a repressão negativa, como se pensa nas teorias do direito. Ele cria, incita, constrói. Produz formas de se conduzir os corpos, cria saberes e assim organiza o mundo e os indivíduos. Assim ele pode ser aceito, pois produz.

Para o autor, o poder é encarado como um modo de ação específico de uns sobre os outros e/ou sobre si mesmo. Todos, então, para Foucault, são capazes do exercício do poder, além disso, todos estão em condições de seu exercício. Quando um poder é exercido, aquele sobre qual o poder se exerce sempre tem possibilidade de resistir a esse poder. Para Foucault (2003), onde há poder, existe resistência. Quando a possibilidade de resistência já não existe, aí se configura uma relação de violência e não mais de poder. Esta ideia traz à tona o fato de que o poder é relacional, só pode existir em relação e com o consentimento daquele sobre o qual o poder se exerce.

O debate acerca do conceito de poder para Foucault envolve uma problematização acerca da educação como uma prática disciplinar moderna eminentemente ocidental. Salienta-se que os homens modernos eram obcecados pela educação e também pela ideia moderna de escolaridade, em que se organizava em torno das instituições. Diz-se homens modernos, pois “se a escolarização no século XVII não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo (...) além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam no colégio, elas não recebiam nada” (Ariès, 1987, pp.189-190). As mulheres, portanto, eram excluídas do processo de formação escolar; mas depois, com o tempo, mais especificamente no fim do século XVII, foi-se introduzindo a escolarização feminina, que se iniciou com atraso de dois séculos em relação à formação escolar dos meninos.

Além disso, houve, a partir do século XVIII, uma mudança de uma escola composta por um sistema único de ensino por um em que subdividia os alunos pela sua condição social. Enquanto o liceu ou o colégio era destinado aos burgueses como um ensino secundário, para a população em geral só havia a possibilidade estudar nas escolas de ensino primário. A diferença era que o primário era considerado um ensino mais curto que o secundário, que era um ensino longo. Tanto na Inglaterra como na França, graças às revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras, houve um prolongamento desse tipo de composição escolar. “Do mesmo modo que o ciclo

longo foi estabelecido, não houve mais lugar para aqueles que, por sua condição, pela profissão dos seus pais ou pela fortuna não podiam segui-lo nem se propor a seguir até o fim” (Ariès, 1989, p. 190). Por um lado havia um temor de uma inflação de intelectuais e uma crise da mão de obra braçal, por outro, já existiam discussões acerca de um sistema de ensino igualitário e universal para todos. “Mas a maioria propôs, ao contrário – a partir da expulsão dos jesuítas – limitar à uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático”. O que Ariès (1989) deduz é que havia uma correspondência entre a classe da idade moderna e a classe social, pois ambas surgiram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, com a consolidação social, política e econômica da burguesia.

É possível perceber que, hoje, a escola mais produz do que reproduz os padrões sociais da modernidade. Veiga-Neto (1994), um dos autores que trabalham questões educacionais numa perspectiva foucaultiana, pontua que “dada a atuação a longo prazo da educação escolar sobre a vida de (quase...) todos nós, ela é o aparelho social que mais bem e uniformemente executa a reprodução do sujeito moderno” (Veiga-Neto, 1994, p. 230). Isso porque, conforme tecnologias de dominação, atua sobre o corpo dos indivíduos, classificando e objetificando-os. Tem-se como exemplo as técnicas de avaliação - os exames escritos e as provas orais – que servem, muitas vezes, como instrumentos e dispositivos que colocam técnicas de vigilância e técnicas de julgamento normalizadores em funcionamento, e, assim, tornam os indivíduos em seres objetivados. Desse modo, os dispositivos para avaliar o conhecimento e o desempenho dos alunos podem ser eficientes técnicas de poder.

As análises de Bourdieu (1975) sobre a educação, no seu livro *A reprodução*, também reforçam o caráter de transmissão dos padrões sociais que foram instituídos desde a modernidade. De igual modo, ele discute a função do sistema de ensino como servindo de instrumento de dominação de uma classe sobre a outra e de legitimação das desigualdades sociais. Nesse sentido, para o autor, a escola tem reproduzido as estratégias de controle e de influência dos dominantes sobre as classes populares, pois representa o instrumento de reforço das desigualdades e, como reprodutora cultural, tem efetivado o desigual acesso à cultura segundo a origem de classe. Ele sugere a necessidade de se levar em consideração “os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar” (Bourdieu, 1975; Nogueira, 2002).

A escola, segundo a perspectiva de Bourdieu (1975), não seria uma instituição imparcial, que, simplesmente, elege os mais inteligentes e habilidosos mediante critérios objetivos. Seguindo essa linha de raciocínio, Bourdieu questiona imperativamente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar. Diz que, na verdade, o que essa instituição representa e exige dos alunos são, basicamente, os padrões culturais (posturas, gostos e interesses) e os valores das classes dominantes, disfarçadamente apresentados como pertencentes à cultura universal. Nesse sentido, Bourdieu (1975) questiona: “como levar em conta a autonomia relativa que a Escola deve à sua

função própria sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche numa sociedade dividida em classes?” (p. 204) Pode-se afirmar que a escola teria a função de legitimar o processo social de reprodução das desigualdades sociais, ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação com base em parâmetros já estabelecidos. É, nesse sentido, que tal instituição desempenharia o papel fundamental de legitimação das desigualdades sociais, pois dissimularia as suas bases sociais, transformando-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, que estariam somente ligadas aos méritos e dons individuais. “Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, conscientemente ou não, um modo de aquisição e uso do saber” (Hey & Catany, 2008, p. 63).

Por fim, ressalta-se que o surgimento da escola coincide com a institucionalização de um regime discursivo baseado em mecanismos de poder-saber da modernidade. Ao funcionar como máquina de governamentalização (a razão de Estado) que pode ser mais poderosa e ampla do que todas as outras instituições citadas por Foucault como a prisão, o manicômio, o hospital, o quartel; a escola funciona como lugar privilegiado “para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social” (p. 109). Nesse sentido, as relações de poder que envolvem a educação moderna, nas suas dimensões micro e macropolíticas, referem-se também a “metanarrativas educacionais que têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos” (Silva, 1994, p. 247).

Ao invés de, simplesmente, pensar que a educação estaria a serviço de uma hegemonia de práticas de sujeição; propõe-se considerar que se trata de um *LOCUS* de contestação e de resistência discursivos e experienciais, podendo promover formas de subjetivação. Por meio dessas análises, visa-se debater, no próximo tópico, as tendências e os desafios, do contexto contemporâneo, postos a realidade da educação brasileira.

2.2.2 A educação na escola hoje – tendências e desafios

A centralidade do debate sobre as atuais transformações na educação, como as políticas de inclusão, as ações afirmativas ou a própria discussão sobre o direito à educação envolve uma reflexão sobre o sentido dessas mudanças. Isso porque “é preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não discursivas) que atravessam a própria escola” (Veiga-Neto, 2011, p. 110). Compreende-se, assim, que a educação é um dos campos mais importantes de debate em torno da temática da igualdade e da diferença, visto que a educação escolar é uma

dimensão fundamental da cidadania e “o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderam a sua atualidade” (Cury, 2002, p. 246).

Nesse sentido, as transformações sociais a nível global afetam a educação brasileira de hoje ao mesmo tempo em que as reformas político-educacionais trazem novos imperativos pedagógicos e curriculares. Sob a nomenclatura ‘atenção à diversidade’, muitos programas e ações governamentais visam a mobilizar estratégias de promoção e valorização das diferenças e da diversidade (Skliar, 2003a). No entanto, é preciso considerar o modo de como tais projetos têm sido realizados, pois, infelizmente, tais projetos políticos-pedagógicos podem manter presentes outros processos de exclusão devido a sua burocratização e banalização (Delmondez & Cunha, 2012; Veiga-Neto, 2011).

É preciso, então, discutir os desafios postos à escola pela diferença cultural contemporânea e pelas situações referentes à inclusão/exclusão social e escolar. Hoje, o debate acerca da educação multicultural (Moreira, 2002; Gonçalves & Silva, 2003) ou intercultural (Candau, 2002; 2008) tem ganhado maior notoriedade na produção científica brasileira e tem-se discutido a temática principalmente no âmbito do currículo. A ênfase dada refere-se ao currículo nas diversas esferas das minorias étnico-raciais, de gênero, sexuais e de classe social. Trata-se de reflexões que buscam dar visibilidade a como as escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais tem lidado com a problemática do multiculturalismo (Macedo, 1998; 2006; 2009). É importante considerar que há nesses parâmetros uma concepção de diversidade cultural pautada pela perspectiva do consenso entre culturas, ou seja, referindo-se ao contexto social como não plural (Moreira, 2001).

A partir dos anos de 1990 começou a se realizar, no Brasil, um processo de centralização das políticas curriculares com o desenvolvimento de propostas de currículos nacionais, vinculado a ações de controle da avaliação e dos livros didáticos. Tratou-se, na verdade, de políticas com princípios neoliberais que foram influenciadas por uma tendência internacional. O expoente dessas políticas foi a Inglaterra de Thatcher que possuía uma influente força na reorganização nas políticas internacionais. A linha dessas políticas visava ampliar o controle do Estado e diminuir sua responsabilidade de investimento. Desde então, o principal foco de estudos sobre a área tem sido exatamente sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas nacionais sobre o currículo (Macedo, 2009).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados com o intuito de definir a base comum nacional e de orientar a prática pedagógica dos docentes, a fim de ser utilizado como um guia curricular obrigatório (Macedo, 1998; Brasil, 1997; 2000). Para cada nível da educação básica, ou seja, para o ensino fundamental ou médio, existem os parâmetros específicos correspondentes. No ensino fundamental são organizados por disciplinas - língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação artística e educação física - e em quatro ciclos, sendo que cada um é constituído por dois anos letivos. Pressupõe-se que os/as estudantes cumpram as atividades escolares agrupadas pelas disciplinas, que “são consideradas

fundamentais para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade” (Macedo, 1998, p. 23). Além disso, é salientado, nos parâmetros, o fato de que existem temáticas urgentes que precisam ser trabalhadas e não são contempladas pelas disciplinas; mas que são tratadas como temas transversais por todas elas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos. Tais questões compõem um conjunto de temas transversais que engloba a ética, a pluralidade cultural, a orientação, sexual, a saúde e o meio ambiente (Macedo, 1998). Infelizmente, não existe, enquanto parâmetro, a proposta de dedicar o trabalho de tais temas no contexto do ensino médio, apesar de ser essencial.

Macedo (1998) defende a ideia de que a diferença passa do centro à margem nos currículos quando problematiza o exemplo dos PCN e discute que tal fato acontece, pois “o argumento central que justifica a necessidade dos temas transversais baseia-se na ideia de que a organização disciplinar é uma das principais responsáveis pela pouca relevância social dos conhecimentos tratados pela escola” (p. 23). Seguindo essa linha de raciocínio, a autora diz que existe pouca relação entre conhecimento escolar e realidade, visto que o primeiro é pautado por uma visão positivista de ciência que não leva em conta a sua relevância social. A proposta dos temas transversais, elaborada pelo MEC, é a de uma articulação entre as diferentes atividades escolares e entre elas e a sociedade. De acordo com as palavras da autora, “acreditamos que, por sua generalidade, a efetivação dessa proposta no currículo vivido pelas diferentes escolas ao longo do país será muito difícil. Seria, portanto, mais uma tentativa de integração, defendida mas não realizada” (p. 24). O problema se dá devido a pouca articulação entre o conhecimento escolar e a sociedade na literatura pedagógica, visto que o conhecimento formal se apresenta como um eficiente dispositivo de diferenciação social. Assim, Macedo (1998) reforça, “argumentamos que a própria maneira como foram estruturados os PCN contribui para essa desarticulação e defendemos que é preciso entender por que, a despeito de ser proclamada, essa articulação é obstaculizada pela própria estruturação da escola” (p. 24).

Trata-se, dentre outros pontos, da estrutura das disciplinas escolares que foram definidas a partir de áreas de conhecimento do saber científico. Este é, por sua vez, orientado por um discurso universalista mediante uma única concepção da ciência (a positivista) e de cultura (a europeia). Mas é preciso explicar que algumas disciplinas, como a educação física, não correspondem a um campo de saber socialmente estabelecido. Elizabeth Macedo (1998), nesse sentido, esclarece que, na verdade, o que “transformam determinados campos do saber socialmente estabelecidos em disciplinas escolares não são científicos nem naturais. São critérios históricos que se estabelecem a partir de uma seleção interessada, de um juízo de valor” (p. 24). Todavia, as disciplinas são entendidas no documento elaborado pelo MEC – os PCN - como naturais ou, ainda, como áreas já consagradas pelo saber científico; então, deixa de ser necessário explicitar os critérios de seleção utilizados. É preciso comentar também que os conteúdos tratados pelas disciplinas são selecionados, reescritos e transformados.

A evidência declarada pela autora é a de que os PCN não relacionam os conteúdos de cada disciplina com os temas transversais, visto que o eixo de estruturação deveria ser a realidade social e não a lógica interna de cada área disciplinar. Pode-se dizer, então, que são tratados e abordados de forma marginal e só são trabalhados quando a racionalidade disciplinar concede a sua permissão. Além disso, “a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola” (Macedo, 1998, p. 27), uma vez que existem estratégias que garantem de um processo de divisão social do conhecimento, quando existe uma dissociação entre o conhecimento formal e a prática.

Elizabeth Macedo (2009) sugere que os Temas Transversais representam a categoria da diferença nos PCN. Em suas análises, a autora considera a noção *qualidade da educação* essencial para a defesa de suas ideias. Tal fator funciona como um significante vazio cujas forças hegemônicas vêm buscando preencher e a ineficiência do sistema educacional, ou seja, a ausência de sua qualidade funciona como um exterior constitutivo. Esta, por sua vez, tem articulado vários discursos, dentre os quais aqueles que buscam soluções para a crise educacional; assim, cria-se um híbrido de distintas posições de sujeito. De acordo com a autora, é possível compreender que: “nas múltiplas articulações hegemônicas para preencher o significante vazio qualidade da educação, há cadeias de equivalências específicas, que lidam com as demandas de grupos minoritários pelo reconhecimento da diferença, que me interessa destacar” (Macedo, 2009, p. 92).

Dessa forma, o objetivo de Macedo é o de problematizar os discursos acerca da diferença a partir das cadeias antagônicas estabelecidas em torno do ponto nodal *qualidade*. No que diz respeito ao currículo, “as estratégias de articulação tem sido a defesa de conteúdos de cunho universalista, apresentados como garantia de qualidade da educação e, portanto, como ferramenta de igualdade social” (Macedo, 2009, p. 93). As políticas públicas para a garantia de serviços universais de qualidade da área de educação são poderosos dispositivos que articulados compõem o cerne do discurso universalista. Para contextualizar, é preciso colocar que existe hoje, no Brasil, um discurso que integra a diferença como uma de suas características; entretanto, tal integração da diferença ainda é pautada por um discurso forjado pelo ideal de construção de uma identidade nacional.

O projeto de educação para a cidadania pretende ser o legado para a garantia e constituição dessa identidade, mas, como um dos conceitos consolidados ao longo da modernidade, faz referência a um cidadão universal isento de distintos traços culturais de um sujeito concreto. É perceptível observar que as diferenças culturais são, contraditoriamente, reconhecidas e integradas ao todo homogêneo da nação. Por sua vez, as concepções universalistas dos parâmetros curriculares se formam em torno da promessa de educar para a cidadania, mas “o que se entende por cidadania, no entanto, espelha a ambiguidade de diferentes projetos educacionais que disputam espaço em articulações hegemônicas” (Macedo, 2009, pp. 101-102). Pode-se dizer que a cidadania

está vinculada a discursos fortemente consolidados e garante a sua legitimidade nos próprios temas transversais.

Então, as demandas da diferença sejam, em sua ampla maioria, encaminhadas para esse componente curricular, nele também os saberes contextuais têm de negociar espaço com cadeias universalistas que se formam em torno, especialmente, da promessa de educar para a cidadania. Tal promessa está na base do que os Temas Transversais definem como educação de qualidade e funciona como um forte legitimador de sua inserção nos PCN (Macedo, 2009, pp.102-103).

Nesse sentido, nos PCN, a concepção de educação para a cidadania é entendida como uma questão vinculada ao aprendizado dos conteúdos básicos da educação e o conceito de diversidade cultural é substituído por um viés psicológico ligado às diferenças individuais. Com o intuito de questionar esses pontos, a tese principal defendida por Macedo (2009) é a de problematizar o currículo centrado na diferença para desconstruir “a dicotomia entre particular e universal, percebendo este último como lugar vazio preenchido temporalmente por articulações hegemônicas” (p. 105).

Pois bem, a necessidade de contextualização desse panorama, que inscreve a realidade da educação brasileira, permite que não se perca de vista alguns acontecimentos e discussões que são da ordem do dia. Alice Miriam Happ Botler (2012) coloca que, no Brasil, o sistema educacional nacional estabelece as normas gerais a fim de orientar as políticas educacionais para os estados e municípios. Trata-se de um estabelecimento mínimo de direitos e deveres no âmbito da educação para todos/as os/as brasileiros/as independente de credo, etnia ou origem. Pode-se notar que há nesses parâmetros um respeito ao multiculturalismo, entretanto, são explícitas as ‘diferenças’ nos resultados educacionais (Botler, 2012).

Ao mesmo tempo, tem crescido no país a consciência do papel da educação como um instrumento importante para o enfrentamento de situações de preconceito e de discriminação em variados contextos sociais e, além disso, tem-se percebido a sua necessidade para efetivar garantia de oportunidades em diferentes âmbitos da sociedade. Isso porque “a desigualdade socioeconômica brasileira, marcada pela mistura de populações e etnias, incide profundamente na organização da educação” (Botler, 2012, p. 605). É nesse sentido que “a escola brasileira vem sendo chamada a contribuir cada vez mais no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades” (Junqueira, 2009, p. 5).

Por isso, tem-se visualizado a emergência de ações para o enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação e a escola é chamada para contribuir na construção de práticas pautadas pelo respeito às diversidades de experiências. Faz-se necessário, portanto, fornecer aos profissionais da educação diretrizes, orientações e instrumentos para se consolidar uma cultura de valorização e de respeito a essas experiências de diferença. No seu texto *Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal*, Junqueira (2009)

tematiza tal problemática no âmbito da diversidade sexual. Ao propor entender a homofobia a partir de reflexões sobre as relações de poder e os processos de produção de diferenças culturais (p. 373), ele ressalta:

Diante de um cenário marcado por inúmeras tensões, disputas e possibilidades, parece indispensável atentarmos para os limites de determinadas políticas multiculturalistas que, embora aparentemente generosas quanto ao ‘respeito à diferença’, não se mostram dispostas a favorecer um reconhecimento da diversidade que possa colocar em risco normas, valores e hierarquias estabelecidas e promover distribuição de recursos (Junqueira, 2009, p. 369).

Botler (2012), ao se preocupar em analisar as consequências das políticas multiculturais marcadas pelo respeito à diversidade cultural, sugere que a política educacional multicultural não assegura mais democracia, isto porque existem “algumas contradições das políticas multiculturais que, apesar de bem intencionadas, são assentadas em fundamentos equivocados para a real promoção de políticas educacionais de igualdade social” (p. 604). Por trás de algumas propostas multiculturais, no contexto da educação, ainda há práticas que ajudam a preservar relações de dominação e de poder entre grupos sociais. De outro modo, existem perspectivas que apontam a necessidade da educação multicultural para questionar a especificidade do conhecimento transmitido e produzido em termos de raça, classe e gênero e pode ser o espaço de criação de uma pluralidade de concepções sobre a realidade (MacLaren, 1997; 2000). Além disso, há projetos que vêm na educação multicultural uma possibilidade para a formação de uma cidadania planetária (Gonçalves & Silva, 2003).

Para Moreira (2002), a proposta de um trabalho para o reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola traz uma primeira implicação que diz respeito ao abandono de uma visão monocultural. A segunda implicação está ligada à tentativa de reescrever o conhecimento a partir das visões e experiências dos grupos de diferentes raízes étnicas. A terceira, por sua vez, refere-se a um processo de ancoragem social para entender como as atitudes preconceituosas se cristalizaram nos currículos e nas distintas disciplinas. De maneira diferente, a postura multicultural na educação implica na valorização de uma heterogeneidade de diferentes saberes e de um aproveitamento da riqueza de símbolos, significados e de experiências. A quarta implicação se trata da criação de um contexto em que as relações interindividuais possibilitem a aprendizagem; portanto, “não basta reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas” (Moreira, 2002, p. 28). O diálogo com outras experiências, culturas e pensamentos, então, é almejado/visado como um fator estruturante para as práticas pedagógicas. É inegável que, nas propostas de educação multicultural, trata-se de pensar o desenvolvimento de práticas e de mediadores para a convivência com as diferenças em sala de aula ou em outros espaços na escola. E, ainda, trata-se de pensar no papel daquele que realiza a mediação, ou seja, no papel do/a professor/a e da escola pela busca de uma valorização da riqueza das diferenças culturais.

A abordagem de uma educação intercultural assumida por Vera Candau se aproxima da perspectiva do multiculturalismo crítico de MacLaren (1997; 2000). Para a autora, em cada modelo de educação multicultural existe um conceito de cultura, mas, na maior parte das vezes, a sua discussão é ignorada (Candau & Leite, 2007; Candau, 2008). É necessário, então, compreender o que está por trás de seu verdadeiro significado para avaliar os sentidos e valores que carrega, pois, conforme salienta a autora,

a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio (Candau, 2008, pp. 135-136).

A autora privilegia a abordagem da educação intercultural (que seria uma educação para a negociação cultural), pois concebe o conceito de cultura a partir de suas particularidades históricas e dinâmicas “como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento” (Candau, 2002, p. 135). O conceito de interculturalismo, em que a ideia de educação intercultural se deriva, é apoiado pelas elaborações de Catherine Walsh (professora e diretora do Centro de Estudos Culturais da Universidade Andina com sede no Equador) e abre espaço para uma discussão acerca da negociação e tradução entre as diferenças culturais. Nesse sentido, tal conceito busca romper com uma suposta visão reificante das culturas e das experiências das minorias sociais. Assim, concebe as nossas sociedades como estando em constantes e intensos processos de hibridização cultural, sendo que a ideia de interculturalidade “é consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional” (Candau, 2002, p. 135).

Na educação intercultural, trata-se de pensar a experiência vivida desde a pós-colonialidade, que reflete um pensamento não orientado pelos referenciais eurocêntricos e que tem sua origem desde o Sul. Propõe-se, também, uma educação intercultural que conduza a uma descolonização do conhecimento. É, nesse sentido, que, é crucial estabelecer um diálogo com as ideias de Boaventura de Sousa Santos, pois se pretende “promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (Candau, 2008, p. 53). A educação intercultural, para Vera Candau, não pode só dizer respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar e nem ficar restritas a abordar exclusivamente a temática de determinados grupos sociais. Trata-se, na verdade, de um enfoque sistêmico que diz respeito a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa. Para a autora, “no que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a

professor/a, a relação com a comunidade, entre outros” (Candau, 2008, p. 53). A escola pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um *locus* de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas como estímulo e enriquecimento.

Boaventura sugere que “um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo” (Oliveira, 2006, p. 119). Tal projeto educativo pelo qual fala o sociólogo traz a possibilidade de trabalhar, na própria prática educativa cotidiana, conteúdos que possam superar a dominação da cultura eurocêntrica sobre as outras e a única visão de conhecimento científico sobre as outras formas de conhecer. Nesse sentido, ele pensa que a ação político-educativa e seu papel social são possibilidades concretas para a transformação dos modos de produção de conhecimento vigentes e concebidos pela visão eurocêntrica de ciência. E mais ainda, tal projeto compreende que a educação levaria ao desenvolvimento da autonomia individual e coletiva (Oliveira, 2006).

Para o autor, os sistemas educativos foram instaurados por meio da aplicação da ciência moderna a partir de um modelo hegemônico de racionalidade. E, dessa forma, tentou-se ocultar os problemas sociais e políticos que foram gerados nas sociedades democráticas e multiculturais. O sociólogo desenvolve a proposta de uma experiência pedagógica voltada para a luta pela emancipação, por meio de um projeto educativo emancipatório. Tal perspectiva precisaria envolver no interior da experiência pedagógica, “o conflito entre a aplicação técnica e aplicação edificante da ciência, entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo, entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação” (Oliveira, 2006, p. 126). Poder-se-ia levar tais debates para a educação formal, no sentido de ampliar a reflexão sobre os diferentes saberes das diferentes culturas, além dos conflitos sociais interligados e colaborar com a emancipação social democrática.

Em meio a essas colocações, é preciso salientar que o caráter reprodutor de práticas homogeneizadoras na educação, bem como dos padrões curriculares etnocêntricos só confirmam que a escola é fruto das convenções ideológicas da modernidade. Improvável pensar que num espaço estável da ‘mesmice’ pode-se gerar práticas e discursos produtores da diferença. Ao pontuar que escola e a modernidade se localizam em um mesmo tempo e mesmo lugar, Skliar (2003b) defende que “a mesmice da escola proíbe a diferença do outro”, além disso, “o mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo” (p.46) e complementa:

as conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc (Skliar, 2003b, p. 45).

A discussão central colocada é a de pensar alternativas ao modelo dominante e monocultural de ensino e de conhecimento. No entanto, não se trata de sugerir uma transformação esquecendo que a realidade e a educação estão adquirindo novas feições. Busca-se, desse modo, pensar-se o sentido da proposição: uma educação para diversidade (que poderia ser também na ou pela diversidade). O que se coloca em evidência não é uma afirmação - o imperativo da tolerância às diferenças -, mas uma pergunta pelos Outros, esse 'outro' multicultural. Uma questão que se desdobra em duas: a pergunta do outro e uma pergunta dirigida ao outro (Skliar, 2003a; 2003b), e leva a uma digressão sobre a questão ontológica da diferença (Milovic, 2007). "Como se o outro fosse, antes de mais nada, aquele que faz a primeira pergunta ou aquele a quem dirige a primeira questão. Ou: como se o outro fosse o ser em questão, a pergunta do ser em questão, ou o ser em questão da pergunta" (Skliar, 2003a, p. 27).

Por sua vez, Tomaz Tadeu da Silva (2007) pressupõe que "o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque à nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo, que, é um problema pedagógico e curricular" (p. 97). Trata-se, primeiro, de uma problemática social, pois num mundo globalizado/mundializado, o encontro com o outro, com o diferente ou estranho é inevitável. Segundo, como um desafio curricular e pedagógico visto que as crianças e os adolescentes, no contexto de uma escola atravessada pelas dinâmicas sociais, inevitavelmente, interagem com o outro. Nesse sentido, a problemática "do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência." (Silva, 2007, p. 97). Ele tende a retornar, até mesmo a se multiplicar. Numa época em que a subjetividade se constitui de maneira fluída e descentrada, esse outro tem aparecido por meio de inúmeras facetas: "o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (Silva, 2007, p. 97).

Vive-se, hoje, segundo normas sociais que oprimem e discriminam a diferença marcada no corpo, sendo que essa discriminação opera mediante "a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas" (Diniz & Lionço, 2009, p. 9). Esta é a chave da problemática do *bullying*: a violência contra o corpo que está fora da norma, seja no cabelo da/o menina/o negra/o, nos olhos do/a menino/a míope ou ainda nas pernas do/a menino/a com deficiência física; todos esses exemplos já se tornam material suficiente para a (co)ação de um sujeito ou de um grupo provocador.

No entanto, para Débora Diniz e Tatiana Lionço (2008; 2009; 2010), este enfoque não está centrado na dicotomia normal/anormal, pois tanto a norma como o anormal se confundem com a imposição das regras marcadas no corpo. As autoras preferem abordar a questão da discriminação

em termos de homofobia e não mediante o discurso do *bullying* nas escolas, pois quando o *bullying* tem fundamento na cor da pele se trata de um fenômeno conhecido como racismo; o *bullying* sexual, por sua vez, é reconhecido como homofobia e, na verdade, os “gordinhos” aparecem como apêndice da diversidade do *bullying*. Assim, “não é nada mais do que um neologismo puritano e burguês, um vocábulo heteronormativo para falar da provocação, da discriminação aos fora da norma heterossexual (...) o neologismo *bullying* é palatável as escolas, as famílias, e a moral heterossexual” (Diniz & Lionço, 2009, p. 66). Isto acontece porque, geralmente, não são abordadas, dentro das escolas, as práticas sexuais que estão fora da norma, e, por isso, são silenciadas. Usa-se o neologismo *bullying* como se fosse um novo fenômeno e, de fato, não é: o racismo e a homofobia estão nas escolas, assim como, em qualquer outro espaço da sociedade; o *bullying* na escola é uma versão primária e permanente dos preconceitos e discriminações que se observa na vida social.

Pode-se dizer que a provocação entre crianças e adolescentes faz parte de uma socialização naturalizada que, geralmente, acontece na tentativa de reconhecer os limites do outro, sendo que existe uma desigualdade de forças entre os sujeitos. Porém, tratam de práticas que precisam ser abolidas, rejeitadas e desnaturalizadas e, além disso, vistas a partir de um enfoque político. A principal intenção de Débora Diniz e Tatiana Lionço (2009) é o reconhecimento da potência discursiva do conceito de homofobia, a fim de não ser silenciada pelo neologismo *bullying*, para que as crianças e os jovens não sejam refugiados e não se transformem em vítimas de homofobia no futuro ou no tempo da escola.

A saída para a diferença projeta uma abertura e um acontecimento, visto que possibilita a inclusão do social, da cultura e da política no âmbito de práticas educativas. E é pelo fato de ‘o outro estar desde sempre aí’ que é impensável propor uma educação para/na/pela diversidade dentro da compreensão moderna de sujeito, de educação e de sociedade. Dessa forma, tais concepções precisariam ser desestabilizadas por meio da irrupção do ‘outro multicultural’ como um acontecimento ético, estético e político. Dar visibilidade à diferença de gênero, de classe social, de etnias, de orientação sexual, de modos de ver, perceber, sentir, entre outros, dentro das escolas pode gerar alternativas às práticas de exclusão, que foram historicamente constituídas. E pode ainda conduzir-nos ao conhecimento da nossa própria singularidade: do nosso próprio ser outro, do nosso próprio tornar-se outro: “temos que experimentar a construção de nossas próprias vozes, impedindo que no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção” (Nascimento, 2007, p. 86).

2.2.3 Personagens da escola

Destacam-se, nesse tópico, dois personagens que compõem juntos uma importante cena no contexto da educação na escola: a de interação entre o/a adolescente e o/a professor/a. Na tentativa

de traçar os processos de subjetivação de cada um, far-se-á uma contextualização do conceito de adolescência e de tornar-se professor/a.

- **A/o Adolescente**

Originada do verbo latino *adolescere*, que tem o sentido de crescer até a maturidade, a palavra adolescência surgiu no final do século XIX como legado do romantismo e da cultura ocidental (Ariès, 1973; Coutinho, 2009): “o surgimento da adolescência pode ser localizado no contexto do romantismo alemão, movimento cultural e literário que se dissemina fortemente pela Europa ao longo do final do século XIX” (Coutinho, 2009, p. 8). Trata-se, na verdade, de um conceito construído ao longo da modernidade e, mais precisamente, por volta de 1850, o termo passou a ter uso comum, depois que entrou nos dicionários para indicar uma etapa específica da vida que iria dos quatorze aos vinte anos de idade, e passou a ter um sentido equivalente ao modo como é compreendido atualmente.

A adolescência torna-se um fenômeno histórico e socialmente determinado, logo precisa ser entendida a partir de condições histórico-culturais específicas (Ozella, 2003; Araújo & Oliveira, 2010; Coutinho, 2009a, 2009b). Além disso, é um conceito que diz respeito a um sujeito em processo de subjetivação, sendo que este processo ocorre num contexto social também em movimento. Na verdade, compreende-se, que, a adolescência marca o momento essencial de relação do ser humano com a sociedade. Nesse sentido, Luciana Gageiro Coutinho (2009b), ao elaborar sua tese sobre os destinos da adolescência no contemporâneo, questiona: “de que forma a adolescência, nascida de impasses próprios ao mundo ocidental moderno, pode nos apontar novas passagens configuradas pelos próprios adolescentes no mundo contemporâneo?” (Coutinho, 2009b, p. 19)

Mesmo que, em meados do século XIX, a adolescência tenha conquistado uma significativa expressão social na literatura, em hábitos e vestimentas a ela adaptados, foi no século XX que o conceito se consolidou. Em 1905, tem-se como exemplo o livro *Adolescência* do americano Stanley Hall, um dos primeiros a ser publicados sobre o assunto. O processo de escolarização prolongada, o aumento do período de dependência em relação à família, o avanço da industrialização e o crescimento das cidades passou a ser o cenário de destaque à forma como o adolescente passou a ser visto ou tratado. É preciso ressaltar que “os mais pobres ingressavam mais cedo na produção, mas levavam em conta a possibilidade de continuar os estudos (...) os mais ricos permaneciam mais tempo em formação e começavam a se especializar em diferentes domínios” (Coutinho, 2009b, p.49).

Para Ariès (1989), o século XX tornou-se o século da adolescência, visto que advém de um desdobramento da infância na modernidade. Esta passou a se prolongar com a continuidade dos adolescentes que permaneceram sob a tutela da família e da escola. É preciso destacar que havia

fortemente, nessa época, um discurso pautado pelo individualismo que transmitia “a ideia de que cada sujeito deve encontrar o seu lugar e inventar seu próprio destino, de preferência, superando aquilo que foi alcançado pela sua família e sociedade de origem” (Coutinho, 2009a, 2009b, p. 50). Segundo Ariès (1989),

Tudo acontece como se, a cada época, correspondessem uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a juventude é a idade privilegiada do século XVII, a infância, do XIX, a adolescência, do XX. Assim, passa-se de uma época sem adolescência a uma época onde a adolescência é a idade favorita. Deseja-se alcançá-la cedo e demorar-se nela durante muito tempo (Ariès, 1989).

Existem inúmeras perspectivas para o estudo da adolescência, dentre as quais, ressaltam-se algumas abordagens da psicologia do desenvolvimento humano. De acordo com Bertol e Mériti de Souza (2010) “a leitura denominada desenvolvimentista entende a adolescência como etapa da vida que, como tal, possui características biológicas e psicológicas específicas” (p. 827). É possível ressaltar que as principais características do adolescente são a insegurança, a rebeldia, a impulsividade e a agressividade, sendo que tais atributos estariam vinculados, por um lado, às transformações biológicas e hormonais; por outro, às dimensões psicológicas ligadas ao fato de estarem vivendo um momento de transição. Além disso, o adolescente, geralmente, assume uma postura de questionamento aos valores tradicionais e às determinações da sociedade como uma forma de afirmação de sua identidade e autonomia.

Isso acontece, pois, de acordo com a perspectiva de Piaget (1997), a adolescência é uma etapa do desenvolvimento em que a mudança é o ponto de destaque, visto que o jovem passa a questionar o mundo dos adultos e sugere outras formas para a organização da sociedade, nesse sentido, filia-se a grupos, gangues e a movimentos sociais. Dessa forma, existem peculiaridades próprias desse processo de desenvolvimento em que a personalidade passa por transformações a nível afetivo e ético, tendo em vista a sua estabilização e sua orientação para o mundo social. Ainda, a/o adolescente adquire a sua autonomia e conquista seus próprios valores, por isso, inicialmente, contrapõe-se às determinações do mundo adulto; nas suas relações, o/a adolescente leva em consideração as intenções dos seus pares e desenvolve um senso de justiça e de igualdade (Piaget, 1997; Pulino, 2009).

Do mesmo modo, a perspectiva de Wallon (1941/1968) aborda a adolescência como uma fase do desenvolvimento marcada pela crise da personalidade. Nesse sentido, o início da adolescência é, muitas vezes, caracterizado por um novo conflito do sujeito, pois o equilíbrio alcançado no estágio anterior ao da adolescência é rompido. Assim, muda as condições de vida do adolescente qualitativamente, pois acontecem transformações que dão um novo contorno a personalidade, sendo que o antigo estágio aparece desajustado pelas modificações corporais advindos da ação hormonal. Nessa etapa do desenvolvimento, surgem reflexões existenciais e éticas, havendo uma prevalência da atividade afetiva e o adolescente passa a questionar não as

pessoas em si, mas seus valores e as determinações da sociedade (Wallon, 1941/1968; Galvão, 2004).

É preciso destacar que a adolescência enquanto uma categoria teórica histórica passa por importantes transformações ao longo do século XX. Houve, no começo do século, estudos sobre gangues e criminalidade para o estabelecimento de uma política de controle dessa população jovem. E foi em meados do século XX que ocorreu a construção da figura do rebelde sem causa e da juventude transviada devido ao fortalecimento da indústria cultural. Posteriormente, no Brasil, deu-se destaque à participação do movimento estudantil pelo fim da ditadura e pela luta ao retorno da democracia. A partir da década de 1990, a institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente foi um marco legal importante para o estabelecimento de políticas de controle para atenção e proteção integral à infância e à juventude. Além disso, nos primeiros anos do século XXI, nota-se uma ampliação das pesquisas sobre a participação juvenil a partir de uma perspectiva acerca dos direitos, deveres e da cidadania (Camilo, 2010; Castro, 2001).

Não se pode tentar compreender a adolescência “fora de um horizonte histórico, no interior do qual é forjada enquanto um conceito socialmente construído, do qual as ciências humanas se apropriam fornecendo-lhes suas próprias versões” (Coutinho, 2009, p. 11). Assim como, não pode ser vista como um processo a-histórico, a-cultural e desde já dado; é necessário, todavia, levar em consideração os determinantes históricos e o contexto pelo qual o conceito surgiu e se desenvolveu. Como a subjetivação do adolescente é um fenômeno complexo, pois apresenta diferentes dimensões e se torna especialmente complicada num momento de passagem da família ao *SOCIUS*, o sujeito adolescente consegue traduzir “os dramas de sua época, presentificando de maneira radical as questões de todo sujeito na relação com o seu desejo” (idem, p.12). Nesse sentido, segundo Luciana Coutinho (2009), a pesquisa sobre o sujeito adolescente, hoje, permite traçar as relações que estabelecemos com o mundo contemporâneo:

Tendo em vista sua origem social e histórica, podemos dizer que a adolescência encarna particularmente os impasses de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que nos obriga a pensar sobre ela. Mas o que significa ser adolescente hoje? Levando em conta a construção social do conceito de adolescência, pretendemos fazer dele um recurso para nossos questionamentos e investigações a respeito do sujeito no mundo contemporâneo (Coutinho, 2009, p. 12).

No campo de estudo da adolescência, há variadas análises realizadas que buscam compreendê-la. Ressalta-se uma crítica “à perspectiva que concebe o adolescente como ser incompleto (no sentido de imperfeição subjetiva), sendo necessária a formação de uma identidade estável, fixa e madura para o seu reconhecimento na rede social” (Bortol & Mériti de Souza, 2010, p. 825). A principal visão aqui trabalhada permitiu tratá-la como um processo de subjetivação em que o sujeito vivencia a reconstituição de suas referências identitárias, durante a transição entre a infância e o mundo adulto.

- Tornar-se Professor/a

A reflexão que se propõe aqui é a de se pensar como o sujeito professor/a constitui a sua própria experiência de subjetivação a partir de componentes situados nas práticas sociais e educativas em que está imerso. É preciso salientar que o espaço social em que atua profissionalmente tanto abrange os sentidos subjetivos gerados no próprio contexto escolar, quanto integra aqueles advindos de outros cenários sociais mais amplos como os relacionados à diferença cultural.

A necessidade de uma formação docente que prepare os professores para lidar com os desafios da educação para a diversidade é colocada no sentido de propiciar uma reflexão sobre a própria prática, tanto em sua dimensão profissional como pessoal. Além disso, muito se discute sobre preparação dos conteúdos e materiais didáticos necessários para uma formação multiculturalmente orientada. Busca-se pensar as mudanças nos programas de formação do professorado a partir de uma reflexão sobre o fazer pedagógico relacionado ao processo de se tornar professor.

Estudar a formação de professores é tentar dar sentido a essas novas demandas e buscar a compreensão de um cenário entremeado por várias concepções educacionais de um professor que foi formado em um contexto político-histórico-cultural diferente daquele em que atua. Como pode a formação de professores/as dar conta das questões relativas à diversidade cultural na escola? Que tipo de formação abarca a velocidade dos acontecimentos? A proposta que se coloca é a de pensar que uma compreensão sobre a realidade dos/as professores/as permite que se conheçam melhor as suas perspectivas sobre as suas escolhas e suas experiências como educadores/as, bem como sobre suas crenças e concepções. Rego (1998) pontua que o conhecimento das concepções teóricas do/a professor/a aponta indicadores para compreender como lidam com seus/suas alunos/as no cotidiano de sua prática. Desse modo, pode-se sugerir ou ter como hipótese que a forma de como o/a professor/a pensa a questão da diversidade, da desigualdade social e do desenvolvimento humano influencia no modo como lida com seus/suas alunos/as.

Desse modo, sugere-se uma abordagem ético-estético-política para o desenvolvimento do ser professor/a, pois se pode levar em consideração a complexidade dos fatores sócio-histórico-culturais ligados à constituição de sua subjetividade e, ainda, envolve a questão do respeito às singularidades e às diversidades presentes no contexto educativo e na sociedade. Pagni (2010) coloca que é no campo do embate e da tensão que o/a professor/a poderia desenvolver práticas de cuidado de si e para com o outro (Foucault, 2006), ao se deparar com espaços de encontro entre os diferentes modos de subjetivação e singularidades. Um encontro que abarcaria não apenas suas atitudes ou formas de atuar no mundo, “como também, e principalmente, as suas atitudes éticas diante da vida (...), pois entendemos que provocariam nos sujeitos, na prática educativa, um se preocupar consigo mesmos, como um ato de pensar-se que, implicaria, eticamente, transformar a si

próprio” (Pagni, 2010, p. 64). Desse modo, o contato entre os sujeitos na diversidade poderia propiciar a emergência de experiências éticas, estéticas e políticas, pois envolveriam práticas de liberdade e de cuidado de si e do outro.

Para MacLaren (1997; 2000), a questão essencial para a formação de professoras/es é a de poder proporcionar um espaço multicultural que valorize a diferença em termos de sua especificidade. Além disso, o autor coloca que é o espaço onde é possível dar voz às/aos estudantes para atuarem e transformarem as visões de mundo racistas, homofóbicas, sexistas e classistas e desnaturalizar as relações de poder, ao realizar novas articulações epistemológicas contra-hegemônicas e “novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática” (MacLaren, 1997, p. 51).

Tanto educadoras como alunas e alunos precisam abrir-se para a possibilidade de alteridade de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio. Os estudantes, especialmente, precisam ter a oportunidade de inventar formações do eu diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades. Subvertendo assim aquelas formas de subjetividade hierarquizadas e estratificadas que codificam a vontade, estarão desenvolvendo formas nomádicas de agência individual e coletiva que estarão abertas para novas montagens do desejo e maneiras de estar-no-mundo (idem, p. 96).

Os/as professores/as poderão oferecer oportunidades para que as/os estudantes possam questionar os valores implicados na prática de produção e transmissão de conhecimento. Poderão ainda compreender que o próprio conhecimento advém de valores histórico-culturais e que são construídos a partir de uma determinada realidade, linguagem e representação de mundo. A ideia é que eles possam questionar os pressupostos enraizados e naturalizados, tornados senso comum, para abrir novos espaços de reflexão (Delmondez, 2011; 2012).

Além disso, ao compreenderem que a constituição da subjetividade se dá por meio das relações sociais e que o ser humano é fruto e expressão da cultura, poderão perceber a importância da troca interindividual para a constituição de suas identidades. É nesse sentido que a diferença cultural é crucial no contexto das reivindicações políticas multiculturais, pois perpassa pelo reconhecimento do outro e de si como prova de um processo de realização pessoal. Pode-se compreender, portanto, que a experiência com a diferença é uma experiência de relação que permite ao sujeito colocar a sua singularidade em jogo, ao se deparar com outros modos de subjetivação, “a experiência da diferença coloca à disposição do indivíduo uma variedade de opções significativas para que ele possa diante delas fazer uma livre escolha” (MacLaren, 1997, p.104).

As colocações de Pagni (2010) sobre a diferença e a alteridade na práxis educativa a partir da experiência do cuidado de si permitem tecer elaborações sobre a postura do/a professor/a – aquele que na sua prática pedagógica imprime na relação com seus alunos o cuidado com o outro. No entanto, esta relação pressupõe anteriormente um cuidado ético de si mesmo: “afinal, não é pelo

fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si que lhe é anterior ontologicamente” (Pagni, 2010, p. 65).

Propõe-se, assim, que o/a professor/a se ocupe consigo mesmo e com a própria transformação de si para uma contínua recriação de sua subjetividade. Considerar essa perspectiva poderia levá-lo a não só pensar nos conteúdos e competências a serem adquiridos para o aprendizado de sua prática, mas o envolveria em uma experiência de reflexão, de sabedoria e de cuidado para lidar com os desafios de sua própria vida, pois o auxiliaria a se posicionar diante do mundo. Pagni (2010) coloca que:

Esses requisitos transbordariam as práticas e os saberes estritamente escolares, colocando em circulação outras práticas e saberes distintos daqueles extremamente valorizados na atual educação escolar, concorrendo com esses e oferecendo aos alunos não apenas a possibilidade de se qualificarem para o mercado, como também de se formarem e se cultivarem a si mesmos, sendo essa relação com o educador um dos campos privilegiados para o aprendizado da ética, seja para um, seja para o outro (Pagni, 2010, p. 65).

Pensar o desenvolvimento ético-estético-político no processo de tornar-se professor/a, a partir da perspectiva do cuidado de si de Foucault (2006), leva a uma melhor compreensão acerca das práticas de subjetivação por meio das quais os sujeitos professores/as formam a si mesmos. Pulino (2010; 2012) pontua que o cuidado de si, por meio de técnicas de subjetivação, prepara o sujeito para o acesso ao conhecimento e a verdade que afete o ser próprio do sujeito para que ele possa desenvolver uma práxis segundo a sua perspectiva. Nesse sentido, “o cuidado de si e do outro, na formação de professores/as, é uma estética e uma ética que proporciona que o sujeito transforme sua práxis nas relações e a si mesmo” (Pulino, 2010, p.162).

Capítulo 3

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Tendo em vista a definição do problema de investigação por meio da seguinte questão de pesquisa - como os/as adolescentes e professores/as constituem-se a si mesmos e uns aos outros, num contexto marcado pela diferença cultural? - esta dissertação teve como proposta realizar uma pesquisa com base nos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar processos de subjetivação de jovens e professores/as a partir de práticas e narrativas acerca da diferença em uma escola de Ensino Médio da cidade de Brasília.

Objetivos específicos:

- Investigar como os/as professores/as e estudantes vivenciam e lidam com a diferença cultural na escola.
- Interpretar narrativas de professores/as e de adolescentes de uma escola, com foco em relatos acerca de si, do mundo e de suas ações.
- Cartografar as dinâmicas culturais e subjetivas envolvidas ou permeadas no contexto de uma escola.

Capítulo 4

METODOLOGIA

I. A cartografia

Cartografar é pesquisar o acontecimento
acontecimentalizando
Costa, Angeli & Fonseca in
Pesquisar na diferença

É hora de estar afinada com a metodologia que me orienta e conduz à investigação das minhas questões de pesquisa. Por meio do vocábulo “cartografar” no abecedário recentemente organizado por Tania Mara Galli Fonseca (2012), entende-se que a proposta da cartografia é a de pesquisar o que está em processo ou o inacabado de um como: “investiga-se como, produz-se com (...) suportar um problema, uma sempre vizinhança com territórios de soluções. Estar a caminho” (Costa, Angeli & Fonseca, 2012, p. 46). A receita inicial para se praticar cartografia consiste em colocar a pergunta “por quê?” em estado de dissolução: quebra-se a palavra ‘por quê?’ com um martelo até que apareçam inúmeros pedacinhos de ‘por quês?’, a ideia é que se tornem tão pequenos que já não faz mais sentido em perguntar a razão de algo e sim o seu modo. Muda-se, então, o foco da pergunta de ‘por quê?’ para ‘como?’, pois ‘o como’, sendo um pequeno ‘por quê?’, permite traçar uma compreensão acerca da singularidade de um acontecimento (Costa, Angeli & Fonseca, 2012):

Os porquês em geral gostam de se livrar do que é fugidio, pois apenas assim podem ansiar por sua eternidade: ultrapassar a ilusão da mudança para acessar a verdade e suas constantes. Já o ‘como’ ama o que muda, apaixonou-se pelos detalhes inúteis e de vida breve, pois não lhe interessam as grandezas para além do tempo e da imanência. Ao invés de leis abstratas o que realmente importa são as cores, odores, sabores, caprichos, texturas, velocidades e outras veleidades mundanas. Antes de buscar ultrapassar as aparências e sua superficialidade é exatamente na experimentação desta superfície que se faz a vida do cartógrafo. Enquanto o método cartesiano, fundador da ciência moderna, busca transcender os acidentes em sua variabilidade sensível para alcançar as leis inteligíveis de um além-mundo, aqui, tratamos com um mundo *inteligensível*. Pesquisar com a cartografia é encontrar-se com reentrâncias fugidias de dimensões mínimas que abrem problemáticas ilimitadas, sem espaço para binarismos advindos da partição abstrata do mundo em categorias estanques. Encontro singular e intempestivo entre os fluxos de um devir-mundo que tecem o cartógrafo e sua cartografia: olho e paisagem são um movimento de movimentos em encontro. (...) Ao invés de se encontrar com a verdade, trata-se de dizer sim a isto e aquilo, de afirmar uma verdade no encontro com o mundo (Costa, Angeli & Fonseca, 2012, p. 47).

A cartografia como método qualitativo de pesquisa escolhido, então, possibilitará traçar um percurso para a construção da proposta que se pretende investigar. É importante salientar que a cartografia não diz respeito “a um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido” (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009, p. 201), mas se apresenta como um desafio, compreendendo que fazer uma cartografia é também se formar enquanto cartógrafo e praticar um *ethos* aberto à sensibilidade e à problematização. Assim, não se trata de um método desde já pronto e acabado; no entanto, é composto de pistas em que se propõe a praticá-las. É importante colocar que se trata de um procedimento metodológico que surgiu a partir dos trabalhos teóricos de Deleuze/Guattari e está se tornando cada vez mais disseminado em grupos de pesquisa sobre políticas de saúde, educação, clínica, produção de subjetividade, entre outros. Nesse sentido, tem sido um método relevante e inovador de produção de conhecimento em psicologia.

A cartografia baseia-se em um novo paradigma científico estético-processual pautado pela inventividade (Stengers, 1992). E, portanto, coloca em questão o problema da distinção sujeito/objeto, da neutralidade científica, do isolamento do objeto de pesquisa de suas articulações históricas e da pretensão à universalidade. Pode-se dizer que a separação entre sujeito e objeto do conhecimento, no contexto da ciência moderna, existiu apenas para assegurar que o saber produzido tivesse validade pela comunidade científica (Barros & Kastrup, 2009). Na verdade, a distinção entre as categorias de sujeito e de objetivo é de ordem prática e advém de determinações históricas. De outro modo, a produção do conhecimento pode ser vista como um processo que envolve uma escolha ética, estética e política de assumir ou não o caráter de provisoriedade, de instabilidade e de parcialidade das premissas e propósitos do/a pesquisador/a. Nesse sentido, a construção do conhecimento implica saberes e valores situados social e historicamente por meio de práticas discursivas, sendo que o ser humano é sujeito e objeto desse processo. Compreende-se que se um determinado conhecimento é produzido pelo ser humano, que, está envolvido em um mundo simbólico e inserido em um singular contexto histórico-cultural, então, assume a condição de ser uma verdade particular (Smith, 2005).

Assim, Stengers (1992) sugere a necessidade de superação dos parâmetros da ciência moderna para uma nova concepção científica articulada com os movimentos e modulações dos processos de produção de subjetividade. É preciso salientar que “o caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (Barros & Kastrup, 2009, p. 55). A partir disso, empreende-se o desafio de realizar e de desenvolver práticas de pesquisa que acompanhe os processos inventivos de produção de subjetividade do cientista e dos/as participantes num contexto. Entende-se que a cartografia é um método processual que não apresenta um modelo único de investigação, mas se organiza mediante procedimentos concretos encarnados em dispositivos. A construção de mapas com objetivo de análise e interpretação dos resultados deve

visar, portanto, a manutenção do caráter dinâmico dos movimentos de processualidade da subjetividade e dos dispositivos.

Segundo a perspectiva de Foucault, o dispositivo se apresenta como um conjunto heterogêneo composto por ditos e não ditos de discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições epistemológicas. Enfim, configura-se como uma rede que se estabelece entre esses elementos, tanto o dito como o não dito constituem os elementos do dispositivo. Além disso, Foucault esclarece que “a relação entre os elementos do dispositivo indica a existência de mudança de posições e modificação de funções. Para ele um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica ou dominante” (Kastrup & Barros, 2009, p. 77). Em outras palavras, nos dispositivos aparecem relações forjadas por discursos e suas estratégias de poder-saber.

Ao levar em consideração esse conceito desenvolvido por Foucault, em seu texto *O que é um dispositivo?*, Deleuze (2003) diz que qualquer dispositivo, é, inicialmente, um novelo, ou seja, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferentes. O autor desdobra a concepção de dispositivo ao apresentar quatro tipos de linhas - a visibilidade, a enunciação, a força e a subjetivação. Tais linhas estão situadas na dimensão do poder-saber e, nesse sentido, são vistas como máquinas que possibilitam ver e falar, mediante campos de visibilidade e de dizibilidade. Segundo a leitura de Foucault realizada por Deleuze (2003), em cada contexto histórico existem formas de sentir, perceber e dizer que estão integradas nas linhas de visibilidade e de enunciação e, em tais linhas, há camadas de ditos e não ditos de cada época e de cada estrato histórico. Assim, a função do método não é a de iluminar os objetos e os enunciados pré-existentes, bem como não consiste em proposições enviadas a linhas de enunciação; mas, de outro modo, a realidade forma-se por regimes discursivos e por modos de iluminação, por isso, “o saber é a combinação dos visíveis e dizíveis de um estrato, não havendo nada antes dele, nada por debaixo dele. Trata-se, então, de extrair as variações que não cessam de passar” (Kastrup, 2009, p. 78).

Além disso, o dispositivo contém linhas de força em que se destaca a dimensão do saber-poder. Tais linhas funcionam com se estivessem em vai e vem do ver ao dizer e inversamente e, por isso, “essas linhas levam as palavras e as coisas à luta incessante por sua afirmação (...) essas linhas passam por todos os pontos do dispositivo e nos levam a estar em meio a eles o tempo todo”. E por fim, o dispositivo compõe linhas de subjetivação que estão em processo, ou seja, estão ligadas a modos de produção de subjetividade que estariam na borda dos dispositivos, fazendo então a passagem de um dispositivo a outro, “nesse caso, a ação do dispositivo se apresenta em seu maior grau de intensidade, franqueando limiares variados de desterritorialização nos modos dominantes de subjetivação” (Kastrup, p. 79).

Podem-se tirar importantes conclusões da teoria dos dispositivos: em primeiro lugar, trata-se de uma negação aos universais e, em segundo, diz respeito à mudança de orientação ou de paradigma para conceber um procedimento de pesquisa que visa apreender a novidade. Nesse

sentido, a noção de dispositivo está ligada a uma atividade de criação no trabalho do pesquisador, que, como cartógrafo, se localiza no entrelaçamento das linhas que o compõem: a de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Kastrup e Barros (2009), autoras da psicologia, salientam que “trabalhar com dispositivos, implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar” (p. 79).

É necessário salientar que os dispositivos ainda podem se situar em contextos de produção de dados como em oficinas com estudantes e professores/as. Tais dispositivos inventam outros dispositivos locais que possibilitam a sua operação. Assim, podem se arranjar como na série das bonecas russas: dispositivos dentro de dispositivos que fazem elo e ligações entre si. Nesse contexto, é possível a existência de uma série de dispositivos-dispositivos que se estabelecem num agenciamento e possibilita a condução de seu funcionamento, extraindo de sua função tipos de agenciamentos que manifestam modos de falar, ver e de estabelecer relações (Deleuze, 2003; Kastrup & Barros, 2009).

Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. Numa cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo (Kastrup & Barros, 2009, p. 91).

Além disso, a função de dispositivo se faz mediante três movimentos, ou seja, três movimentos funções: (1) movimento-função de referência; (2) movimento-função de explicitação; (3) movimento-função de transformação-produção. Em primeiro lugar, o movimento-função de referência diz respeito a um funcionamento mais ou menos regular do dispositivo, em que se combinam/coordenam a repetição e a variação: o diário de bordo/campo pode servir como exemplo. Em segundo lugar, o movimento-função de explicitação possibilita atualizar os processos que operam de maneira implícita e virtual e, assim, as oficinas podem compor campos de visibilidade e de enunciação. E, em terceiro lugar, o movimento-função de transformação-produção conduz aos efeitos de produção e transformação da realidade, visto que a prática da cartografia possibilita criar “condições para a transformação das relações entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção” (Kastrup & Barros, 2009, p. 80). Nesse sentido, o método cartográfico requer alguns dispositivos a fim de investigar os processos de subjetivação.

Na verdade, para a cartografia toda pesquisa implica uma intervenção na realidade e, dessa forma, há uma dependência intrínseca entre o conhecimento e a prática e entre pesquisar e intervir: “a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de co-emergência – o que podemos designar como plano de experiência” (Passos & Barros, 2009, p. 17). Em outras palavras, a experiência é compreendida como um saber-fazer, um saber que surge do fazer e, nesse sentido, trata-se de

transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade. O caminho metodológico da cartografia afirma que a prática de pesquisa advém de um saber da experiência: “do saber na experiência à experiência no saber (...) o que tem primado é o plano da experiência enquanto intervenção, em que estão sempre encarnadas as ferramentas conceituais e os operadores analíticos” (Passos & Barros, 2009, p. 18).

Outro conceito de igual relevância é o de processualidade. A pesquisa de campo em psicologia geralmente se inicia quando os processos de subjetivação a serem investigados já estão em curso. Nesse sentido, conforme pontuam Barros e Kastrup (2009), “o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (p. 58). Enquanto nas pesquisas de orientação positivista e nas metodologias pautadas pelo enfoque quantitativo, as fases da pesquisa – coleta, análise e discussão dos dados - estão claramente definidas e se estabelecem numa série sucessiva de momentos separados, a cartografia tem como objetivo realizar uma pesquisa constituída de etapas que se sucedem sem se separar, sendo que pretende-se efetuar uma modificação do sentido original de método - *metá-hódos*, que significa, em grego, traçar um caminho para atingir metas pré-fixadas. De outro modo, trata-se de um “ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento de pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (Kastrup & Barros, 2009, p. 59).

Assim como se investiga um objeto em processo - os sujeitos, as instituições sociais, entre outros -, é importante empreender uma pesquisa com base em uma metodologia igualmente processual em todas as etapas procedimentais. É importante colocar que a cartografia possibilita o trabalho com diferentes práticas e posições narrativas, que seria o *ethos* da pesquisa; distintas técnicas, por exemplo, indicam diferentes maneiras de narrar (Passos & Barros, 2009). A escritura dos textos com o desenvolvimento de uma narrativa, durante a observação, a análise e a interpretação dos dados é vista igualmente como um dispositivo que faz parte do processo como um dos momentos essenciais da investigação.

A prática do cartógrafo é um elemento chave da pesquisa cartográfica que, diz respeito, à análise da subjetividade no campo social. É importante colocar que podem ser inúmeros os seus objetos de pesquisa, do mesmo modo as referências teóricas que podem ser tomadas como base. Para o cartógrafo, invariavelmente, toda teoria é cartografia e, nesse sentido, ela se conduz junto com as paisagens cuja constituição e desenvolvimento ele mesmo segue. Dessa forma, a teoria abordada neste trabalho também é uma cartografia. Além disso, o cartógrafo pode utilizar operadores conceituais originados de várias procedências: teóricas ou ainda como a de um vídeo, de um tratado de filosofia, de uma conversa, entre outros. Isso porque “o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está aí sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (Rolnik, 2011, p. 65). Em *Cartografia sentimental*, Suely Rolnik (2011) sugere uma pergunta acerca do que caberia a um psicólogo-cartógrafo e traça um manual: “é muito simples o que o cartógrafo leva no bolso: um

critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações – este, cada cartógrafo vai definindo para si, constantemente” (p. 67). Além disso, a autora pontua que a prática do cartógrafo é política:

Se é verdade que a prática do cartógrafo é política, esse seu caráter nada tem a ver com o poder, no sentido de relações de soberania ou de dominação. Estas mesmo em se tratando de relações interindividuais (como homem/mulher) ou de relações com as minorias (como heterossexual/homossexual, branco/negro), são sempre da alçada da macropolítica, com sua lógica específica de totalidade, identidade, oposição, contradição, etc. Já o caráter político da prática do cartógrafo é da alçada da micropolítica e tem a ver com poder em sua dimensão de técnicas de subjetivação – estratégias de produção de subjetividade -, dimensão fundamental da produção e reprodução do regime em curso (Rolnik, 2011, p. 69).

Nesse sentido, o cartógrafo (no caso, a cartógrafa) definiu os critérios de escolha para a sua pesquisa e, depois de efetuada a sua escolha, partiu para a sua expedição em campo. Durante a pesquisa, articulou a análise de documentos, das observações, das oficinas e das entrevistas semi-estruturadas, para construir um contexto analítico propício a interpretações relevantes sobre como adolescentes e professores/as de uma escola constroem relatos acerca de si, do mundo e de suas ações por meio de narrativas. Espera-se que, por meio da triangulação das estratégias de construção de informação, seja possível construir uma metodologia apropriada para analisar os fatores que compõem os processos de subjetivação de jovens e de professores/as a partir de práticas e narrativas acerca da diferença.

Portanto, as informações analisadas na presente dissertação advêm de observações com base no trabalho da atenção da cartógrafa, da análise dos documentos e das narrativas construídas em oficinas e em entrevistas semi-estruturadas. Com o intuito de possibilitar um entendimento de como se desenvolveu a pesquisa, esta seção foi dividida em tópicos: procedimentos éticos; antecedentes e planejamento da pesquisa; caracterização dos participantes e da instituição onde foi realizado o trabalho de campo; além disso, dos procedimentos de construção e de análise das informações: observações, análise de documentos, análises das oficinas e das entrevistas semi-estruturadas com os/as participantes.

II. Procedimentos éticos

Para que se desse início a pesquisa de campo, o projeto foi submetido ao e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da Universidade de Brasília. Nesse sentido, respeitou todas as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, instituídas pela Resolução 196/96 do Conselho de Saúde do Ministério da Saúde. Durante a pesquisa empírica os procedimentos éticos, como a apresentação da pesquisa, a garantia

de sigilo e a assinatura de consentimento livre esclarecido pelos participantes (anexo 1), foram cuidadosamente obedecidos.

III. Antecedentes e planejamento da pesquisa

O principal enfoque e o objeto de pesquisa foram se modificando ao longo do meu percurso do mestrado. Num primeiro momento, quando entrei no mestrado, pretendia realizar uma pesquisa a partir de uma proposta de formação ética e política de professores/as e, durante a elaboração do projeto de pesquisa, acrescentei a dimensão estética do tornar-se professor. No contexto do projeto, quando o apresentei para o comitê de ética em pesquisa, tinha como objetivo investigar as práticas de constituição da subjetividade do/a professor/a, articulando-as com a proposta de uma educação em e para a diversidade no contexto multicultural contemporâneo.

Nesse sentido, visava realizar uma pesquisa sobre uma formação que contemplasse os desafios referentes à diversidade cultural e às experiências das minorias. Como já disse na apresentação, o surgimento do interesse de pesquisar tal temática se originou das minhas primeiras experiências de pesquisa de iniciação científica. As questões teóricas se mantiveram, pois tracei como objetivo realizar um aprofundamento dos conceitos de identidade, diferença, cultura, desigualdade e multiculturalismo.

Foi durante a pesquisa de campo que decidi realizar uma pesquisa sobre os processos de subjetivação de adolescentes (estudantes) e de professores/as em uma escola. O critério inicial de escolha da escola era ser uma escola pública de educação básica - ensino médio - na cidade de Brasília, Distrito Federal, caracterizada por já apresentar algumas propostas de trabalho voltadas para a diversidade. Entrei em contato inicialmente com uma primeira escola, que se recusou a participar da pesquisa, dizendo não poder apresentar mais atividades voltadas para a diversidade e devido à extrema carga de trabalho dos professores/as no final do semestre letivo, o que levaria tais sujeitos a não se interessarem em participar. Ao entrar em contato com uma segunda escola, tive a oportunidade de realizar a investigação. No entanto, a pesquisa estava prevista para o início de março de 2012 e, devido a uma greve que durou dois meses, a minha entrada foi prorrogada. Foi no início de maio que pude começar as observações, em que me atentei para a dinâmica institucional.

Durante as minhas observações, tive acesso a informações acerca da história da instituição mediante documentos (o projeto político-pedagógico e uma carta de princípios), fotografias e ao site da escola. Em junho, após a divulgação das oficinas interdisciplinares aos alunos, percebi que havia uma oficina interessante chamada *Respeito às diferenças*. Conversei com o diretor, questionando-o sobre a possibilidade de eu observar tais oficinas. Logo depois de acatar minha demanda, apresentou-me as professoras responsáveis e idealizadoras desse projeto, uma professora de sociologia e outra de português. De junho a agosto, assisti e realizei oficinas com duas turmas,

uma turma do segundo ano, que era conduzida pela professora de português; e na outra turma, do terceiro ano, o trabalho era feito pela de sociologia. As oficinas interdisciplinares se organizavam da seguinte forma: nas terças-feiras, os alunos do segundo ano deveriam escolher de qual oficina participariam; nas quintas, as oficinas eram reservadas aos alunos do terceiro ano. As oficinas duravam uma hora e trinta minutos, ou seja, dois blocos de aulas.

No início de julho, a professora de português me avisou que iria tirar um recesso de duas semanas e que eu poderia conduzir as oficinas com os estudantes. É preciso ressaltar que havia uma certa descontinuidade com o trabalho, as professoras faltavam muito e, ao invés de participar das oficinas, os alunos ou voltavam para casa ou ficavam pelos corredores da escola. Na turma da professora de sociologia, os alunos se sentiam desestimulados. Posteriormente, descobri que a professora tinha um contrato temporário e, em meados de julho, foi substituída por um professor efetivo. Houve uma mudança essencial com a permuta dos professores. O jovem professor, mais do que a professora anterior, parecia disposto e aberto a discutir as várias temáticas acerca da diversidade, como as referentes à diversidade sexual. Com a turma do terceiro ano, foram realizadas três oficinas intervenções, e, com as do segundo ano, foram realizadas duas. Havia uma diferença essencial entre as duas turmas. Enquanto na primeira havia uma heterogeneidade entre os/as estudantes, na segunda, pareceu-me que todos/as estavam lá porque pareceriam se sentir diferentes. Assim, foi acordado com o professor que iríamos realizar uma oficina de confecção de fanzines, em que se poderia abordar qualquer temática que tivesse a ver com eles. Na oficina seguinte, fizemos uma avaliação do que havíamos realizado, o que foi o momento propício, pois, coincidentemente, foi a última oficina interdisciplinar do semestre. Posteriormente às oficinas, no final de agosto, foram realizadas entrevistas com os estudantes do terceiro ano e com os/as professores/as responsáveis.

IV. Participantes

São considerados participantes do estudo: a) vinte adolescentes de duas turmas (do segundo e do terceiro ano) que participaram das oficinas, sendo selecionados cinco para as entrevistas semi-estruturadas. b) dois professores (uma de português e outro de sociologia) idealizadores da oficina *Respeito às diferenças*. c) a pesquisadora.

V. Contexto e caracterização da instituição participante

Uma escola de ensino médio foi definida como lugar privilegiado para a pesquisa realizada. A história da escola remete à criação da Universidade de Brasília (UnB) na década de 60. Nesse período, a UnB surge enquanto uma universidade pautada pelos ideais de vanguarda, num

contexto de Guerra Fria, onde se buscava, com a sua criação, a produção de um conhecimento autônomo voltado para a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, é fundada como escola experimental ligada à Faculdade de Educação, e que compartilhava com a Universidade os princípios de produção de um conhecimento que se remete à transformação social a partir do desenvolvimento do espírito crítico em seus alunos. Assim, o questionamento da realidade e de princípios como democracia, liberdade e superação da dominação foram norteadores da prática pedagógica desde o início desta escola. Com a instituição do Golpe Militar, a UnB e esse contexto escolar passaram a ser vistos como focos subversivos.

O projeto pedagógico da escola foi reformulado a partir dos moldes militares e a escola desvinculou-se da universidade, fazendo parte da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com a recente abertura política do país, a escola tem passado por uma série de transformações e reajustamentos, em um processo de constante reinvenção por meio do qual busca reconstruir sua identidade enquanto “escola de vanguarda”. O novo Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2008, é um registro desse processo, na medida em que evidencia a disposição da comunidade escolar em resgatar sua memória e reconstruir sua identidade.

VI. Procedimentos de construção e análise das informações

➤ Observações com base no trabalho de atenção do/a cartógrafo/a

As observações na pesquisa de campo foram realizadas mediante uma pista essencial da cartografia: o funcionamento da atenção no trabalho do/a cartógrafo/a. Geralmente o momento inicial de uma pesquisa é abordado como “coleta de dados”; no entanto, segundo a cartografia, não existe coleta de dados, mas sim e, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa, com os elementos que já estavam lá, mesmo que virtualmente (Kastrup, 2004; 2009).

Nesse sentido, de acordo com Virginia Kastrup (2009), o funcionamento da atenção do cartógrafo não se dá pela simples seleção de informações e nem “por atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontos do processo em curso” (Kastrup, 2009, p. 33). Por meio de uma indicação de Gilles Deleuze no *Abécédairre*, a atenção se dá a espreita e, assim, a atenção do cartógrafo é flutuante, concentrada e aberta. Dessa forma, a expedição do cartógrafo no campo de pesquisa coloca em questão onde ele pode pousar a sua atenção, por isso, muitas vezes, ele tende a se perguntar qual informação precisa selecionar dentre os inúmeros e variados elementos que existem e que podem afetá-lo. De outro modo, segundo Kastrup (2009), “a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo” (p. 35).

Ora, se a atenção do cartógrafo funciona de maneira aberta e desfocada sendo que a sua concentração atua a partir de uma sintonia fina com o problema de pesquisa, o objetivo é obter uma atenção que funciona rente ao objeto-processo. E, assim, o importante é localizar as pistas mediante signos de processualidade e acompanhar “as mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (Kastrup, 2004; 2009). É interessante ressaltar que existem quatro tipos de atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Geralmente o que se percebe é tanto fonte de dispersão como de alerta, o que significa que a atenção rastreia entre os elementos dispostos a campo. O toque funciona quando a atenção do cartógrafo é capturada por algo de modo involuntário e, assim, orienta a sua atenção. Por sua vez, o gesto de pouso indica que a percepção realiza uma parada e o campo se fecha, por meio de um funcionamento em zoom: “um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura e a atenção muda de escala” (Kastrup, 2009, p. 43).

É, nesse sentido, que Kastrup questiona “o que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação?” Para compreender esta questão, poder-se-ia explicar com base na postura de investigação do cartógrafo formulada da seguinte forma: ele primeiro se propõe a questionar o que e como algo está acontecendo; assim, o que entra em jogo é buscar acompanhar um processo e não representar um objeto. Na sua atitude investigativa, não se trata de um reconhecimento de algo que a princípio já conhecia, mas envolve criar seu próprio terreno de observação justamente num espaço que, anteriormente, não se habitava (Kastrup, 2009).

Portanto, as observações serviram como meio de contextualização e inserção da cartógrafa em campo, como nas oficinas interdisciplinares *Respeito às diferenças*, e fundamentaram as análises sobre a composição da escola, das propostas de oficinas-intervenção e subsidiaram a escolha dos jovens e dos/as professores/as convidados/as a participar das entrevistas semi-estruturadas. As atividades observadas consistiram em: observações livres na biblioteca, no pátio da escola, de conversas nos corredores da escola com estudantes, professores/as, funcionários/as, diretor; observações das oficinas *Respeito às diferenças*; observações das aulas de português e de sociologia posteriores às oficinas. Além disso, é preciso destacar que as observações se iniciaram em maio e terminaram em julho de 2012.

➤ Análise de documentos

A análise de documentos se configurou como um meio de visualizar a dinâmica da escola composta por dispositivos, assim, utilizou-se o projeto político pedagógico, fotografias, carta de princípios, site e vídeos no *youtube* sobre a escola. Os documentos foram obtidos com o diretor do colégio, durante as observações. Os registros virtuais foram selecionados através de pesquisas na

internet. Em seguida, os registros foram selecionados e organizados de acordo com os temas mais recorrentes, quais sejam: a) constituição histórica da escola; b) a dinâmica atual do contexto escolar. As fotos não foram objeto de análise por questões éticas e por demandarem estratégias analíticas diferenciadas, que escapariam aos objetivos do presente trabalho. A análise de documentos, além de permitir uma aproximação do contexto da escola, subsidiou uma análise descritiva da dinâmica escolar.

➤ Análise das oficinas e das entrevistas

Após as observações das oficinas dos/a professores/as, foi possível realizar três oficinas (consideradas oficinas-intervenção) a cada uma das turmas segundo uma proposta metodológica vinculada ao projeto de extensão *Espaço AION - Espaço de reflexão, prática e divulgação em Filosofia, artes e Humanidades* (Pulino, 2007; 2008; 2012) do qual venho participando há dois anos e, atualmente, como colaboradora. Foi criado um espaço de reflexão em que foram discutidos livremente assuntos bastante variados para chegarmos a pontos chave de discussão acerca da diferença cultural.

A proposta metodológica, segundo o projeto citado acima, busca propiciar e criar um espaço de reflexão a partir da prática dialógica em grupos de discussão formados por indivíduos de diferentes interesses e idades. A perspectiva filosófica desenvolvida por esse projeto tem como prática a experiência de reflexão a partir de um espaço criado em que se propõe a questionar práticas, valores e ideias pré-concebidas. Assim, os sujeitos são colocados numa relação de cultivo à amizade pelo pensar ou ainda de amor ao saber (Pulino, 2007). Além disso, o *Espaço Aion* se apoia na noção de tempo como *Aion*, enunciada por Heráclito que o concebe como o tempo das intensidades, que se diferencia do tempo cronológico *Chrónos* e de *Kairós*, entendido como o tempo da oportunidade. Para Pulino (2007; 2008; 2012), então, o *Espaço Aion* é um espaço e um tempo de reflexão, de experiência do pensar e do saber, de abertura para a novidade em que:

A proposta do projeto é investigar a reflexão coletiva sobre diversos temas (psicológicos, históricos, sociais, antropológicos e artísticos) sem buscar consensos ou verdades absolutas. Dessa forma, compreende-se em um espaço importante para a desinstitucionalização do conhecimento, relacionando-os às comunidades, às ruas e à vida (...) Aion promove a atitude típica da infância, investigativa, criativa, lúdica e imaginativa, que procura o sentido e as consequências de ser, viver e pensar. Propondo aos participantes que olhem o mundo como que pela primeira vez, Aion se constitui em um espaço/tempo que se distancia daquilo que é planejado e esperado, fazendo com que seus participantes se abram para o novo, o inesperado, enfim, para uma experiência original (Pulino *et al*, 2012, p. 253).

Para contextualizar, o *Espaço Aion* é um projeto de extensão de ação contínua da Universidade de Brasília-DF, realizado por estudantes de graduação, pós-graduação e por uma

coordenadora responsável. É importante destacar que se desdobrou de um projeto já existente, o *Filoesco* (que era coordenado por professores/as da Faculdade de Educação), dedicado ao ensino de filosofia com crianças e adolescentes e à formação de professores no ensino básico. Na verdade, o projeto surgiu de uma proposta de ampliação da prática filosófica realizada pelo *Filoesco* para toda a comunidade (Pulino, 2008).

As dinâmicas desenvolvidas no *Espaço Aion* acontecem com a realização de oficinas, cujo passo inicial é apresentar um pré-texto (ou pretexto) como convite à discussão. Esse pré-texto pode tanto ser uma ideia (na forma de som, afeto ou fato), um texto ou uma imagem. Além disso, “sua problematização guia-se através de indagações, ora sugeridas pelos facilitadores, ora pelos participantes, assim, o grupo pode construir/desconstruir coletivamente as propostas” (Pulino *et al*, 2012, p. 254).

A análise das narrativas, das entrevistas e das oficinas, está fundamentada nos dois métodos propostos pela cartografia - extensivismo e intensivismo. Segundo Passos e Barros (2009), é sempre de um caso que partem as análises e as intervenções: narram-se casos, que podem ter dois sentidos, ambos podendo ser analisados a partir de dois procedimentos narrativos, a saber: a redundância e a desmontagem. De acordo com o primeiro, busca-se analisar o que há em abundância para suscitar uma circulação e uma repetição do sentido, a fim de gerar unidade e identidade, “é por repetição que o caso é narrado: o circunlóquio, a repetição circular do mesmo, garante um sentido inquestionável, claro e distinto, ou garante um padrão social” (Barros & Passos, 2009, p.158). A partir do padrão, organiza-se uma figura narrativa, sendo que o “caso do padrão opera como um fundo sobre o qual o caso se destaca” (p.158). De acordo com o segundo, pode-se tecer como procedimento narrativo a desmontagem, que funciona da seguinte forma: “do caso extrai-se a agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena. O caso individual, no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas” (p.163).

Além disso, no contexto da cartografia, a entrevista é considerada um contexto essencial de negociação e produção de sentido, por isso exige do entrevistador, sobretudo, uma postura de escuta ao que é inédito. A entrevista configura-se como um gaguejar, ao permitir a linguagem vacilar e ainda ao instaurar uma questão capaz de atravessar a subjetividade do entrevistador e daquele que é entrevistado:

Este é o grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos. O que é fundamental é recuperar a potência da questão de ousar adentrar os espaços estrangeiros que nos constituem e que permitem uma posição de invenção, de criação no movimento do entrevistar. Entrevistar exige uma abertura ao estranho como o navegador que é capaz de abandonar por instantes seus instrumentos de navegação produzindo assim uma deriva necessária no encontro do novo. Entrevistar é lançar um olhar ao outro, tentar ver e atravessar o obscuro do instante, encontrar a questão ainda não formulada e ter a paciência de esperar pelo tempo do outro (Sousa, 2012, pp. 87-88).

Nesse sentido, para atender aos objetivos do presente estudo, como investigar as narrativas acerca da diferença, realizou-se uma série de entrevistas semi-estruturadas com os/as adolescentes e professores/as que se iniciaram com questões de cunho descritivo, tais como: *COMO VOCÊ descreveria sua adolescência* ou *fale-me um pouco sobre seu processo de tornar-se professor*. Em geral, mantinha-me sentada em silêncio e, por vezes, lançava as questões do roteiro previamente elaborado. Tal fase configurou-se como momento final da pesquisa de campo.

Capítulo 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O método da cartografia configura-se como um procedimento de análise em que a realidade e o objeto de pesquisa a serem investigados aparecem numa composição de linhas. Na fundamentação teórica, desenhou-se uma geografia: a paisagem contemporânea. Foi possível perceber que a imagem evocada - a de uma espiral inscrita num plano geográfico e o seguido recorte numa de suas partes - conduziu a uma investigação de um contexto integrado a tal paisagem. A escola apareceu como objeto dessa análise. O próximo movimento que se realiza, para esta seção de resultados e discussão, é a de caracterizar e estudar uma escola específica situada numa época e contexto particulares.

Nesse sentido, pretende-se realizar, nesta dissertação, uma análise composta por dois momentos: no primeiro momento se dará a contextualização da escola e a explicitação dos dispositivos; no segundo momento, será feita a análise das entrevistas a partir das linhas de subjetivação inseridas nas narrativas dos sujeitos. Durante o primeiro momento, será feita uma análise da composição e dos desdobramentos dos dispositivos. É preciso salientar que em cada dispositivo há um núcleo, ou seja, um novelo de saberes-poderes. A escolha dos dispositivos se deu a partir de uma composição que evidenciava a forma e a densidade dos núcleos discursivos, de modo a garantir os movimentos e a processualidade das dinâmicas de subjetivação, fez-se um traçado com o intuito de organizar a análise dos resultados e da discussão mediante os seguintes dispositivos:

- 1) Primeiro Dispositivo: O diário de campo
- 2) Segundo Dispositivo: As oficinas - as interdisciplinares e as oficinas-intervenção.
- 3) Terceiro Dispositivo: As entrevistas com os sujeitos

- Primeiro Momento: Análise dos Dispositivos

Esta primeira análise busca investigar o contexto e a estrutura da escola para o entendimento das suas dinâmicas culturais e institucionais, bem como dos processos de subjetivação constituídos neste espaço. Como uma instituição, a escola é composta por dispositivos de saber-poder em que emergem algumas dinâmicas de poder instituídas a partir das próprias relações de seus membros e de suas unidades internas. Por sua vez, o saber surge como componente no exercício do poder e tem uma importância capital na forma pela qual o poder é exercido nesta escola.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2010b) comenta que o discurso, em sua realidade material de algo que é dito ou escrito, produz-se como efeito de uma proliferação de outros discursos e, além disso, revela sua relação com o poder e a vontade de saber. Ao mesmo tempo, a sua produção em nossa sociedade tem sido, muitas vezes, controlada, selecionada, organizada ou ainda distribuída por um certo número de procedimentos: a interdição, a separação, o verdadeiro/falso. Todos esses se apoiam sobre um suporte institucional e são reforçadas por um conjunto de práticas.

É preciso salientar, então, que a educação é o *locus* em que todo indivíduo, por direito, deveria ter acesso a qualquer tipo de discurso, mas “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais” (Foucault, 2010b, p. 44). Do mesmo modo, todo sistema educacional visa manter ou modificar, politicamente, uma apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que os acompanham. Dessa forma, o entendimento das relações de produção de um determinado saber demonstra como se organizam as relações de poder no contexto desta escola. Toda essa organização é gerida por um regime de verdade no que diz respeito à organização dos saberes que ali circulam.

A dimensão contextual da escola composta por dispositivos

A análise com base no material pesquisado, nos documentos e no *site* da escola, evidencia uma democratização da produção da verdade nesse contexto. Assim, o regime de verdade observado é constituído de modo a permitir e incluir a participação de diversos membros da comunidade escolar na produção de um saber sobre a própria escola. Isso se revela pelo modo de composição do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em que se permite a participação de professores/as, funcionários/as, estudantes e pais/mães de alunos/as. Neste documento, encontram-se as diretrizes teóricas sobre o papel da escola pública e da educação num contexto histórico-cultural marcado pelas determinações do neoliberalismo e da globalização. Observa-se, além disso, a criação de um saber institucional a partir de sua organização e sua marcante constituição histórica:

Nesse projeto está revelada, histórica e cotidianamente, a identidade e a cultura escolar do CENTRO DE ENSINO por meio das significantes atuações dessa comunidade que constrói sua participação no contexto educacional no DF. Ele é o resultado da construção coletiva proposta e defendida por todos os seus segmentos (corpo docente, discente, APAAM, auxiliares de educação e Conselho Escolar), para tanto afirma sua dimensão política, na medida em que contribui para a unidade do trabalho educativo e constitui-se como prática social e educativa (PPP, p. 13).

A posição estratégica adotada pela escola é construída, majoritariamente, pelo reconhecimento de sua formação coletiva enquanto uma comunidade escolar, o que significa uma construção de si mesma como uma instituição e uma comunidade com suas próprias características.

O processo de organização das relações de saber-poder instituídas e também da própria posição estratégica de enfrentamento se dá mediante relações de forças.

Nesse sentido, a comunidade escolar forma arranjos de suas próprias relações de forças internas para o enfrentamento das relações de forças externas. Através da construção de uma memória coletiva, são estabelecidos os elementos para a sua constituição identitária, visto que se cria e se reconstrói a partir de uma trama. Do mesmo modo em que a comunidade escolar se reconhece em sua história, ela se atualiza e se recria ao se formar a partir de outros princípios identitários no tempo presente. A sua constituição identitária, então, decorre da produção de um saber: o saber da escola sobre si mesma, sobre os assuntos que afetam sua própria organização enquanto tal e sobre o mundo de forma geral; por isso, o limite entre a produção de um saber e a prática a qual ele se refere tornar-se tênue. Estes dois elementos são percebidos enquanto uma mesma produção inseparável. Assim como o saber é um efeito de poder e seu instrumento de atuação, o poder dificilmente pode chegar a sua plena eficácia abdicando da instrumentalidade do saber.

Dessa forma, a construção desta identidade comunitária grupal passa pela história da escola enquanto uma escola diferenciada. A própria comunidade escolar reconhece esse fato ao elaborar o Projeto Político Pedagógico e, através do resgate de sua memória, a escola se reconhece e se produz defendendo seus interesses. No PPP se observa, por exemplo, um discurso da comunidade escolar a respeito de sua história e da importância de uma construção identitária que ofereça diretrizes para a sua atuação:

Nos encontros coletivos destinados a reelaboração do Projeto Político Pedagógico de 2008, a equipe escolar reconhece na representação do CENTRO DE ENSINO, uma instituição educativa que possui uma história de luta e vanguarda e a qualificam como uma escola participativa, crítica, democrática, contestadora, resistente aos processos externos que chocam com seus interesses e ainda, como Instituição que busca autonomia contando, nesse sentido, com a participação marcante do Conselho Educacional, Grêmios Estudantil, corpo docente e discente.

Portanto, existem elementos orientadores de sua identidade enquanto comunidade escolar. Estes se apoiam numa organização político-institucional por meio de discursos formais e informais. E, assim, tais disposições discursivas revelam uma história de engajamento e formação política dos/as estudantes, tal como se pode perceber: “a formação da escola era orientada para desenvolver o espírito crítico dos alunos. Ele foi o celeiro de grande parte dos líderes estudantes, inclusive de Honestino Guimarães” (PPP, p. 6). A escola se reconhece através de elementos significativos de sua memória coletiva e historicidade, constituindo-se neste sentido. Ao mesmo tempo em que a história da escola produz essa identidade e a própria prática de atuação política enquanto uma tradição, também ressalta que é constituída por características relacionadas ao contexto de sua cidade e de seu país:

(Brasília) É uma cidade monumental, polinucleada e centro do poder administrativo federal, mas mesmo assim, com fortes desigualdades socioeconômicas. Contraditória entre uma consciência crítica e atuante e os mecanismos políticos corrompidos e viciados. Problemas esses comuns às demais metrópoles brasileiras, com alto índice de desemprego e violência, ineficiência dos serviços de saúde em relação à demanda da população, aprofundados em consequência da periferização urbana, corrupção política e mundialização financeira (processo de globalização) (PPP, 12).

Todos esses aspectos dizem respeito à própria forma de a escola se conduzir enquanto tal e de se produzir na relação com sua história e sua realidade atual. A escola repensa o seu papel social e, portanto, procura criar atividades pedagógicas para que os/as estudantes possam *compreender e atuar no mundo em que vivem e possam exercer seus direitos e deveres com participação na vida científica, cultural, social e política do Distrito Federal e do Brasil* (PPP, p. 13). Desse modo, apresenta uma parte diversificada em sua estruturação pedagógico-curricular denominada Projetos Interdisciplinares (PI) para propiciar uma diversificação e apropriação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. É possível perceber que os PI seguem a lógica dos Temas Transversais inseridos nos PCN, visto que visam uma articulação das diferentes atividades escolares e entre elas e a realidade social, como apontado por Macedo (1998; 2008). Assim, os PI têm como objetivo o desenvolvimento de competências e de habilidades dos/as alunos/as no sentido de prepará-los para uma compreensão/atuação ativa da/na realidade em que vivem. Através dos projetos interdisciplinares,

busca-se oferecer uma variedade de oficinas visando possibilitar que o educando opte pela oficina de seu interesse e, ao mesmo tempo, que o educador tenha liberdade para propor, elaborar e executar o projeto interdisciplinar que satisfaça o seu interesse, o interesse dos alunos e atenda ao projeto pedagógico da instituição (PPP, p. 62).

O que se pode observar é o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, visto que podem escolher aquela oficina com que mais se identificam. Por sua vez, os/as professores podem eleger temáticas que consideram relevantes ou contemporâneas como motes para o ensino e discussão com seus/suas alunos/as. Além disso, o conteúdo trabalhado nas oficinas pode criar um espaço de discussão acerca de valores ou de um lidar com a vida nas relações com os outros e com o mundo. Trata-se de uma educação que está voltada para o aprendizado de outras coisas diferentes de matérias para o ingresso no mercado de trabalho. Assim, preza por algo como um elemento a mais daquilo que seja o conteúdo didático obrigatório de uma escola. A escola enquanto instituição pública na sociedade é obrigada a cumprir com as determinações dos órgãos competentes para seu funcionamento regular. Essa dicotomia parece surgir do confronto entre a necessidade de cumprir com as determinações das diretrizes curriculares do MEC e o anseio pela construção de uma educação diferenciada de acordo com o reconhecimento de sua própria identidade.

Uma das preocupações, explicitada nas ações e projetos desenvolvidos na escola, é a humanização do espaço escolar, propondo soluções alternativas para melhorar o ambiente físico, as relações humanas e socioambientais do lugar. (...) A estrutura física da escola e a sua organização político-pedagógica propicia e materializa-se, na práxis, uma vivência

democrática, de liberdade, responsabilidade e autonomia. Essa realidade, construída e reafirmada, é uma conquista da comunidade escolar por meio de suas ações ao longo de sua constituição histórica. A diversidade relaciona-se com as diferenças que se encontram e se confrontam no contexto escolar expressas, por exemplo, nas diferenças socioculturais, socioeconômicas e ideológicas existentes; na formação dos profissionais; nos procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula (PPP, 14, grifo meu).

10. Direitos dos alunos:

Ser respeitado, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, de sua classe social, etnia, nacionalidade, gênero ou opção sexual.

11. Deveres do aluno:

Respeitar os colegas, servidores e professores.

(Orientações gerais para os alunos e pais ou responsáveis, 2012).

A partir desse trecho do projeto político-pedagógico e das orientações gerais para alunos e pais ou responsáveis, percebe-se que a valorização das diferenças e das diversidades se estabelece como um dos princípios norteadores da escola. Trata-se de uma informação de importância capital para a análise deste trabalho. É necessário saber, dessa forma, como no dia-a-dia da escola são criadas práticas, dispositivos (relações de saber-poder) ou procedimentos para a gestão dessa diversidade (tais questões serão trabalhadas com a análise dos outros dispositivos). Além disso, é preciso ressaltar que a compreensão de diversidade expressa no documento está conectada estritamente com as diferenças de experiências, de concepções sobre o mundo e com a problemática da desigualdade social. Ainda, a utilização das palavras “encontro” e “confronto” revela o incentivo às relações de convivência e ao diálogo com outras experiências, culturas e pensamentos. Mesmo que durante o processo existam conflitos, embates, discussões; na verdade, quer dizer que há um trabalho de negociação cultural. Este pode ser enriquecedor para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos, assim sendo o papel dos/as professores/as e da coordenação pedagógica como mediadores de conflitos revela-se essencial nesse processo.

Nesse sentido, é uma escola diferenciada que produz inúmeras formas de manifestações mediante a confecção de material de divulgação como jornais, murais, panfletos, *site*, entre outros. Além disso, observou-se, pelo *site* e pelos murais dispostos nas paredes na escola, a existência de atividades que discutem a homofobia e as religiões afro-brasileiras através de debates e de exibição de filmes, sendo que, muitas vezes, tais atividades acontecem por iniciativa dos/as próprios/as alunos/as. Assim, a escola articula uma prática concreta na realidade por meio de dispositivos e de suas disposições estratégicas que promovem uma circulação do saber.

o Primeiro dispositivo: o diário de campo compõe o movimento-função de referência

O diário de campo serviu como movimento-função de referência no trabalho de pesquisa, porque apresentou uma série de marcadores com base em registros que indicavam referência (signos temporais, espaciais, afetivos, entre outros) e delineavam a experiência da observadora.

Nesse sentido, a referência se dava como uma forma de operar ou de fazer operar ligações entre os signos. É relevante destacar que o registro precisa ser utilizado como orientação e apoio no trabalho de pesquisa de campo e, assim, precisa envolver tanto o que é pesquisado como o processo do pesquisar.

O registro possibilita uma análise das implicações que se entrelaçam no trabalho de campo, por isso apresenta a função de dispositivo como um disparador de desdobramentos da pesquisa (Barros & Passos, 2009). A partir de um olhar sobre a experiência, a cartografia requer uma política da narratividade: a escrita permitiu a elaboração de um diário de bordo, registrado com base nas impressões da pesquisadora feitas durante o período da pesquisa. “Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa” (Barros & Passos, 2009, pp. 172-173).

O texto diarístico, muito antigo como relato pessoal em primeira pessoa, aparece no início do século XIX como recurso para o trabalho de cientistas que se lançam ao campo deixando a segurança dos laboratórios de pesquisa. O diário de campo se apresenta como um desvio metodológico quando uma alteração da política da pesquisa se impõe a partir das viagens de investigação para outros continentes. Essa política, em termos dos dispositivos que fazem funcionar uma prática de pesquisa, tomou o diário como uma nova narratividade. O texto diarista enuncia sua própria produção, liberando-se da pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto. Segundo o autor (*René Lourau*), é um devir feminino do texto que é preciso liberar, quando no texto se inclui o seu fora: o fora-texto (Barros & Passos, 2009, p. 173).

O diário de Polianne, no caso, a cartógrafa:

Brasília, 08 de maio de 2012.

O contato com a escola foi feito em março, mas como a escola entrou de greve, só comecei a realizar a pesquisa no início de maio. Primeiro conversei com o diretor e depois comecei a observar a dinâmica escolar. Fiquei uma semana só observando pelos corredores: na biblioteca e no pátio, principalmente. Vez ou outra aparecia alguém que vinha conversar comigo: ex-professores e estudantes. Quando fui à biblioteca perguntei se havia algum material sobre a história da escola. A bibliotecária me passou uma folha com uma pequena história e, além disso, enviou-me por e-mail o projeto político pedagógico da escola.

Brasília, 10 de maio de 2012.

Observei os espaços da escola e fiquei mais tempo na biblioteca. Em vários momentos as pessoas se mostraram abertas para conversar (professor, aluno e funcionário-segurança: detalhe, só pessoas do sexo masculino). Por meio de conversas informais tendo tido acesso à vida pessoal das pessoas. Pedi ao diretor, que tem sido muito simpático comigo, para observar as aulas. Queria ter acesso à história da escola de forma mais completa.

Brasília, 15 de maio de 2012.

Li já a história da escola. Foi criada como uma escola de aplicação da UnB. Estou observando o álbum de fotos. O álbum contém fotos a partir da década de 70. 04 de maio de 2010, 29º aniversário da escola. Em 1971 passa a integrar a rede pública de ensino do DF recebendo a

denominação de Centro Integrado de Brasília. A partir de 2000 passa a se tornar o Centro de Ensino Médio. Fotos daquela época (alunos/as no laboratório, passeatas pela esplanada e eixão), aula de música, teatro. Não tem fotos atuais da escola.

Brasília, 01 de junho de 2012.

Voltei para a escola e conversei com o diretor. Ele me falou das oficinas interdisciplinares e notei que tinha uma chamada “Respeito às diferenças”. Decidi observar apenas essas oficinas que aconteciam as terças-feiras com a professora de português e as quintas-feiras com a professora de sociologia. A professora de português me disse que o interesse de trabalhar a temática surgiu, pois a escola apresenta um caso de *bullying* de um estudante.

Brasília, 12 de junho de 2012.

Primeiro dia de observação das oficinas: Aula de português – Projeto interdisciplinar: Respeitando as diferenças. A professora passa um filme: “Um amor para recordar” para discutir a questão da discriminação.

Brasília, 19 de junho de 2012.

Segundo dia de observação das oficinas: discussão do filme. Qual é a história do filme? Preconceito à aparência e à religião. Num mundo de hoje a discriminação no Brasil não é tão velada. (Comecei a achar que a função da mediadora é muito diretiva). Qual é a lição que pode tirar do filme? Voz do aluno: que o preconceito é ruim, há um menino na nossa sala sofrendo *bullying*. Voz da professora: exemplo do menino de Realengo. A professora ficou falando da criminalização da maconha. Quem pratica ou sofre o *bullying*, isso não tem como ficar guardado. Ela dá palestra sobre violência, precisa deixá-los falar. Os meninos não a levam a sério. A professora pede para os/as alunos/as fazerem uma resenha em dupla sobre o filme. Eles começam a falar sobre os tipos de diferença existentes. Em relação à classe social, à aparência e à religião. Ver o que eles estão discutindo.

Brasília, 26 de junho de 2012.

Fui à aula da professora de português. Ela me deixou na sala com os alunos e aplicou um exercício que discutia a diferença de classes sociais.

Brasília, 28 de junho de 2012.

Oficina da professora de sociologia, enquanto estava aplicando o mesmo exercício que o da professora de português, comecei a conversar com ela. Ela falou do preconceito e da discriminação em relação à desigualdade social que diz respeito à ideologia de classe. Muitos sofrem preconceito dentro da própria escola, disse. “Essa coisa de punir o pensamento...” livro de filosofia fala da diversidade cultural – de respeitar a diferença do outro. Perguntei se dava para trabalhar temáticas que diziam respeito à diversidade sexual, ela me disse que debater a temática é muito difícil, pois envolveria a questão do respeito às pessoas que têm crenças religiosas. A temática da diversidade sexual envolve um contraponto com um paradigma dos dogmas religiosos. A professora me parecia muito insegura para debater esses assuntos. Ela me disse que acontece o *bullying* porque as pessoas não respeitam os defeitos que as outras pessoas têm. Ela me disse que eles escolheram o que seria trabalhado na PI. Tem um fator que precisa ser considerado que é o trabalho que a professora anterior de sociologia realizou. Os alunos comentaram que a escola é aberta para discutir essas temáticas e a professora Larissa* (nome fictício) trabalhou assuntos que deixaram os alunos mais

livres para discuti-las. Eles comentaram que não acontece discriminação na escola em relação à homofobia. Uma menina comentou que existem formas diferentes de amar e de ter família, natural é o amor e não como é formado. Além disso, comentou que os pais que moldam as crianças, há uma grande influência dos pais. Um outro menino assumiu durante a oficina que era homossexual. (...) Outros disseram que é preciso respeitar o tempo da pessoa de se assumir. (...) Tem professores que são reacionários na escola, o professor de biologia disse que a homossexualidade é genética e a menina afirma isso para naturalizar a temática.

Brasília, 23 de julho de 2012 – primeiro dia das minhas oficinas.

Eu e uma colega do laboratório Ágora Psyché conduzimos a oficina. Levei a letra Paula e Bebeto do Milton Nascimento. Pedi para eles escutarem e prestarem atenção na letra. (Pedir para que eles pensassem na letra da música, extrair trechos que mais se identifiquem). Fizemos uma letra sobre o amor. Discutimos trechos da música: “Qualquer maneira de amor valerá”, “Eles se amam e para vida inteira”, “Qualquer maneira de amor vale a pena”. Foi muito boa a discussão! Achei incrível como se posicionaram com bastante liberdade (na verdade uns mais que outros). O interessante é que quisemos focar na questão da diversidade sexual e nem *en passant* esse tema apareceu. Apareceram muitas formas de amor, que inclusive apareceu no desenho a ideia de que haveriam muitos pontos de vista. Amor pela pátria, amor de família... (interessante que o menino que pareceu mais resistente e silencioso, considerou a oficina como terapêutica e abaixou a cabeça quando mencionei como era isso de pessoas do mesmo sexo se amarem, ele abaixou a cabeça. A professora comentou que ele tinha sofrido abuso sexual em casa, e acho que foi do pai).

Brasília, 25 de julho de 2012 – segundo dia das minhas oficinas.

Atividades já realizadas pelas professoras: oficina que tinha a ver com preconceito. Fazer uma redação relacionando com o filme e era para trazer outro para realizar um debate.

Convidei uma colega do Laboratório Ágora Psyché para me auxiliar com as observações, visto que realizaria a atividade como mediadora.

Novo professor, jovem e faz mestrado na UnB (o professor parece um adolescente no modo como fala). Ele se inteirou sobre as oficinas passadas. O professor falou que seria bacana mudar a temática, os dois alunos que chegaram se mostraram indiferentes (perguntar se ele é professor de contrato temporário). O menino falou que o dia do debate foi o mais produtivo (quando eu fui à sala de aula). Uma das alunas disse: “gosto muito de entrar nessas questões bem polêmicas”.

Alunos conversando entre si, bem interessados, falando sobre o dia de hoje, que os alunos deveriam ir com roupas trocadas (meninos com roupas de meninas e vice e versa). Teve um evento muito interessante de formatura com troca de sexos. Eles comentaram da professora Larissa* (nome fictício) de sociologia que tinha um jeito diferente de abordar e dava muitos exemplos, além disso, segundo eles, tinha uma abordagem mais interessante, jovem, de forma sintética. Todos começaram a conversar sobre a professora de sociologia anterior, e os alunos comparam-na com outra que estava antes no lugar dela. A Karla* (nome fictício) nunca deu aula de verdade, passava filmes, questionários... explicava algo só quando perguntavam e então passava quatro aulas explicando isso.

Durante a oficina que me propus realizar com eles/as, perguntei quais os trechos mais tinham se identificado. E eles/as responderam: “Qualquer maneira de amor valerá” “qual a palavra que nunca foi dita”. Uma aluna disse: tem coisas que não se pode dizer, mas se sente. Como já tinha falado ao professor sobre o que era a oficina, ele direcionou a temática: Raí e Zeca Camargo (jogador de futebol – ideal de masculinidade). A mídia muito escondeu, porque a maioria que assiste não gosta. Aluna: A Globo fez programa sobre casamento lésbico (na moral), e continuou, só que é num

horário bem tarde, só adulto vê, todas as crianças estão dormindo. O professor logo coloca: tem ocorrido hoje um avanço do discurso da pluralidade, mas tem também aumentado os instrumentos de controle e os dispositivos de coação. A menina disse que não acredita no amor de homem... Música – amor é um tipo de gostar... “amar a caixinha de música”. Aluna: Tem muita gente que tem preconceito mesmo. A Globo faz o que a maioria aceita, para não receberem críticas e reclamações. Alunas comentam: “eles até podem esconder, mas existe no mundo. Existe muito isso, o povo não tá preparado pra isso” (sobre beijo homossexual na TV) “o SBT mostrou já! Só a globo não”. Professor fala sobre postura da Rede Globo (estética da assepsia). Aluna diz que a Globo é direcionada para adolescente e jovem. Perguntei sobre isso, se era realmente direcionada para eles (que são adolescentes/jovens). Não elaboraram muito bem a questão, falaram sobre reportagens de assuntos de biologia que alguns programas de reportagem mostram, coisas de escola. Professor fala sobre Malhação dos anos 90. Maniqueísmo.

Há uma imagem do homem e um papel das mulheres para reforçá-lo, disse o professor. Depois disso, a aluna complementa: crianças Maria João são mais respeitadas. A Maria João impõe mais respeito aos meninos. O professor falou das ideias em torno do feminino... Ainda perguntou se as meninas sentiam de forma opressiva essa coisa de ter que manter a imagem de mulher... a menina comentou que sim... as mulheres se vigiam muito. Aluna fala que tem vários tipos de amor, amor violento, traição... Diz que homem não sabe amar, homem só gosta. Falta respeito. Homem tem que pegar todas. Falaram sobre outros amores sem ser romântico. Professor trouxe conceito de homem viril. Alunos comentam que quando o homem é fiel, ele é chamado de gay. Discussão sobre estereótipos culturais da sociedade, roupas de homem e mulher, comportamentos... Uma aluna conta que quando era mais nova era muito zoada na escola e aprendeu a ser Menina Machão para ser respeitada. Conversa sobre expectativas da imagem feminina. Uma aluna diz que é um saco e a outra diz que gosta de ser menininha. Entraram em outra discussão: Como eu era há um ano? Vê-se a radicalidade da diferença. Falam de desenhos de criança e agora não conseguem assistir mais. Eles/as comentam que os estilos de música interferem na personalidade deles, o estilo de música influencia os tipos de amigos que terão. Antes a lógica identitária era muito nítida... falaram do Orkut... Internet aumentou o grau de instabilidade e toda a interação passa a ser mediada. Vocês mudaram de um tempo para cá? O ritmo dessa mudança aumentou, disse o professor.

O diário de campo como um dispositivo precisou ser lido pela pesquisadora com distanciamento de seu próprio texto para que as análises fossem feitas. Pelo fato da função de referência, situada no diário, criar um território e um contorno necessário para a investigação, é possível perceber elementos que fazem elo e revelam sentidos através de linhas de visibilidade e de enunciação. Dessa forma, o texto evidencia elementos essenciais que já realçam concepções dos professores/as e estudantes acerca da temática que se pretende investigar; além disso, possibilita explicitar como tais sujeitos vivenciam e lidam com a diferença cultural no contexto dessa escola. Nesse sentido, mediante o olhar da pesquisadora sobre o contexto pesquisado e os discursos focalizados, analisam-se como as narrativas são discursivamente construídas e posicionadas.

A minha atenção enquanto cartógrafa passeava entre os elementos dispostos no campo de pesquisa e, nesse sentido, assumi uma postura de escuta aberta e desfocada. Num movimento de toque da atenção, os primeiros signos que ressaltaram ao meu olhar foram: a organização espacial da escola e a livre movimentação dos estudantes entre os espaços. Diferentemente da composição arquitetural das escolas disciplinares (Foucault, 1987), organizadas espacialmente de modo que a economia do poder disciplinar tivesse um sofisticado sistema de vigilância, a escola investigada

apresenta uma disposição espacial que permite uma livre circulação dos/as estudantes. Entretanto, não é algo que diz respeito somente à sua arquitetura e à organização de seus espaços, pois é possível constatar que se trata de uma escola ainda presa a algumas convenções das instituições escolares modernas, como a estrutura das classes escolares (Ariès, 1989). Na verdade, trata-se do modo como as microrrelações cotidianas e os dispositivos de poder-saber foram concebidos com a criação de sua própria cultura interna, de seus hábitos enraizados ou princípios consolidados. A escola se transformou num ambiente agradável devido às várias atividades desenvolvidas e ao estabelecimento de relações menos hierárquicas, tal como se pode notar pela fala de um dos entrevistados:

Faz parte dos valores da escola essa coisa de permitir o trânsito de seus alunos, um trânsito com relação aos professores e com a direção, sendo uma hierarquização menos dura, criando clima de mais interesses e de participação dos alunos como, por exemplo, às vezes venho trabalhar aqui de tarde e vejo alunos da manhã passando aqui de tarde e passam a tarde toda aqui, é algo involuntário, porque eles participam do grêmio e, essa atividade, o grêmio, é um diferencial muito grande (trecho de fala do professor Samuel, nome fictício).*

Outro elemento que orientou a minha atenção foi o Projeto das oficinas Interdisciplinares (PI). Dentre as várias existentes, a denominada “Respeito às diferenças” estava diretamente ligada ao meu objeto de pesquisa. Nesse sentido, a decisão de observar as oficinas conduzidas pelas/os professoras/es pode fornecer vários desdobramentos e informações para esta análise. E, assim, foram traçadas linhas de visibilidade e de enunciação envolvidas nas narrativas e nos discursos observados, tal como foi possível observar pelo diário de bordo. Além disso, há dispositivos que se articulam, emaranham-se, fazem nó. De acordo com a cartografia, é possível dizer que nos dispositivos aparecem relações forjadas por discursos e suas estratégias de saber-poder.

Cabe perguntar como são criados dispositivos de poder-saber entre as diversas relações interindividuais no contexto desta escola. O que justifica, por exemplo, a criação de uma oficina que tenha em sua nomenclatura as palavras “respeito” e “diferenças”? No discurso produzido pelas professoras, a justificativa se tratava de uma preocupação acerca da problemática do *bullying* escolar (e não é um *bullying* qualquer: trata-se de provocações da maioria de alunos de uma classe escolar a um menino considerado “gordinho”). O que significa um caso de *bullying* numa escola que assume como princípio a valorização da diversidade? Pode significar tanto a existência de relações de poder no interior da escola, como de uma internalização de padrões discursivos que vêm de fora da escola. Há, na verdade, relações de forças que vêm mutuamente de dentro e fora da escola.

A ideia desse projeto de oficinas é interessante: parte de um caso específico, que tem incomodado as professoras, e visa atingir uma parcela maior da população de estudantes. É preciso ressaltar que participaram aqueles que tiveram o interesse pelo projeto da atividade. A proposta sugerida de “respeito” condiz com uma sugestão de educação de valores e de hábitos. Por sua vez,

a alusão ao tema “Respeitando às diferenças” se propõe a indicar práticas de conscientização para que as diferentes expressões humanas sejam valorizadas. Pode-se dizer que na última década proliferaram os discursos sobre a valorização e o respeito às diferenças (Silva, 2007), ao mesmo tempo em que se propagam os discursos sobre *bullying*, inclusão, diversidade, entre outros.

Dessa forma, existem linhas de visibilidade e de enunciação que merecem destaque, trata-se da temática e do discurso sobre o *bullying* apontado pela professora e pelos/as colegas. O *bullying* apresenta linhas de preconceito e de discriminação contra aqueles que apresentam o corpo fora da norma. Nesse sentido, levantam-se algumas questões: é necessário que haja estratégias para acabar com o *bullying*? Esse discurso está bastante atrelado à midiaticização de uma tendência local que se globalizou (Santos, 2003): a de uma ‘americanização’ da cultura brasileira. Tal como acontece com a globalização de outros padrões sociais e culturais norte-americanos em vários contextos e sociedades, produzindo uma homogeneização de comportamentos através de referências midiáticas. Não existe um potencial subversivo no discurso do *bullying*, menos ainda quando a sua abordagem é imperativa e prescritiva. Produzem-se processos de sujeição por meio da vitimização e tal abordagem deixa de questionar relações de poder por detrás de discursos e práticas e, “em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas respeitada” (Silva, 2007, p. 98).

Se por um lado há uma disseminação no campo da educação em torno de uma abordagem em prol da tolerância e do respeito para com a diversidade cultural; por outro, proliferam-se as atitudes de violência contra as pessoas que se encontram fora dos padrões e das normas sociais. Essa postura de classificação dos comportamentos e dos corpos advém de práticas da modernidade, havendo ainda uma necessidade de homogeneização das pessoas e das culturas, sendo que os estudantes são colocados numa hierarquia do saber. Podem-se analisar como sintoma social as concepções enraizadas na história de formação da sociedade brasileira e observa-se a existência do colonialismo, da homogeneização, da diferença como um problema para a integração nacional, da tentativa de assimilação das diferentes culturas à sociedade.

Portanto, é possível perceber que existe uma boa intenção da professora, mas não existe uma preparação. Em vez de problematizar práticas, valores e crenças mediante uma prática de escuta e de abertura, ela assume uma postura prescritiva. Pode-se discutir a viabilidade se oferecer aos profissionais da educação orientações e instrumentos a fim de se consolidar uma cultura de valorização e de respeito às diferenças. Tais políticas extensivistas, nesses em que a máquina de Estado é chamada a realizar procedimentos por força de lei, podem gerar a oferta de diretrizes no âmbito da formação de professores/as. Assim, tanto professores/as como estudantes poderiam ser contemplados e beneficiados por tais políticas. No entanto, poder-se-ia questionar se o sucesso se dá em termos de uma cobertura da população educacional ou de um trabalho de capitalização, de transversalização e de criação de práticas de negociação, pois se chega “ao intensivo a partir da

transgressão de formas sociais dominantes” (Passos & Barros, 2009, p. 156). Como, de fato, os/as professores/as têm realizado um trabalho acerca das convivências na escola? A proposta da oficina “Respeito às diferenças” é relevante, mas é preciso também conversar, dialogar, não impor e nem hierarquizar o discurso.

Percebeu-se que uma das principais dificuldades de se trabalhar com tal temática advém de uma resistência dos/as próprios/as professores/as, tal como se pode notar por essa fala: *tem professores que são reacionários na escola* ou ainda quando uma aluna toma como verdadeiro o discurso de um professor de biologia sobre a origem genética da homossexualidade. A partir desse relato do professor entrevistado, nota-se que a formação de professores/as pode ser o grande desafio de trabalhar a temática do respeito às diferenças:

Da gente encontrar professores ainda com o pensamento sexistas, com pensamentos etnocêntricos, pensamentos homofóbicos, então às vezes a dificuldade que a gente tem de trabalhar isso nas escolas não parte nem da dificuldade vinda dos alunos ou da comunidade, mas uma dificuldade vinda dos próprios professores, dos próprios... (...) Então isso é uma dificuldade que tem às vezes na própria escola, dos próprios professores não estarem habituados a dar importância à diversidade cultural, de respeitar a diversidade cultural, da importância de entender os direitos humanos enquanto respeito à diversidade cultural.

A constatação de que um dos desafios desse professor é também ter que lidar com distintas perspectivas das/os professoras/es é reveladora. E a partir daí, penso na viabilidade e na efetividade de uma proposta de formação que envolva todas/os professoras/es da escola, das várias disciplinas de humanas e exatas. E se a construção de um projeto seria mais interessante a partir de demandas e embates internos dentro da própria escola ou de um empreendimento externo, como de políticas educacionais de governo. Na verdade, pode ser viável o oferecimento de cursos de formação em serviço, pois permite um aprimoramento e um questionamento sobre a própria prática educativa. E por isso, ambas as modalidades poderiam ser interessantes.

Outra linha de visibilidade e de enunciação observada refere-se a alguns elementos de destaque a partir do trabalho da professora de sociologia com a turma do terceiro ano. De acordo com a professora *muitos sofrem preconceito dentro da própria escola*. Ao mesmo tempo, percebe-se a sua dificuldade em trabalhar temáticas que dizem respeito à diversidade sexual; pois, para a professora, é necessário respeitar às pessoas que têm crenças religiosas. Nesse sentido, linhas de enunciação entram em choque: a temática da diversidade sexual se contrapõe com um paradigma dos dogmas religiosos, ao mesmo tempo em que a intolerância religiosa envolve o desrespeito às pessoas que apresentam uma sexualidade fora do padrão heterossexual. O medo e o silêncio da professora reforçam o que Diniz e Lionço (2009) apresentam: no momento em que a temática da diversidade sexual passa a ser um tabu, o neologismo *bullying* torna-se um dispositivo discursivo poderoso para silenciar as práticas sexuais que estão fora da norma. Assim, “o neologismo *bullying* é palatável às escolas, às famílias e à moral heterossexual” (Diniz & Lionço, 2009, p. 66). Além

disso, é preciso perguntar: se existem tantos preconceitos na escola, por que ninguém disse sofrer *bullying* por ser homossexual ou negro/a?

Outra linha de visibilidade aparece no momento em que a professora e eu decidimos sugerir discussões sobre diversidade sexual para as/os alunas/os. Criaram-se, nesse sentido, linhas de enunciação e de subjetivação quando os/as estudantes foram convidados a falar. Revelaram que houve um trabalho anterior realizado pela antiga professora de sociologia que gerou polêmicas e surtiu efeitos. É possível dizer, então, que não acontece mais discriminação em relação à homofobia e os/as estudantes já podem assumir a sua orientação sexual na própria escola (no momento em que o menino se assume, duas meninas começam a trocar carinhos). Além disso, quando os deixamos livres para conversar, começaram a tecer concepções que refletiam a experiência deles/as em relação ao amor e à influência da formação familiar. Ainda mostraram valores de respeito às diferenças, sem que sugeríssemos ou apelássemos a normas, modelos ou prescrições: *é preciso respeitar o tempo da pessoa de se assumir*. Nesse sentido, tecem concepções que atravessam a experiência de suas próprias singularidades.

A necessidade de abordar a diversidade sexual na escola é, hoje, um tema ao mesmo tempo polêmico e pululante, pois envolve conflito de valores de todos os personagens que compõem o ambiente escolar: estudantes, professores/as, pais, mães, funcionários/as e demais educadores/as. Nesse sentido, é necessário que os professores trabalhem de uma forma cuidadosa e não dogmática, sempre se preocupando com o desenvolvimento de valores e práticas de respeito e de valorização dos sujeitos.

- o Segundo dispositivo: as oficinas interdisciplinares e as oficinas-intervenção compõem o movimento-função de explicitação

O movimento de função de explicitação dos dispositivos-oficinas visa trazer à tona elementos que estavam expressos de forma implícita em discursos. Segundo a proposta da cartografia, “toda ação se dá juntamente com experiências que podem subsistir em nós uma maneira implícita” (Kastrup & Barros, 2009, p. 83). Entrevistas e oficinas - as principais técnicas de explicitação - podem evidenciar informações, de forma ampliada, para explorar processos de subjetivação. Em oficinas, a técnica de explicitação pode funcionar como um dispositivo dentro de outro dispositivo que podem se mostrar eficazes para facilitar a explicitação de linhas em curso. Dessa forma, nas oficinas há movimentos-função de explicitação de linhas que aciona processos de produção de subjetividade.

O que caracteriza a oficina é ser um espaço de aprendizagem, de aprendizagem inventiva, no sentido em que ali têm lugar processos de invenção de si e do mundo. Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis, que se prestam à transformação e à criação. Os

participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (Deleuze, 1998), criando e sendo criados, num movimento de co-engendramento. Ao fazer e inventar coisas, inventam-se ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo (Kastrup & Barros, 2009, p. 84).

Pretende-se, então, analisar o projeto das oficinas realizado pelas professoras e as minhas propostas de oficinas, denominadas oficinas-intervenção, pois realizei uma mudança de foco e de estilo no trabalho com os/as adolescentes e professores/as. Passei a utilizar elementos - letras de músicas e fanzines* - que visavam a livre expressão dos sujeitos. É preciso salientar que, a partir da cartografia, o dispositivo-oficina tem como função acompanhar as linhas que se delineiam, indicar os movimentos de ruptura e de fortalecimento, analisar os encontros dessas linhas distintas que operam ao mesmo tempo (Barros & Kastrup, 2009).

De acordo com o PPP, os projetos interdisciplinares (PI) constituem 25% do currículo e são desenvolvidos por meio de oficinas multidisciplinares, em que os/as professores/as disponibilizam as oficinas (mediante projetos que são afixados nos murais da escola) e os/as estudantes tem o direito de escolher aquela que mais se adequa aos seus interesses. Dessa forma, o projeto da oficina “Respeito às diferenças” se insere nesta perspectiva, partiu de uma preocupação das professoras/as e chamou a atenção de alguns estudantes. O projeto realizado pelas professoras oferece importantes indicadores de análise acerca de suas concepções sobre a diferença cultural. Além disso, fornece subsídios para analisar o modo como elas têm construído estratégias de ensino/aprendizagem para abordar a temática:

1. *Introdução:*

A todo momento nos deparamos com situações de desrespeito as pessoas, de discriminação por raça, credo, origem e outros fatores. A mídia traz à tona um problema crucial nos nossos dias: a intolerância que precisa ser abolida.

2. *Objetivos:*

- Promover atividades (dinâmicas) que levem a reflexão sobre o valor de cada um;
- Confeccionar murais mostrando notícias diversas sobre o tema abordado;
- Promover debates sobre o tema.
- Encenar situações, baseadas em fatos reais, abordando à questão do respeito às diferenças.

3. *Justificativa:*

É preciso buscar soluções urgentes que eliminem a intolerância entre as pessoas. A educação é o caminho. A conscientização é o ponto de partida para a mudança de postura.

4. *Metodologia:*

*Montagem de murais com notícias diversas sobre a intolerância humana;
Levantamento de filmes que abordem o assunto para posterior análise;
Dramatização;
Leitura do livro “O Mulato” de Aluísio de Azevedo (grifos meus).*

Existem linhas de visibilidade que tornam explícitas as concepções enunciadas. As palavras utilizadas no projeto demarcam indicadores que orientam a prática das professoras, por exemplo: *A todo momento nos deparamos com situações de desrespeito as pessoas, de discriminação por raça, credo, origem e outros fatores*. Segundo a opinião das professoras, é

possível observar que o desrespeito às pessoas é um fato rotineiro e ocorre em vários contextos, por isso é relatada a urgência de se trabalhar com a temática, tal como se pode notar nesse trecho: *buscar soluções urgentes que eliminem a intolerância entre as pessoas*. Ainda, é preciso ressaltar que a mídia é tomada como parâmetro e como palavra de ordem: *a mídia traz à tona um problema crucial nos nossos dias: a intolerância que precisa ser abolida*. Além disso, torna-se visível os principais marcadores utilizados (*raça, credo, origem e outros fatores*) para designar as formas predominantes de discriminação, segundo as professoras. A questão da diversidade sexual, ou seja, da orientação sexual não aparece ou é tratada de maneira marginal na descrição do projeto, apesar de ser um fato relevante tal como foi ressaltado pela professora a partir desse trecho de fala:

*Não percebo uma coisa gritante, que mobilize os alunos, porque você está trabalhando com eles, e dá para perceber que todo mundo tem, exatamente, a consciência do que tem que ser feito, pelo menos a maioria. Possuem a consciência do que tem que ser feito, do que deve ser feito e de que deve respeitar o outro, não é porque o aluno é negro, ou porque ele veio de uma comunidade feita de linguajar diferente, ou por opção sexual diferente, que tem que tratá-los diferente. Eles têm a consciência de que tem que tratar igual. Só que no dia a dia não é isso o que acontece e a gente percebe claramente quando está apresentando trabalho e tem algum menino de trejeitos que a gente percebe a sua opção sexual ou que parece e, então, eles já se entre olham e você acaba que tem que sempre estar chamando atenção, eles tem a consciência do que tem que ser feito, mas muitas vezes não fazem (Fala de Paula *, nome fictício, professora de português).*

As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, observadas tanto no projeto como na fala da professora, pautam-se pela conscientização e pela mudança de postura dos/as estudantes, mas nem sempre são as mais eficientes, segundo o caso relatado. Nesse sentido, cabe perguntar se são construídas relações mútuas de respeito entre o/a professor/a e os/as estudantes? A hipótese que se pode traçar diz respeito a uma falta de manejo da professora em trabalhar a noção de respeito às diferenças em sala de aula pela via da problematização e da escuta. O que não implica somente numa mudança sobre o conteúdo dito, mas no modo como é dito. Assim, em vez de ainda se pautar por uma ideia que facilmente pode se banalizar, mediante sugestões como “Agora vamos descobrir o valor de cada um”, poderia se guiar pela construção de relações de respeito a partir da perspectiva da ética e da estética do cuidado de si e do outro (Foucault, 2006; 2010a; Pulino, 2010).

Além disso, as atividades sugeridas e as estratégias de aprendizagem através de filmes, dramatização e leitura do livro *O mulato* são interessantes e envolvem várias linguagens, tais como escritas e artísticas; mas, infelizmente o projeto desenhado pelas professoras não foi cumprido. Havia uma certa descontinuidade do trabalho com as oficinas por parte das professoras, pois dentre as várias vezes que fui à escola, não houve as atividades. Não havia um compromisso com as oficinas e nem havia estratégias de avaliação. Será que as oficinas interdisciplinares seguem a mesma lógica dos temas transversais dos PCNs até neste quesito, ou seja, são trabalhados de forma marginal no contexto da escola? Será que de fato há uma importância das oficinas para a formação dos estudantes? De acordo com Macedo (1998), a organização disciplinar da escola ainda prima

pela pouca relevância social de seus conhecimentos escolares. Ainda permanece nítida a pouca relação entre conhecimento escolar e realidade, a falta de compromisso com interdisciplinariedade, por exemplo, aparece como um dispositivo eficiente para manter o isolamento e a segmentação entre as disciplinas escolares.

Portanto, a escola como um lugar privilegiado das relações de fala, através das linguagens escritas e faladas, traz uma série de controle das instituições. Geralmente, a escola se propõe a catequizar, mas, por outro lado, a escola pesquisada abre linhas de fuga para constituir espaços de resistência. Por sua vez, a adolescência aparece como ponto de desequilíbrio, pois desafia o poder das relações (pode-se ter como exemplo o modo como o adolescente se expressa) e é o personagem que melhor representa os problemas de nossa sociedade contemporânea (Coutinho, 2009a; 2009b).

Percebe-se que houve a criação de um grupo durante as oficinas em que se deu uma desestruturação da arquitetura de saber-poder, a partir de uma mudança das relações escolares instituídas entre aqueles que podem falar e os que não podem falar ou entre os que sabem e que não sabem. Nesse sentido, as oficinas-intervenção foram um dispositivo criado para dar vazão à criatividade do adolescente e, além disso, aumentaram o coeficiente de transversalidade. Este conceito se refere a uma operação na transversal entre dois eixos hegemônicos de organização do *SOCIUS*: enquanto no eixo vertical a diferença é instituída hierarquicamente, no eixo horizontal os iguais são distribuídos de maneira corporativa, “podemos dizer que a operação de organização hegemônica/majoritária do *SOCIUS* se dá na forma da conexão entre variáveis menores em oposição a variáveis menores. Por outro lado, há outra operação, dita operação transversal, que conecta devires minoritários” (Passos & Barros, 2009, p. 27).

Então, o aumento no coeficiente da transversalidade diz respeito a um aumento no plano comunicacional, como é possível observar pelo relato de uma observadora no contexto da pesquisa: *“um aluno disse que o dia em que a Poli participou da oficina foi o mais produtivo. O outro aluno concordou, dizendo que, às vezes, as oficinas se dispersavam. Para eles o debate é a melhor forma de trabalhar nestas oficinas”*. Quando eu entrei como mediadora, houve algumas mudanças no modo de abordagem e, enfim, conseguimos debater e cumprir com a proposta de trabalhar com o respeito às diferenças. Quando questionei aos/às adolescentes nas entrevistas semi-estruturadas sobre o que trataram as oficinas, as respostas foram várias:

“sobre as diferenças das pessoas”;

“a nossa oficina trabalhava sobre tudo que abrange a sociologia, como gênero, sexo e sobre a sociedade”.

“além da gente se definir, a gente fez aquela revista, onde colocávamos as nossas ideias e o que gostávamos, o que a gente realmente é”;

“tratava das diferenças, o preconceito, acho que foi isso”;

“a oficina tratou sobre as diferenças, só que acabou que todo mundo que estava ali eram iguais, pelo menos os que eu conhecia, todos que estavam lá a gente teve uma vivência.

Todos eram iguais em questão da sexualidade. As sexualidades diferentes, fora do padrão normal da nossa sociedade. As meninas eram sapatões e os meninos eram gays. Não sei o Otávio (nome fictício), mas ali acabou que para a gente foi uma reunião para compartilhar mais sobre a gente, não falou muito das diferenças. compartilhou mais as nossas vivências”.*

As linhas de visibilidade, de enunciação e de subjetivação se emaranham, pois tais trechos mostram uma reflexão sobre a experiência (sobre a subjetividade) que permitiu uma elaboração e uma tessitura sobre concepções de diferença e de igualdade. A diferença é entendida em sua íntima relação com a igualdade: *todos eram iguais em questão da sexualidade, as sexualidades diferentes, fora do padrão normal da sociedade (...) não falou muito das diferenças.* Percebe-se, por esse relato, que acontece uma identificação do “eu” com “o outro”: *todos eram iguais em questão da sexualidade.* No entanto, é estabelecida uma fronteira nítida entre “o grupo nós” e “os outros” que estão fora do nível de compartilhamento de nossa experiência, ou seja, o outro que não é um igual é considerado diferente, como pode ser visto por tal enunciação: *não falou muito das diferenças, compartilhou mais as nossas vivências.* Em nenhum momento eles/as se consideraram *os* diferentes, e a partir do momento em que puderam se definir individualmente e enquanto grupo, posicionam-se como iguais: *além da gente se definir, a gente fez aquela revista, onde colocávamos as nossas ideias e o que gostávamos, o que a gente realmente é.* Essas enunciações confirmam as elaborações tecidas na fundamentação teórica acerca da formação da subjetividade individual e social, visto que ambas são constituídas, nesse grupo, a partir da delimitação de fronteiras organizadoras. Dessa forma, como já foi sugerido anteriormente, a relação “nós-eles” é demarcada, ao se ter como ponto de referência “o grupo nós” - o nós confere ao “eu” um lugar seguro para que possa pertencer ou se abrigar e, assim, passa a ser forjada uma identidade pessoal e social confirmada e reconhecida como um elemento indispensável de autodefinição.

Nesse sentido, as oficinas ofereceram possibilidades para a troca de experiências pessoais, pois permitiram uma melhor conscientização sobre processos de subjetivação e de sujeição dos/as adolescentes e do professor (estou abordando, especificamente, três oficinas-intervenção com uma turma em particular). Assim, a troca de experiências pessoais forneceu um espaço seguro para conversar sobre histórias de vida a partir da criação de uma realidade subjetiva coletivamente compartilhada (Brah, 2006): *todos que estavam lá a gente teve uma vivência.* Há um elemento importante a ser ressaltado nessa análise referente à resposta de um/a estudante quando questionado sobre o que se trataram as oficinas, dizendo *sobre as diferenças das pessoas.* É possível inferir que ele/a leva em consideração a singularidade e toma como parâmetro a diferença existente entre as experiências das pessoas. Pode-se observar tal sentido também a partir desse relato: *foi bom conversar sobre as diferenças, porque é uma coisa que todo mundo deveria conversar, porque as*

peças sempre julgam as peças por pequenos atos das peças. Acho ruim julgar as peças sem antes conhecê-las. Quando questionado sobre qual foi o sentido que as oficinas tiveram para ele/a, respondeu: *conhecer as peças, ver um pouco sobre as peças que não os conheço, não os conheço muito.* Ele/a consegue traçar um olhar sobre a possibilidade de construção das relações com base no respeito pelas peças e não pelo que elas representam no conjunto das categorias reificadas. Parece-me que compreendeu a importância de respeitar pontos de vista e de experiências, com base no compartilhamento das narrativas.

O que me interessa agora é analisar as oficinas-intervenção em que também se deu a explicitação de sentidos e de linhas em curso. A partir do procedimento de análise da redundância, buscarei traçar blocos de sentido, cada um entendido como um sistema-linha, com base em padrões e repetições de falas. Nesse sentido, a redundância gera uma unidade e uma identidade segundo uma circulação e repetição de sentido. De um padrão da narrativa ressaltado por repetições na fala dos sujeitos participantes das oficinas, geraram-se sistemas-linha. O primeiro sistema-linha que aparece é a da experiência vivida de meninas e de meninos homossexuais e suas dificuldades enfrentadas, tais como: a relação com os pais (alguns pais evangélicos ou policiais militares) e a exclusão vivenciada. Tais sentidos serão desdobrados a partir de diferentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. O segundo sistema-linha refere-se à sujeição e à subjetivação, ao modo como se expressam, ao modo como brincam com a classificação das sexualidades híbridas mediante a imagem do andrógino (entende-se aqui como um esboço à perspectiva *queer*).

A relação com os pais e mães aparece como uma grande dificuldade de negociação eu-outro pelos/as adolescentes. Geralmente, de acordo com as falas, os pais são evangélicos ou policiais e se posicionam contrários às sexualidades não hegemônicas, ou seja, ao modo como os/as adolescentes concebem as suas orientações sexuais. Nesse sentido, as linhas de visibilidade se contrapõem: homossexualidade *versus* religião ou ser homossexual e a difícil relação com os pais. De acordo com uma das falas abaixo, é preciso ser muito forte para conseguir lidar com a situação, como se pode constatar pela ênfase dada: *Caraca!!!! você é... Caraca, você é forte, véi.* Ao compartilharem as suas experiências, eles/as se identificam entre si.

Bernardo: no dia que teve... eu não saí de casa, minha mãe não deixou, ela sabia que ia ter parada gay...

Luara: se meu pai souber... não deixa eu sair...

Bernardo: minha mãe é evangélica fanática e meu pai é ex-policia civil.

Isadora: Caraca!!!! você é... Caraca, você é forte, véi.

Isadora: Minha mãe... ela é muito homofóbica, a minha mãe é muito homofóbica, só que... acho que ela sabe, porque minha amiga disse... eu tenho uma amiga lésbica casada e tal, e disse pra minha mãe, então ela disse que tava um dia conversando com minha mãe e

tal... e ela disse que minha mãe leu uma carta que eu escrevi pra uma garota... aí, disse que preferia a morte do que ter uma filha assim... o que eu errei para ter uma filha assim... aí, eu nem sei bem o que era direito, eu estava meio confusa...

Samuel: como é que você não vai se sentir...

Isadora: Aí, iam lá na minha casa e ela dizia – Ah, eu não quero esse povo aqui não... não quero esses bi, sapatão aqui não e desrespeitando falando é sapatona, é sapatona.

Otávio: Meu irmão mais velho falou que sapatão é aquela mulher meio máscula... já as lésbicas são meio...

Luara: mais feminina.

Bernardo: minha família... sempre foi de igreja, eu vou na igreja desde os meus dois anos de idade, minha mãe é bem evangélica.

Marília: a minha também.

Bernardo: Na igreja começaram a me olhar e tal, e aí eu peguei e começaram a me dar uma afasta, colocaram em grupos e não sei o que... E eu fazia em geral na escola de música, eu tocava piano, violão, não sei o que e cantava, cantava no coral... Assim, um bando de coisa. Aí começaram a me colocar no grupo de louvor da igreja. Tá de boa, aí toda semana tinha reunião, e aí começaram a jogar as indiretas. Aí começou a afastar um pouco, aí comecei a correr do povo da igreja. Eu falei mãe não quero mais, e eu demorei a falar... tanto que esse ano mesmo que eu parei de ir para igreja... Aí, eu tô procurando outro lugar, aí eu tô procurando outro lugar pra tá lá... porque religião assim é também importante. E aí... e aí... teve um dia que o pastor foi na minha escola me buscar.

Luara: Engraçado que isso faz parte da sua vida amorosa, uma questão pessoal, é uma coisa sua, nem seus pais podem interferir nisso.

Samuel: Exatamente e tem essa coisa de discurso muito comum...

Luara: Você escolhe...

Observa-se a existência de um controle social sobre a sexualidade dos/as adolescentes em alguns contextos específicos. De acordo com as análises de Foucault (2012b), trata-se de uma microfísica do poder que perpassa os corpos, os sujeitos, as instituições. Passa a não importar mais quem exerce o poder, ele pode ser tomado, quase ao acaso, por qualquer indivíduo que faça funcionar o seu mecanismo. A vigilância e o controle aumentam proporcionalmente quanto mais aparecem observadores anônimos e transitórios, como se pode perceber por esse trecho: *na igreja começaram a me olhar e tal, e aí eu peguei e começaram a me dar uma fast, colocaram e grupos e não sei o que (...)* Aí começaram a me colocar no grupo de louvor da igreja. Tá de boa, aí toda semana tinha reunião, e aí começaram a jogar as indiretas. Aparecem ainda mais sistemas de

controle quando as sexualidades dos/as adolescentes precisam ser vigiadas. Além disso, a homossexualidade é vista como parte de um regime de poder/saber. Em contrapartida, outra linha de visibilidade e de subjetivação aparece como resposta a esse excessivo controle, como a questão da exclusão social vivida pelos/as adolescentes homossexuais.

Luara: E outra coisa... e acaba que... tipo, você namorar uma menina, não é um estilo de vida...

Samuel: É sua vida.

Luara: É... é sua vida amorosa, aí acaba que... assim... o gay leva um estilo de vida diferente do hetero pela... porque a gente tem que se fechar e acaba que vira outra coisa.

Bernardo: E tipo, tem que se fechar e tipo fica no seu psicológico forte... pela opressão... tipo, eu tenho um amigo que era gay e a família dele começou a tachar, tachar, tachar que se suicidou.

Débora: Que??!

Bernardo: Ele pegou e amarrou um cinto no teto e se suicidou.

Luara: Tadinho.

Isadora: Já pensei em suicídio, mas dói demais.

(...)

Samuel: Acho que a mesma coisa com os gays... a pressão é tão grande que a resposta, ela precisa ser muito mais incisiva, né? A resposta é como o próprio estilo de...

De processos de sujeição que insistem a dizer a verdade sobre a orientação sexual dos/as adolescentes às possibilidades tecer linhas de subjetivação:

Bernardo: Em casa antes eu era totalmente... Tipo, meu pai falava e eu abaixava a cabeça assim. Ele falava qualquer coisa e eu... Sabe, eu tava lá em cima... ai, só que comecei a me impor mais em casa, sabe? Porque antes eu não podia sair pra lugar nenhum, num podia... Eu não podia sair com meus amigos... Só que, aí, eu já tinha problema já de me relacionar com as pessoas, e aí eu comecei a me impor mais... tipo, teve uma época que eu fiquei meio deprê... (...) meu psiquiatra sempre me mandava fazer desenho, e ele sempre analisava o desenho, depois ele passava o diagnóstico... Foi tipo depressão por transtorno de personalidade, aí era tratamento com remédio, mas não tinha o remédio. (...) Aí, tive que ir ao psicólogo, sabe?! Aí, depois do psicólogo, comecei a me impor mais em casa. Aí, hoje em dia... Hoje em dia... Assim, minha mãe ela sabe... Toda mãe ela sabe, mas meu pai ele... Tipo, não faz ideia porque... Eu não era feminino em casa, aí comecei a fazer aula de hip hop, step, waking... Aí, faz quatro anos que eu danço, danço hip hop, free step, waking que é totalmente gay.

A necessidade de se expressarem, de buscar alternativas, de criar estilos de vida aparece como proposta de resistência diante dos núcleos discursivos que os/as transformam em seres assujeitados e ainda surge como uma possibilidade de invenção de si. É preciso destacar que a proposta da segunda oficina-intervenção era produzir *fanzines* (são pequenas revistas caseiras, muito utilizadas como estratégias discursivas por participantes de movimentos sociais) para permitir a livre expressão dos sujeitos. Assim, sugeri que confeccionassem um *fanzine* sobre algo que tinha a ver com eles/as. Na terceira oficina (a última PI do semestre), o professor e eu decidimos fazer uma avaliação da atividade anterior, por isso trocamos nossos *fanzines*, cada um realizou uma leitura do seu e conversamos livremente. O trecho relatado abaixo se refere a um momento da oficina, em que uma imagem serviu como pretexto. As linhas de enunciação, força e de subjetivação aparecem mediante a imagem criada de um “andrógeno”.

Samuel: eu gostei muito, porque como... ele tá realmente andrógeno com essa... Engraçado isso aí.

Luara: Eu vi que tá... não foi intencional, mas ele tá parecendo mulher, assim...

Otávio: Ele tá bem andrógeno.

Samuel: Achei muito interessante visualmente, né? Essas paradas que você escolheu, porque nada mais feminista do que um homem andrógeno, né? rsrsrs...

Débora: ou uma mulher andrógena.

Isadora: Muito andrógeno, véi!

Polianne: Por que?

Isadora: Acho que não, tá bem feminino, no dia que teve o trote eu me vesti de homem, o povo olhava para mim assim... Aí, olhava do outro lado... E falavam – Você é menina? – Sou, véi.

Samuel: Rsrsrs...

Isadora: De costas... Eu sou andrógeno.

Otávio: Mas tem gente que gosta.

Isadora: Mas andrógeno é quem tem aparência.

Luara: Tem que ter dos dois, tem que ter traços femininos e masculinos, andrógeno.

Bernardo: Eu tenho um amigo que ele...

Marília: O vestir que também.

Bernardo: Eu tenho amigo que usa salto e maquiagem, tipo... Pra festa mesmo ele sai de vestido de mulher, ele tem carteira de mulher mesmo.

Luara: Engraçado ele ter uma identidade feminina...

Otávio: Ele é crossdresser?

Bernardo: Eu não sei.

Otávio: Ele é Dragqueen?

Polianne: Ele é transexual? Ele é gay?

Otávio: Mas ser gay não significa que tem que se vestir de mulher.

Débora: É igual lésbica, ela gosta de se vestir de homem.

Bernardo: Pro hip hop ele usa calça largona, tênis... Aí, tipo quando ele vai para alguma festa aí ele se veste de mulher.

Otávio: Então ele tá mais para crossdresser.

Débora: O que é isso aí?

Otávio: O crossdresser é quando a pessoa gosta de se vestir de mulher ou de outro gênero, gosta de se vestir do sexo oposto.

Bernardo: Eu não vejo problema, eu tenho roupa feminina, eu tenho coturno (...) e detalhe a gente tava num bar hetero, hein? Lá nos Simpsons, aí lá ele chegou de salto alto, chegou com uma calça tipo skinny, uma blusa assim... e uma bata por cima, e com maquiagem tipo rímel, gloss e o cabelo dele é masculino, tipo o meu... (...) véi, aí quando eu chego lá na aula de hip hop ele tá lá, todo másculo, blusa largona, calça largona... humano.

Polianne: Ele não era humano?

Bernardo: a gente também fazia aula de waking juntos, né?

Otávio: o que é o waking?

Bernardo: o waking é do movimento gay, porque o waking surgiu no movimento gay porque era uma dança... Dança de uma boate que tinha embaixo os gays e os héteros e os gays só usavam o palco e dançava o waking.

Samuel: bom que você tocou nesse assunto porque é muito interessante do controle do comum, da masculinidade, manter seu corpo dominado... E já vi muitas piadas em filmes assim que se o cara dança se expressando demais com as mãos, ele é gay. Tem toda uma simbologia.

Otávio: Então surgiu disso então, né?

Bernardo: O waking é basicamente pose, glamour e elegância... é Madonna. Tem agora o waking, ele usa muito a sexualidade feminina, porém, ela é dançada muito por homens, assim... homens, né? Rsrrsrs... Gays!

Por meio da imagem do andrógono e da brincadeira (Pulino, 2008) de tentarem decifrar as diversas expressões das sexualidades, eles/as subvertem gramática normativa do sistema sexo-gênero, visto que não pressupõem a não conformidade entre os termos, produzindo outros efeitos de gênero e de sujeito. A imagem do andrógono pode ser vista também como um híbrido cultural, pois a sua experiência se localiza entre fronteiras (Bauman, 2012). Esse modo de constituição da subjetividade, como sugere o próprio movimento instável do *queer*, perturba aqueles/as que estão preocupados/as em conservar as oposições entre macho/fêmea, masculino/feminino, homo/hetero e assim sucessivamente.

- Terceiro Dispositivo: as entrevistas compõem o movimento-função de transformação-produção

Enquanto o movimento-função de referência, situado no diário de bordo, possibilitou criar um território e ainda permitiu localizar pontos onde “a função de referência cria o contorno necessário para se experimentar a desterritorialização que permitirá a produção transformação da realidade” (Kastrup & Barros, 2009, p. 89). No movimento-função de explicitação, os dispositivos criados a partir das oficinas permitiram o acesso ao plano das experiências pré-refletidas, ou seja, ao plano da virtualidade do si (Kastrup & Barros, 2009). Nesse sentido, a cartografia das oficinas observadas e das oficinas-intervenção acompanharam processos e linhas em curso, incluindo uma imersão no plano da virtualidade da subjetividade. Por sua vez, as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos compõem o terceiro dispositivo, que foi utilizado para ressignificar às experiências nas oficinas, gerando efeitos de produção-transformação da subjetividade.

A ideia principal que se propõe a partir dos dispositivos-entrevistas é a de narrar um caso desenhado pelo curso da pesquisa. É necessário considerar que a operação de repetição de um caso narrado visa garantir um padrão social: “esse padrão de que o caso é uma figura narrativa, isto é, o caso sendo um caso padrão – opera como um fundo sobre o qual o caso se destaca” (Passos & Barros, 2009, p. 158). Assim, o caso é sempre um caso padrão que reproduz uma regra geral e, além disso, é um fundo a partir do qual os elementos figurativos se destacam de um meio social ou de uma regra cultural. “O que é dito deve ser referido a esse fundo geral: o caso, para ser entendido, deve ser rebatido sobre um pano de fundo que é tanto um bom-senso quanto um senso-comum” (Passos & Barros, 2009, p. 160).

No entanto, podem-se tecer, diante de um caso, análises segundo o procedimento narrativo da desmontagem, a partir do qual um caso específico se moleculariza, trazendo a tona outros microcasos. De um caso obtém-se a “agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena. É preciso afirmar que todo caso é tanto uma propriedade de si (o caso de fulano, o meu caso, o caso do grupo, caso da clínica) quanto uma abertura para a própria dissolvência” (Passos & Barros, 2009, p. 163). Assim, a ideia que aparece na cartografia é a da não universalização e não generalização do caso pesquisado, visto que se dá âmbito da experiência de cada sujeito. Através de cinco microcasos de adolescentes e dois microcasos de professores/as, visa-se interpretar narrativas com foco em relatos acerca de si, do mundo e de suas ações. Por isso, no segundo momento, será feita a análise das entrevistas a partir das linhas de subjetivação inseridas nas narrativas dos sujeitos.

- Segundo Momento: Análise das Linhas de Subjetivação compostas nas entrevistas com os sujeitos

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola e foram divididas em dois dias, sendo que a maior parte dos sujeitos foi entrevistada no primeiro dia. Antes de realizá-las, convidei os/as adolescentes e professores/as das oficinas e perguntei se poderiam participar. Assim, foram convidados aqueles que fizeram parte das últimas oficinas-intervenção da turma do terceiro ano e os/as dois/duas professores/as responsáveis pelas oficinas interdisciplinares (PI). Escolhi tais sujeitos devido à composição dos dispositivos produzidos (oficinas interdisciplinares e as oficinas-intervenção), de modo que um dispositivo pudesse ser inserido em outro dispositivo (o elo dispositivo-dispositivo entre as oficinas e as entrevistas). Apresentei o consentimento livre esclarecido (TCLE) e comentei acerca dos cuidados éticos da pesquisa, por isso todos os nomes apresentados são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente. Todas as entrevistas tiveram uma média de 10 a 20 minutos cada e todas foram conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado (Anexos 1 e 2).

Análise das entrevistas

1. Entrevistas com adolescentes

1.1. A entrevista com Isadora

- a) Primeira linha de subjetivação - ser adolescente

Minha adolescência foi boa, mas você sabe como é adolescente, todo mundo envolvido com drogas, não que eu me envolvia com as drogas. Tinha bebidas, cigarros e influências de amigos. Mas tudo foi muito tranquilo, porque na minha adolescência eu fiz o que a minha consciência mandou.

Por que você falou da sua adolescência no passado?

Porque não sou mais adolescente, já tenho 20 anos. Me considero jovem, porém um pouco adolescente, só isso. Ainda vivo na adolescência porque todas as minhas amigas são de 14 anos a 35 anos, então a minha adolescência foi muito tranquila. Já fiz muita coisa errada. Já roubei, eu fumo, bebo e faço coisas erradas. É que tudo passa, então alguns negão, rejeitam e outros simplesmente aceitam e continuam a seguir a vida.

Conte alguma história da sua adolescência.

Tenho tantas histórias. Eu fugia para ir para a casa de uma amiga minha, e ela fazia eu roubar, me humilhava, me xingava e eu continuo amiga dela, mas um dia eu bati nela e a gente parou de se falar. Isso com 14 anos.

b) Segunda linha de subjetivação – ser lésbica ou homossexual

Não acho fácil, mas agora está muito de boa, porque eu me aceitei, mas no início foi muito complicado porque eu não me aceitava, eu tinha medo de falar para os meus amigos e eles me rejeitar. Muita gente da minha sala e da minha família ainda não sabem que sou lésbica. Para minha mãe não conto, meu tio não imagina e meus irmãos não sabem. As pessoas que sabem são meus melhores amigos, que vivem comigo na escola ou fora da escola, mas agora tá mais tranquilo porque me aceitei. Eu me defino como lésbica, mas também fico com garotos. Eu prefiro as meninas, mas eu fico com os garotos, eu só fico, não transo com eles, acho que sou uma lésbica bissexual. E com relação às meninas eu sou geral, dependendo da garota eu vou em cima para saber a opção sexual delas. Com os garotos eu só fico com os meus amigos, já com as meninas não precisam ser minhas amigas, por isso que me defino como mais lésbica do que bissexual. Muita coisa mudou, eu pude me expressar de uma forma diferente. Eu escondia o que eu sentia pelas garotas bonitas, mas fui me abrindo com minhas amigas e fui conhecendo pessoas homoafetivas e identificando com elas, fui aprendendo a lidar com essa situação, agora eu fico de boa.

c) Terceira linha de subjetivação – concepções acerca da diferença

Eu acho que a escola não tem trabalhado com isso (com a diversidade). Em filosofia conversamos um pouco sobre isso. O que eu entendo sobre diversidade é pessoa diferente, como gênero diferente, grupos e tribos que nem se falam. Cada pessoa tem sua tribo, a pessoa se encaixa em determinado conjunto de pessoa. E você estuda cada grupo para poder entender tudo, para você ficar com a mente mais aberta, temos que tentar entender mais os outros.

1.2. A entrevista com Marília

a) Primeira linha de subjetivação - ser adolescente

Acho que na minha adolescência eu cresci e aprendi muitas coisas que foram boas e coisas que foram ruins, são coisas que fazem parte da vida. Chega uma hora da vida que você tem que escolher o rumo, tem que saber para que lado você vai decidir ir. Na minha adolescência conheci muitas coisas, aprendi muitas coisas. Coisas que não me agradaram muito e outras que me fizeram mudar. Minha adolescência foi boa para eu aprender as coisas. (...) Eu aprontei muito, não me ligava se era muito perigoso, ou se poderia fazer. Fui para muitas festas, já sai por aí, aprontei bastante. Como ficar um tempo fora de casa, pegar e sair um pouco. Em questão de adrenalina foi muito tranquila a minha adolescência, eu brinquei de mais e conheci muitas pessoas, foi boa para mim. Tem uma contradição aqui.

b) Segunda linha de subjetivação – ser lésbica ou homossexual

Eu me considero homossexual, lésbica no caso. É uma mudança que a gente não entende nada, é uma coisa muito confusa, parece que você tem que ir se provando com o passar do tempo, esperando que as pessoas se encaixem para entender, parece que a gente tem que seguir essa linha. Uma hora você começa a não entender nada, em outra hora você já começa a entender, e depois se encaixa tudo. Acho que tem que passar por isso, e hoje em dia a gente já entende. Já não existem mais dúvidas nenhuma em questão de relação sexual.

c) Terceira linha de subjetivação – concepções acerca da diferença

Como pessoa e como estudante. Como vocês compreendem o trabalho com a diversidade na escola tem tocado vocês? Vocês acham que tem sido feito isso aqui na escola? Digamos que poderia até ter chegado perto de fazer alguma coisa, poderia ter feito uma coisa e outro, mas profundamente não aconteceu e nem acontece. O negócio é que falta chamar a atenção do pessoal. A gente não vai falar que só tem preconceito contra os homossexuais, mas a escola é um lugar de diversidade. Tem preconceito com o racismo. Tem pessoas que não tem nenhum problema, tem pessoas que são quietas, recuadas porque ela não consegue entrar em nenhum grupo. Então falta aquela atenção, uma pessoa solidária para chegar e falar com a pessoa. Isso é o que chama atenção, não tem pessoas solidárias.

O engraçado que é o preconceito, ele não vem só quando são duas pessoas do mesmo sexo, temos uma amiga nossa que acaba de falar que sofreu preconceito, porque ela tem a pele mais branca, e o namorado dela é negro. Então ela já foi ofendida bastante em relação ao pessoal falar deles, que são diferentes. Ela fica muito envergonhada, se sente

muito estranha, isso porque o preconceito é geral, ele é vai para todos os lados, acontece com qualquer pessoa por qualquer motivo. Isso que é triste e difícil.

1.3. Entrevista com Luara

a) Primeira Linha de Subjetivação - ser adolescente

Ainda considero que estou na minha adolescência, apesar de ter 18 anos. Sempre fui muito reservada, as coisas que aprendi, eu aprendi sozinha, porque eu não tive muitas experiências que eu pude trazer para mim, fui aprendendo sozinha. Só coisas ruins me marcaram mais, eu sou mais de guardar as coisas ruins, as coisas boas eu até esqueço muitas vezes. Acho que a exclusão me marcou bastante, o fato de não ter muitos amigos, isso é ruim. Me exclui e fui excluída, não sei o que foi que aconteceu, mas o fato de ser excluída, aprendi a me excluir, nunca me encaixei nos perfiz dos outros, aí eu ficava sozinha a maior parte do tempo.

Nós ficamos juntas aqui na escola, é raro da gente sair, pela dificuldade das partes dos meus pais, porque a mãe dela deixa.

b) Segunda Linha de Subjetivação – ser lésbica ou homossexual

Nossa relação já está estável. Chega a ser uma escolha, porque você pode escolher entre viver uma mentira, que é como todo mundo quer que você seja, como os seus pais querem que você seja, que é vivendo em uma casa com um homem, ter filhos com ele, mas pode não ser aquilo que você queria. No caso de você escolher se assumir chega a ser um problema, porque algumas pessoas não aceitam que é um casal.

O preconceito acontece onde? Na família ou na escola?

O meu é na família.

c) Terceira Linha de Subjetivação – concepções acerca da diferença

O que tem são pessoas que se identificam com aquilo, tem pessoas que só pensam em entender o outro e ver se tenta. Por exemplo, uma PI sobre racismo, praticamente quem estará na PI será os negros, os alunos brancos não irão ir, é assim que funciona nessa escola. As pessoas não demonstram preconceito, acho que por medo.

1.4. Entrevista com Bernardo

a) Primeira Linha de Subjetivação - ser adolescente

Eu me considero na transição de adolescente para a vida adulta, fiz 18 anos e agora estou começando a ter mais responsabilidades e viver mesmo. Eu não acho que a minha adolescência foi totalmente normal, porque minha adolescência não foi sair com os amigos para ir no shopping, ir no cinema e curtir, minha adolescência foi eu ficar só em casa, estudar durante a semana e no fim de semana revisar a matéria dada na semana, e também ir para a igreja com os meus pais, era isso, só isso. Eu não tive muita oportunidade de sair, de conhecer os lugares, ir ao shopping e ao cinema, essas coisas só dava para ir se fosse com os meus pais, e foi assim até os meus 16 anos, mas com 17 anos eu comecei a sair, acho que por causa dos meus pais conhecerem muitas coisas, eles me privaram de conhecer o lado ruim da vida, como bebidas, drogas, essas coisas.

Conte-me alguma história da sua adolescência.

Uma das melhores lembranças que eu tenho foi o dia que meus amigos fizeram uma sacanagem comigo, mas foi boa, foi no meu aniversário de 16 anos. Esse aniversário seria o que eu ia sair com os meus amigos, e nesse mesmo mês meu pai descobriu que eu tinha amigos gays, então ele resolveu me mandar para Porto de Galinhas para passar as férias lá e para pensar.

Como foi para você viajar para Porto de Galinhas para pensar?

Foi uma desculpa para meus pais pensar em me afastar de Brasília, mas todo mês do meu aniversário eu viajo, e sempre sem a família. É chato viajar sozinho, seria legal se alguns amigos fossem. Então fui para Porto de Galinhas, fiquei em um Resort que tinha tudo, até boate, mas meu pai não sabia dessa boate. Quando cheguei lá, eu coloquei a pulseira de maior de idade, que dá permissão para entrar na boate. No dia do meu aniversário eu estava sozinho tomando o café da manhã e meus amigos ligaram no skype e estavam fazendo uma festa aqui em Brasília e na festa tinha um boneco que tinha a minha foto na cara dele, era para me representar na festa e eu ligado no skype com eles e eles comemorando numa ultramega festa, era um churrasco e eu estava assistindo. Isso foi para mim um dos melhores momentos que já tive e esses amigos que fizeram a festa, eu os considero como meus irmãos. Agora uma história ruim foi quando eu tive uma briga com o meu pai, ele falou que eu não seguia as regras dele em casa, e a questão não era as regras de casa, era que eu não queria seguir o caminho que ele queria que eu seguisse, ele queria que eu fosse militar e estudasse direito. Mas eu não tenho porte para isso, não é uma coisa que quero, então meu pai discutiu comigo e levantou a mão para me bater, porque ele já tem o costume disso, desde criança ele me bate. É uma forma de castigo, uma punição. Por exemplo, quando eu estudava no Leonardo da Vinci e fazia um questão errada no dever de casa, ele me dava 5 sandálias e se eu fizesse bagunça ou algo do tipo, levava um tapão na

cara, ou seja, minha casa é um regime militar. Voltando a história, quando ele levantou a mão para me bater eu lembrei de uma coisa que o meu ex-namorado tinha me dito, que era para eu ser homem o bastante para enfrentar o meu pai, então eu falei para o meu pai que ele não ia me bater que isso não era certo, falei isso quando ele levantou a mão para me bater, então ele falou que era para eu sair da casa dele, então eu juntei as minhas coisas para sair de casa, mas minha mãe não deixou eu sair, então ficou um clima ruim em casa, até hoje tem sinais desse clima, que não é uma coisa legal.

b) Segunda Linha de Subjetivação – ser gay ou homossexual

Sou homossexual.

Você acredita que algo mudou na sua vida quando se identificou?

Mudou sim, porque antes eu achava estranho, eu não via a minha vida do lado de lá, eu me via sozinho, e depois descobri que gostava de homem. Não me vejo do lado de uma mulher, me vejo do lado de um homem. Então isso mudou para mim, porque pesa muito para mim porque os meus pais não aceitam, e família é família. A família a gente vai ter para sempre, mas como que eu vou estar com pessoas que não me aceitam? Como elas podem dizer que me amam se não me aceitam? Fica difícil, às vezes. Uma coisa que botei na cabeça foi: como deixar de ser feliz por causa de preconceito? Você tem que seguir em frente.

c) Terceira Linha de Subjetivação – concepções acerca da diferença

Fiquei sabendo que a professora Larissa trabalhava com isso, é que eu entrei esse ano e conheci pouco. Ela acabou com a questão de preconceito, as pessoas não aceitam, mas elas respeitam muito. Fico admirado com isso, pelo menos a Luara e a Marília, elas andam de mãos dadas no colégio e ninguém fica olhando, coisas de impulso. Então aqui no colégio é muito confortável, aqui eu bato no peito e digo que sou gay sim. E não tive medo de apanhar, ou algo do tipo, que sempre rola, porque no outro colégio, até a diretora falou que não pode, tentou conversar de todas as maneiras possíveis e disse que ia falar com os meus pais. Isso tudo porque uma das alunas me viu entrando no carro do meu ex e ele foi me dar um selinho, só que eu virei na hora porque tinha gente fora do carro, e o beijo pegou no canto da boca. Eu poderia muito bem ter pegado, ele era meu namorado. Teve uma vez que os meninos jogaram piadinhas, mas eu não deixava e não deixo. Uma coisa que meu pai me ensinou foi a nunca ser saco de pancada e esse sou eu e tenho direito de estar aqui.*

1.5. Entrevista com Otávio

a) Primeira Linha de Subjetivação - ser adolescente

Eu diria que normal, como todos os adolescentes temos problemas de sempre. Eu gosto de coisas japonesas. Esses problemas são de casa, coisas com os pais e os trabalhos escolares.

Conte alguma história da sua adolescência.

Uma história que eu vivi, foi a que eu conheci o kodama esse ano, que conheci os animes virtuais.

b) Segunda Linha de Subjetivação – negociação eu-outro/relação com os pais

Meu pai é uma pessoa muito preconceituosa, ele briga muito, só sabe procurar briga lá em casa.

Como você descreveria sua mãe?

Ela é muita conservadora.

Seu pai tem preconceito em relação a que?

Tem preconceito a quase tudo, é geralmente o jeito de falar dele que é preconceituoso. Ele tem preconceito contra os negros, tem preconceito contra a homossexualidade, tem preconceito contra tudo.

Como você se caracteriza em termos de orientação sexual?

Eu não sei muito bem, é meio que se eu gostar da pessoa, então está valendo. Eu não vejo mais a pessoa é homem ou mulher, só vejo se eu gosto mesmo da pessoa.

c) Terceira Linha de Subjetivação – concepções acerca da diferença

Você como pessoa e estudante. Como compreende com o trabalho de diversidade na escola tem tocado você? Tem sido feito um trabalho nesse sentido?

Entre as professoras eu não vejo muito isso, vi mais mesmo foi na oficina.

E você viu em outras situações?

Não.

Como esse trabalho tocou você?

Foram coisas boas, entender mais sobre as diversidades, deu para entender.

Sobre as revistas. Como é que foi fazer aquela experiência das revistas e depois comentar? Como é que foi para você?

Foi legal, porque todo mundo fez a sua revista, todo mundo fez com a sua visão, eu achei muito legal, foi bom.

Quando você fez o seu?

Eu gosto porque achei algumas diferenças, eu gosto de tentar ver o mundo como ele é, não só as pessoas. Não ficar diferente de certas pessoas, como na capa, eu desenhei uma afrodescendente. Eu acho que foi bem legal.

2. Entrevistas com professores/as

2.1. Entrevista com Paula

a) Primeira Linha de Subjetivação: Tornar-se professora

A princípio, eu me tornei professora por uma conveniência, porque morava no interior. Me formei para professora, era um curso de ensino médio profissionalizante que tinha na época. A maioria das minhas amigas foram fazer também esses cursos, e quando me formei, eu fui convidada a dar aula de inglês e educação artística. Trabalhei dois anos, mas comecei a fazer concurso, fiz concurso para trabalhar em banco, passei e trabalhei cinco anos, mas aquele serviço burocrático não me agradou muito e depois desses cinco anos resolvi voltar para a educação, porque esse contato com aluno, mas direto com as pessoas me agrada mais, assim descobri que é o que eu gosto de fazer que é ser professora.

Quando e como tomou a decisão de fazer seu curso e área de formação? Que é português no caso.

Eu já gostava de português. Sempre tive facilidade de escrever, em produzir, escrever poesia, e na quarta série, me lembro muito bem que tinha uma professora e ela me disse: - Paula, como você escreve bem! Eu cheguei a fazer alguns testes vocacionais e eles sempre direcionaram para área de comunicação, como comunicação social ou direito, que você tem que ter o dom da palavra e na verdade meu sonho era fazer comunicação social, só que como eu já era da fundação educacional, a extinta fundação educacional, então resolvi fazer letras.*

b) Segunda Linha de Subjetivação – relação aluno/a-professor/a

O relacionamento deles, por serem todo um grupo, como a turma, mas que não deixam as panelas, seus subgrupos. Em algumas turmas eles não se respeitam. Tenho tido muito problema com essa questão de falta de respeito vindo deles, chegando ao nível de usarem palavras de baixo calão dentro da sala de aula para dirigirem entre si, usando palavrões em alto e bom tom. Eles se protegem às vezes em questão de trabalhos, como colocar o nome do outro aluno, mas na questão de respeito um pelo outro, acontece só em seus subgrupos. Há muita divergência entre eles, não é em todas as turmas, mas em algumas a situação é mais gritante. Esse foi um dos motivos de fazer essa oficina, porque o problema era de bullying que tem nas salas, que é muito sério. Como o caso de bullying de um menino por ele ser gordinho, então os outros alunos não o respeitavam e a coisa foi tomando uma grande proporção que a turma toda estava se dirigindo a ele de forma desrespeitosa. Isso fez com que chegasse ao ponto dele começar a provocar os outros alunos e hoje mesmo ele foi mandando a se retirar da sala, porque ele está com mania de falar muitos palavrões dentro da sala de aula, e falei que não iria mais admitir isso, porque acho que eles não se respeitam, então pelo menos tem que respeitar a minha presença na sala de aula e coloquei ele para fora da sala de aula. Hoje fiquei muito preocupada com ele no início porque estava sofrendo bullying, mas ele está simplesmente é provocando os meninos dentro da sala de aula, então tive que ter essa atitude para não debater com ele fazendo a mesma coisa que ele faz, então expliquei para ele antes de retirá-lo da sala. Então foi por isso que resolvi fazer essa oficina, por observar muito isso, a questão da falta de respeito pelo fato do outro ser diferente.

Como eles se relacionam com você?

Não tenho problema de relacionamento com os alunos, porque quando você cria um vínculo afetivo com eles, você pode colocar aluno para fora de sala, pode brigar com os alunos de vez em quando, isso porque sou uma pessoa normal. Queria ser aquela professora que sempre fala baixinho, que nunca dá um grito dentro da sala de aula, mas não sou assim. De vez em quando eu me estresso e acabo alterando a minha voz e já estou dando uma reclamação, mas depois está tudo bem por causa do vínculo que você cria. Uma vez um professor disse para mim que não podia corrigir redação de aluno com caneta vermelha, mas pela minha experiência em sala de aula, você pode corrigir a redação de caneta vermelha sim, o aluno não irá se sentir constrangido nem um pouco, mas se não tiver um relacionamento muito bom com eles, o rabisco na redação do aluno, nesse caso ele irá se sentir desrespeitado. Então graças a Deus eu tenho uma boa relação com os alunos.

- c) Terceira Linha de Subjetivação – concepções acerca da diferença/diversidade

Isso é um pouco complicado, foi até discutido na antiga escola que trabalhei. Lidar com uma turma de 35 a 40 alunos é quase impossível, porque não tem como você atender a todos individualmente, que, às vezes era o recomendável. Isso fica praticamente inviável, a gente tenta dar uma atenção maior, mas não dá. Por exemplo, quando a gente percebe que o aluno veio de uma comunidade que tem dificuldades, como escrever, a gente percebe que está com defasagem de conteúdo muito grande, então você pode até tentar inseri-lo no meio, mas às vezes é difícil, porque como tenho 35 alunos, a coisa é complicada, na teoria é tudo lindo e maravilhoso, mas na hora da prática é difícil.

Tenho percebido por meio das oficinas, você tem desenvolvido projeto sobre a questão da diferença e da inclusão. Como você particularmente tem trabalhado nessa perspectiva? Quando entrei na oficina, fui exatamente conversando com a minha colega de sociologia e ela disse para a gente conseguir minimizar os efeitos da diferença. Mas no dia a dia tento mais trabalhar com a conscientização, conversando com eles e mostrando a importância que tem de você respeitar o próximo. Se eu quero ser respeitado, eu tenho que respeitar o outro, então é nesse sentido que trabalho. Às vezes trazemos alguns textos interessantes, que dá para trabalhar tanto a parte gramatical quando a conscientização dos alunos.

2.2. Entrevista com Samuel

a) Primeira Linha de Subjetivação: Tornar-se professor

Foi desde cedo que queria ser professor, desde o meu ensino fundamental, por causa do carisma que os professores tinham, e acabei me identificando com essa profissão que tem necessidade de se expressar é uma profissão muito boa que leva o processo de conhecimento. Tem também a característica de aprender com o ouvido, isso foi uma coisa marcante na minha vida porque tem aulas que eu me lembro muito bem por causa da fala do professor e até mesmo como ele se expressou, isso fica marcado na vida. Lembro muito bem que na minha escola não tinha aula de sociologia, mas tinha aula de geografia que tinha um ótimo professor, e nessas aulas tinha discussões de geopolítica, do sistema do mundo e acabei escolhendo sociologia por causa dessas aulas do professor de geografia. Então eu posso dizer que o que me motivou mesmo foi os meus professores, é quase como uma homenagem a eles, pelo seu reconhecimento e da importância que tiveram para mim.

Quando e como tomou a decisão de fazer faculdade?

Eu tomei a decisão no 2º ano do ensino médio, estava pensando em fazer algo humanitário, estava na dúvida entre relações internacionais, ciência política, economia e sociologia. Mas fui pesquisando sobre os cursos, eu não era muito bom em exatas, então

já fui excluindo economia e nem tinha muito interesse em fazer, por causa de cálculo 1 e 2, e até hoje não gosto. Pesquisei sobre ciências sociais e achei que poderia ser meio limitado, apesar de pensar no Itamarati naquela época, mas era pouco rigoroso com relação a isso. Decidi me esforçar mais para poder passar em relações internacionais, mas naquela época estava muito afim de estudar Marx e então acabei fazendo o PAS para sociologia e acabei passando. Estava interessado mais nas questões gerais, na dinâmica política e na disputa do país, todo o processo que é isso que trata a sociologia, investiga nesses aspectos, sendo então um espaço aberto. E quando se é adolescente você tem vontade de conhecer o universo e sentia que a sociologia me proporcionava esse subsídio de conseguir compreender as coisas de maneira mais ampla. Então quando entrei na UnB para sociologia foi um impacto para mim esse primeiro momento com o curso, foi meio traumático, houve a ruptura com as minhas crenças e valores, teve um choque cultural muito grande, por não ter sido o que esperava, mas foi um mundo muito positivo porque foi além do que imaginava. Esperava que houvesse um conforto, porque era o que eu estava procurando, um conforto existencial e compreensivo com as minhas crenças que tinha naquele momento, mas, na verdade, acabou mudando tudo, mas foi aquele sofrimento de 1º semestre, mas depois ficou tudo tranquilo.

b) Segunda Linha de Subjetivação – relação aluno/a-professor/a

É complicado determinar isso, porque enquanto estudante, a relação do professor com o estudante é diferente, o aluno escolhe o professor, sendo determinado com o estilo de professor que ele escolhe, como um mais determinado ou um mais focado no assunto ou até um autoritário. Mas eu entendo que sou minoria, você é 1 com 40 pessoas esperando algo de você e você esperando algo delas. Então cada momento é um momento, quando você está na sala é um momento e é um momento irrepitível porque a aula pode ser igual para as turmas, mas a dinâmica vai mudar, principalmente com a minha matéria, porque tenho que apresentar a minha matéria para eles, algo que não tem no cotidiano deles. Na verdade, as pessoas falam disso no cotidiano, eu só ofereço chaves para eles compreenderem e refletirem sobre a própria realidade. Eu busco mostrar a sociologia como algo exotérico, porque a matéria pode ser um bloco de coisas prontas, mas a minha função é estimular eles a encontrarem lacunas desse pensamento dos autores na sociedade. Então a dinâmica funciona com a realidade, a teoria na sociologia e baseio nos eventos da realidade, tendo uma relação entre a teoria e a prática, a construção e a compreensão, as dinâmicas das sociedades.

Adoro essa experiência, estou me divertindo muito, tendo a sensação de realização do meu plano de vida que planejei há muito tempo. É algo muito positivo e estimulante você

conviver com 400 pessoas diretamente, elas são cheias de vida, cheias de questões e esse é um contato muito legal. Isso é um estudo contemporâneo, lidar com pessoas jovens é uma experiência única e quem gosta, conserva esse valor.

c) Terceira Linha de Subjetivação - concepções acerca da adolescência.

Acho que essa escola é um caso muito particular, porque eu vejo ela vem de hábitos, como exemplo, eu estava trabalhando com um texto sobre Bourdieu e veio muitas ideias dos alunos, isso é reflexo de que eles estão bem incorporados com relação à questão de processos de formação de hábitos. Claro que existem problemas de disciplina, mas eu não sinto um lirismo por parte deles, normalmente alguns acusam os jovens a apatia, aquela sensação de nada, de vontade de nada, de saber de nada, porque eu me lembro perfeitamente como era sentir isso, ficar deitado e não existir. Acho que é um sentido biológico, é do processo de maturação humana, ocorrem muitas transformações físicas e mentais. Imagina ter a idade da responsabilidade, de levar 9 a 10 matérias, prestar vestibular para um curso e o mercado de trabalho, e dependendo da família ele precisa de todas as ordens, isso acaba subestimando a capacidade que possuem, mas aqui na escola tenho me surpreendido nesse contexto, eles têm vontade de saber, eles dão valor à educação, mas há uma tensão grande em relação da consciência e a possibilidade de prática. E o jovem simplesmente se deixa levar por muitas coisas, eles estão muito disponíveis e suscetíveis, abrem a mão da dor, pelo prazer o tempo inteiro, e colocar experiência dentro da sala de aula não é sempre prazeroso. Para mim, grande parte das vezes eu estou dando conteúdo e para 90% das pessoas pode não estar fazendo o menor sentido e acaba fazendo você pensar no ponto de vista deles em relação a você.

Existe um certo nível de apatia, não é muita, mas essa coisa dá uma dispersão das coisas e a matéria contém muita informação. Essa coisa de dispersão e mais por causa da geração pós internet, por ser uma realidade mais fragmentada e tudo acaba mudando a visão do aluno sobre a escola, ela acaba virando uma espécie de fóssil, um fóssil sociológico. Assim, você vai despejando na mente deles todas as ideias humanistas, você vai renascendo, vai construindo e acaba construindo uma pessoa capaz de compreender um monte de coisas.

Você acha que para a dinâmica atual do aluno deveria existir outro tipo de escola?

Não, acredito que para esse sentido existe a dureza do contexto ensinada para a gente, para a gente ser pragmáticos. Os alunos têm consciência do caráter objetivo das

imposições, que existe relação da necessidade de ocupar posições, como passar no vestibular, mas o destino pode acabar mudando muito os rumos que eles pensam e a escola tem que dar a primeira a dar referências, porque a escola está dentro de um contexto muito amplo, ela dá um eixo dentro de um aluno, mas acaba dando uma reprodução sistemática aqui. Hoje eu dei aula sobre reprodução fração dominante do campo, e fração do campo, então eles olham para as possibilidades que os alunos de colégio particular têm, os alunos se veem em desvantagem, isso pode ser por serem muito jovens, por não quererem abrir mão dessa leveza da vida, de brincar e de ser lúdicos, serem infantis. Eu conheço a dureza da vida, dos contextos que eles necessariamente irão encarar e esse período de ensino médio é uma maturação e tem gente que não compreende isso, tem gente que vai compreender aos 40 anos de idade, e depois disso acham muito pesado. Eu acho que é um fato árduo de chegar para uma criança de 17 anos bobalhona e falar que tem que escolher a sua profissão que vai ter pelo resto da vida, e terá que arrumar um trabalho, vai ter que estudar para passar em um concurso.

Você acha que uma pessoa de 17 anos é uma criança bobalhona?

Não, o sentido que eu falei é que eles são brincalhões, eles brincam muito, são muito alegres e daí você vai matar essa espontaneidade que eles possuem, essa coisa podre que impõem sobre eles, isso é uma opinião minha, acho que é um fardo pesado falar que não existem outras possibilidades de futuro. Então quem já compreendeu isso, já está fazendo por onde e quem está relutando em aceitar essas determinações acaba entrando num hedonismo, entende que a diversão é em tempo integral e a escola acaba tendo que denunciar a pessoa para renunciar de si, deixar a diversão. Isso por causa dos tempos hipermodernos que é complicado, é tudo um contexto grande mais que você faz individual, cada um tem que correr atrás do seu futuro, mesmo sentindo prazer nas brincadeiras, que é o prazer o tempo inteiro e começar bombando a cabeça deles com a ideia de pensar no futuro, de enfrentar a dor que é necessário. É sentar a bunda e estudar. E essa coisa é um contexto que é geral, que a escola está envolvida, é uma verdadeira bomba, é uma coisa desafiadora e complexa, um laboratório para trocar experiências. Eles trazem atualidades e novidades para sabermos, porque acham que sabem de tudo, mas na verdade, conhecia isto, conhecia aquilo, mas não conhecia tanta coisa assim, eles se mostram uma coisa, mas são outras. Eles só querem algo, quando a coisa interessa a eles.

d) Quarta Linha de Subjetivação – concepções acerca da diferença/diversidade.

Você está na sala de aula com 40 alunos, sendo que alguns são de classe média, outros de classe pobre, tem gente branca e negra, tem homossexuais e heterossexuais e você tem que acabar com essa diferença com a dinâmica. A pauta de diversidade como dinâmica é

contemporânea, e deve ser contemplada nas escolas, deve haver mudanças, na formação e na tolerância, formatando o respeito e formatando a tolerância, porque durante muito tempo a unidade escolar tinha que ser igual e o mundo também tinha que ser, e se você fosse diferente, você seria um desviante. E a escola é verdadeiramente decisiva para essa chave simbólica, no sentido de mostrar que você vive em um ambiente diverso, com pessoas que expressão a diversidade. Aqui no colégio eu percebo que há grandes avanços em questão de bullying, há pouco. Há uma questão deles viverem em grupos, então eles escolhem as pessoas iguais a eles para conviver. A relação que percebo é que o ambiente escolar constrói as pessoas para a liberdade, ajudando a tornar as pessoas profissionais liberais, vão ser servidores públicos, pessoas que levam valores, não só para si próprios, mas para sua vivência. A escola está trabalhando esse senso de tolerância, que é o essencial nesse sentido.

Você tem desenvolvido projetos sobre a questão da diversidade, da diferença e da inclusão?

Eu diria que estou trabalhando sim, eu herdei o projeto que lidava com a questão da diversidade sexual, é uma experiência maravilhosa, é muito positiva, porque as pessoas se desarmam, começam a contar sobre suas experiências, trocamos muito diálogo. E estou trabalhando nesse sentido mexendo com rap e funk em uma PI que tem essa temática, porque a maioria dos meus alunos são de contextos periféricos e a gente escuta uma série de músicas e discute, expedito o olhar do rap. O rap fala o tempo todo desse distanciamento, da exclusão e essa exclusão é retratada pela voz que fala. E o objetivo dessa atividade de escutar a música e discutir, debater, depois tem como objetivo fazer eles se expressarem com a voz legítima, como no funk e no rap que tem muita pauta e discussão, como o rap que é extremamente machista e você percebe nas letras que o lugar da mulher é diferente, mas no funk pode notar essa diferença, que é mais escracho, tem uma coisa mais sexual que pode ser mais interessante para a mulher, porque a sociedade católica conservadora reprime a mulher que enche o os pulmões para falar da sua vontade sexual, dos seus desejos, da sua autonomia sexual. Na verdade, essa esfera da vida choca tanto porque as pessoas são conservadoras, porque eu vejo o funk como uma coisa de diversão, é uma forma de reconhecer que a reconstrução do papel da mulher no contexto brasileiro, que é muito importante essa mudança de visão. Essa coisa da mulher idealizada e bobinha, dela ser sempre a vítima, e nunca ser a protagonista da própria vida, faz ela sofrer. Então acho que o funk é a principal voz das mulheres de expressarem a mudança das pessoas e é uma prática de política.

Qual a temática da diversidade tem mais tocado os/as alunos/as?

Eu não sei dizer isso não, porque são muitas pessoas e isso pega cada um de uma maneira diferente. Por exemplo, os meninos de manhã que estou trabalhando, estão bem empolgados em trabalhar com a oficina de rap, estão até querendo fazer um evento de rap, pensando em convidar pessoas para conversar com o pessoal, então isso toca eles de uma maneira particular. Os meninos da PI de diversidade sexual, você consegue reparar que pela possibilidade de se expressarem, dá para ver a diversidade múltipla, então ali está a diversidade dentro da diversidade e na minha opinião é um processo que é infinito. Esse tema abrange que somos diversos, mas que cada um fica no seu quadrado, é isso que eu percebo às vezes nas relações, como tolerar a diversidade, e aqui a diversidade convive muito bem, é interessante isso.

As entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos configuram-se como um dispositivo em que as linhas de subjetivação estão em seu maior grau de intensidade, podendo evidenciar processos de produção de subjetividade diferentes dos modos predominantes. Assim, as linhas de subjetivação constituem-se como processos e são linhas que inventam modos de existir. Através do dispositivo-entrevista, tais linhas definem os contornos dos processos de produção da subjetividade, possibilita observar como os sujeitos se definem e dão sentido a suas experiências. Por isso escolhi tais linhas de subjetivação: ser adolescente; ser homossexual; concepções acerca da diferença; tornar-se professor/a; relações aluno/a-professor/a e concepções acerca da adolescência.

Assim, o que as experiências minoritárias de adolescentes como Isadora, Marília, Luara, Bernardo e Otávio têm a dizer? E as experiências de professores/as como Samuel e Paula? Através de uma operação de desterritorialização, o caso de tais sujeitos pode também mostrar o caso de muitos adolescentes e de outros professores. Além disso, as narrativas de si e as concepções tecidas podem mostrar como os sujeitos investigados constituem a si mesmos num contexto marcado pela diferença cultural. Assim, no decorrer dessa análise, a ideia é a de localizar a concepção de diferença cultural nas diferenças fundamentais da experiência de gênero e de orientação sexual, que foram as que mais se destacaram durante a pesquisa. Nesse sentido, tal concepção revela como os/as adolescentes vivenciam a própria experiência de diferença no campo historicamente contingente de práticas culturais discursivas e materiais.

Podem-se notar, mediante a experiência de cada um e a experiência coletiva do grupo, linhas de subjetivação que possibilitaram a eles dar sentido às suas existências. Houve questões trabalhadas nas oficinas, observadas pelas narrativas nas entrevistas, que afetaram a subjetividade de alguns adolescentes. Pode-se observar pela narrativa de Otávio quando descreveu seus pais: *Meu pai é uma pessoa muito preconceituosa, ele briga muito, só sabe procurar briga lá em casa. Tem preconceito a quase tudo, é geralmente o jeito de falar dele que é preconceituoso. Ele tem preconceito contra os negros, tem preconceito contra a homossexualidade, tem preconceito contra*

tudo. (Mãe) Ela é muito conservadora. Ele passa a se posicionar em contraposição aos valores e às concepções de seu pai e de sua mãe, e, além disso, percebe que o seu contexto familiar manifesta a maior parte dos preconceitos em relação às minorias sociais. Vê-se também por meio dos relatos de outros/as adolescentes que a maior parte do preconceito em relação às pessoas com orientações sexuais diferentes das hegemônicas acontece na família. Como a escola é mais aberta para discutir assuntos acerca da homofobia e da homossexualidade, é bem evidente que os dispositivos de coerção, de controle e de vigilância acontecem fortemente na família, principalmente, na relação com os pais.

É nesse sentido que, para Piaget (1997), a adolescência é uma etapa do desenvolvimento em que há a contraposição aos valores do mundo adulto e, assim, os adolescentes passam a questioná-los e a tecer os seus próprios princípios. Além disso, o adolescente, em geral, questiona os valores tradicionais e as determinações sociais como uma forma de autoafirmação. Não à toa que a perspectiva de Wallon (1941/1968) menciona o fato de a adolescência ser uma fase marcada pela crise da personalidade, pois aparecem inúmeras oportunidades e eles/as precisam negociar e ainda fazer as suas escolhas: *acho que na minha adolescência eu cresci e aprendi muitas coisas que foram boas e coisas que foram ruins, são coisas que fazem parte da vida. Chega uma hora da vida que você tem que escolher o rumo, tem que saber para que lado você vai decidir ir.*

Na verdade, a adolescência marca um momento particular de relação do ser humano com a sociedade e, portanto, são os sujeitos que melhor representam os dramas do cenário contemporâneo (Coutinho, 2009b). Dessa forma, a pesquisa realizada sobre e com o sujeito adolescente permite traçar as relações que estabelecemos com o mundo contemporâneo. Por eles/as se localizarem num período de transição entre a passagem da família ao *socius*, os/as adolescentes passam por inúmeros e diferentes processos de identificação, engajam-se em grupos e realizam experiências de transgressão. As experiências com as drogas, com situações de perigo e as experimentações com a sexualidade marcam esses momentos de transgressão, tal como se pode observar:

“você sabe como é adolescente, todo mundo envolvido com drogas, não que eu me envolvia com as drogas. Tinha bebidas, cigarros e influências de amigos. Mas tudo foi muito tranquilo, porque na minha adolescência eu fiz o que a minha consciência mandou”;

“Eu aprontei muito, não me ligava se era muito perigoso ou se poderia fazer. Fui para muitas festas, já sai por aí, aprontei bastante”;

“Eu diria que normal, como todos os adolescentes temos problemas de sempre”;

“Fiz 18 anos e agora estou começando a ter mais responsabilidades e viver mesmo. Eu não acho que a minha adolescência foi totalmente normal, porque minha adolescência não foi sair com os amigos para ir no shopping, ir no cinema e curtir, minha adolescência foi eu ficar só em casa. Mas com 17 anos eu comecei a sair, acho que por causa dos meus pais

conhecerem muitas coisas, eles me privaram de conhecer o lado ruim da vida, como bebidas, drogas, essas coisas”.

“Minha adolescência foi boa para eu aprender as coisas”.

As falas dos/as adolescentes também permitem traçar uma compreensão sobre como os seus discursos são posicionados, o que implica também o modo como eles/as se representam para o outro no contexto de enunciação das entrevistas: *você sabe como é adolescente* ou ainda *como todos os adolescentes temos problemas de sempre*. Assim, é possível perceber que o processo de representação de si para si e para o outro afeta o modo de constituição desse si (Hall, 2007; Foucault, 2010). Além disso, parece-me, ainda mais para os/as adolescentes que se consideram homossexuais, que ao se definirem enquanto tal, eles são posicionados e se posicionam de inúmeras formas nas suas relações interpessoais.

O caso de Bernardo evidencia claramente essa afirmativa ao comentar que há espaços em que ele revela a sua orientação sexual, como na escola pesquisada, e há outros que é preciso se manter em silêncio, como em casa (para o pai) ou em outros contextos sociais. O processo de revelar a sua orientação sexual para as outras pessoas (sejam familiares, amigos, colegas ou estranhos) se torna visível e desafia o discurso sexual hegemônico, ao mesmo tempo, que é fonte de angústia para o sujeito, pois percebe que sofrerá rejeição. Há, então, uma aprendizagem de encobrimento que se constitui como uma fase de seu desenvolvimento e de sua socialização como homossexual. Até porque existe a possibilidade de sofrer agressão ou violência por ser ou se conceber como gay. Esta é uma prática que tem afetado cada vez mais a experiência de jovens e de adultos, por isso é necessário reconhecer o potencial discursivo do conceito de homofobia, para não ser silenciada pelo neologismo *bullying* (Diniz & Lionço, 2009) e para que tais sujeitos não sejam vítimas de homofobia na escola e em outros espaços da sociedade.

Por meio de linhas de visibilidade, percebe-se que a temática da diferença no contexto da adolescência se confunde bastante com a questão da formação de grupos e de tribos. Por isso que a concepção está bastante atrelada com a ideia de diferença como uma identidade separada, vista também por meio das identidades de grupo que se designam como iguais, como se pode observar por inúmeras falas:

“Esse tema abrange que somos diversos, mas que cada um fica no seu quadrado. Há uma questão deles viverem em grupos, então eles escolhem as pessoas iguais a eles para conviver”.

“O que eu entendo sobre diversidade é pessoa diferente, como gênero diferente, grupos e tribos que nem se falam. Cada pessoa tem sua tribo, a pessoa se encaixa em determinado conjunto de pessoa. E você estuda cada grupo para poder entender tudo, para você ficar com a mente mais aberta, temos que tentar entender mais os outros”.

Na época das entrevistas, a pergunta sobre os trabalhos com a diversidade e a diferença na escola foi colocada tanto para os/as adolescentes como para os/as professores/as. Assim, os conceitos de “diversidade” e de “diferença” foram aproximados para observar como os sujeitos os utilizariam. Para os/as professores/as, há linhas de visibilidade que mostram a diferença como um problema: *você está na sala de aula com 40 alunos, sendo que alguns são de classe média, outros de classe pobre, tem gente branca e negra, tem homossexuais e heterossexuais e você tem que acabar com essa diferença com a dinâmica.* É possível observar uma prática ainda orientada pelos parâmetros de uma educação que visava uma homogeneização (*acabar com essa diferença*) de todos os/as estudantes, ou seja, mediante critérios modernos de educação. Segundo Veiga-Neto (1994), a escola mais produz do que reproduz os padrões sociais da modernidade, em que há também a reprodução do sujeito moderno. Na verdade, há impasses na fala desse professor entrevistado, pois ele percebe o sentido de tais argumentos nesse trecho de fala:

a pauta de diversidade como dinâmica é contemporânea, e deve ser contemplada nas escolas, deve haver mudanças, na formatação e na tolerância, formatando o respeito e formatando a tolerância, porque durante muito tempo a unidade escolar tinha que ser igual e o mundo também tinha que ser, e se você fosse diferente, você seria um desviante. E a escola é verdadeiramente decisiva para essa chave simbólica, no sentido de mostrar que você vive em um ambiente diverso, com pessoas que expressão a diversidade.

Além disso, a professora compreende que a temática da diversidade implica em dificuldades semelhantes às propostas de inclusão, devido, principalmente, à impossibilidade de um atendimento individualizado na prática de ensino em sala de aula:

Lidar com uma turma de 35 a 40 alunos é quase impossível, porque não tem como você atender a todos individualmente, que, às vezes era o recomendável. Isso fica praticamente inviável, a gente tenta dar uma atenção maior, mas não dá. Por exemplo, quando a gente percebe que o aluno veio de uma comunidade que tem dificuldades, como escrever, a gente percebe que está com defasagem de conteúdo muito grande, então você pode até tentar inseri-lo no meio, mas às vezes é difícil, porque como tenho 35 alunos, a coisa é complicada, na teoria é tudo lindo e maravilhoso, mas na hora da prática é difícil.

Enfim, por meio do dispositivo-entrevistas notam-se linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação, que mostram como os/as professores/as têm buscado desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para lidar com a questão das diferenças no contexto escolar. É possível perceber que, às vezes, ele e ela tecem concepções contraditórias e ainda vivenciam situações que os afetam e os preocupam. Trata-se de impasses e de paradoxos que tem envolvido o próprio cenário contemporâneo.

Pelas entrevistas observou-se que as oficinas interdisciplinares e a escola foram os lugares privilegiados de contestação discursivos, em que foi possível destituir as hierarquias de saber-poder. Se a escola muito serviu como um aparato do poder disciplinar, tentando produzir pessoas governáveis, educadas, civilizadas e diferenciadas socialmente segundo o gênero (ideal da modernidade), esta escola pesquisada apresenta uma proposta absolutamente contemporânea de um compromisso com a diferença cultural. Nesse sentido, tem fornecido um espaço de criação de hábitos, de modos de pensar e de agir. A homossexualidade nessa escola, portanto, deixa de ser invisibilizada, ou, ainda, controlada e passa a ser um espaço de resistência discursivo.

A minha posição enquanto jovem pesquisadora (além da minha posição estratégica de escuta) e a postura do novo professor favoreceram a criação de um espaço de compartilhamento de experiências. Assim, não foi só possível formar estratégias de ensino-aprendizagem para que os adolescentes passassem a respeitar às diferenças e se destituíssem dos preconceitos, mas propiciou espaços de produção de subjetividade. A proposta do trabalho de intervenção teve o objetivo, tal como apontado por Geertz (2001), de não delimitarmos fronteiras para nos separarmos dos outros e separarmos os outros de nós, mas de levar a problematizar o alcance de nossa compreensão quando somos atravessados pelo desconhecido.

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após intenso trabalho de tessitura conceitual e de análise das informações mediante a construção dos dispositivos, é o momento de refletir acerca do meu processo de aprendizagem como pesquisadora. A realização de todos os passos até chegar ao produto da análise geral me levou a pensar sobre todo o processo de pesquisa empírica. Assim, o trabalho artesanal de costura das linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação, entre os dispositivos, possibilitou a realização de uma pesquisa sobre como adolescentes e professores/as se envolvem em seu processo de subjetivação numa escola diferenciada.

Durante o percurso de construção conceitual, desenhou-se uma paisagem contemporânea com a intenção de contextualizar os processos que envolvem e atravessam a escola atualmente, para refletir acerca das tendências e dos desafios postos à educação brasileira, em especial. Dessa forma, uma leitura sobre os processos de globalização e de mundialização possibilitou caracterizar algumas mudanças que tem acontecido na esfera social, tais como: o deslocamento entre fronteiras territoriais e a conexão das sociedades em novos ajustes de espaço-tempo, que tem tornado o mundo mais interconectado. Tais transformações, inegavelmente, têm afetado as nossas subjetividades em vários contextos e ainda têm gerado uma maior instabilidade às nossas relações humanas.

Assim, discorrer sobre os conceitos de globalização, de pós-modernidade e de mundialização permitiu dialogar com outras áreas do conhecimento como a filosofia e a sociologia. Pode-se notar, então, que o processo de mundialização da cultura acoplado ao de globalização da economia tem, por um lado, gerado a homogeneização e a padronização de comportamentos e de hábitos; por outro, é nesse contexto que os discursos sobre diferença, diversidade e inclusão tem se proliferado ainda mais.

Por sua vez, a discussão sobre o multiculturalismo, apesar de suas inúmeras vertentes, possibilitou assinalar uma análise inicial acerca das controvérsias sobre a diversidade geradas no seio das sociedades democráticas. Desse modo, indicou uma primeira reflexão a respeito das reivindicações das minorias sociais pela constituição e garantia de seus direitos na sociedade. Assim sendo, foi possível lançar um esboço sobre a relação entre a igualdade e a diferença, trabalhada de maneira mais aprofundada em outros momentos da dissertação. A importância de sempre localizar o debate no cenário brasileiro é para não se perder de vista as especificidades da formação sócio-histórica de nosso país, bem como de suas características particulares, pois se trata de um país marcado pela colonização e pela exaltação de sua pluralidade cultural.

Ao se construir uma base conceitual em que foi possível examinar a atual centralidade político-epistemológica da concepção de cultura, considerada uma das categorias chaves desta pesquisa, seguiu-se um trajeto tateante. Este permitiu delimitar e ainda justificar algumas escolhas teóricas e conceituais mediante, principalmente, a leitura do estruturalismo semiológico de Piaget e Vygotsky e da perspectiva pós-estruturalista dos estudos pós-coloniais. Não se considera as duas interpretações (a estruturalista e a pós) antagônicas e nem complementares; entretanto, considerou-se adequado aprofundar teoricamente a partir de tais referências para se chegar a algumas proposições. É possível dizer, então, que o desenvolvimento cultural se caracteriza pela demarcação de fronteiras entre os indivíduos e os grupos sociais (o “outro” é necessário ao “eu” e ao “grupo-nós” como um elemento essencial de auto-definição da subjetividade). Além disso, a visão de que a cultura se constrói como diferença permite problematizar o posicionamento do relativismo cultural.

O impasse do olhar relativista é o de inserir as culturas numa moldura universalista, que, infelizmente, estabelece fronteiras facilmente distinguíveis entre elas. A noção de diferença cultural, por sua vez, coloca em evidência o permanente processo de negociação e tradução das distintas manifestações culturais. É importante considerar que o grande diferencial desse trabalho foi o de trabalhar com a expressão diferença cultural, não apenas para discutir acerca da diversidade existente entre as culturas, mas para evidenciar o modo como os sujeitos vivem a própria experiência da diferença no âmbito historicamente contingente das práticas culturais, que, inegavelmente, estão presentes na escola.

Na pesquisa de campo, especialmente nas oficinas-intervenção, criou-se um grupo com os/as adolescentes, o professor e a pesquisadora num contexto de socialização, de aprendizado, de troca simbólica e afetiva. Tais oficinas foram realizadas a partir da perspectiva do projeto *Espaço Aion*, mediante o exercício de especulação sobre as possibilidades do respeito às diferenças, não exigindo um posicionamento prévio ou definitivo dos/as jovens e do professor. Consideram-se tais fatores importantes para entender que se a educação for prescritiva, a pessoa (o jovem ou o adulto) pode passar a ter sua moralidade fixa e convencional. A partir da pesquisa realizada, fica evidente a importância de se trabalhar com os/as estudantes e professores, de forma reflexiva, acerca das diversidades presentes em todas as esferas da sociedade e sobre como podem ser acolhidas e incluídas também nas instituições escolares.

Além disso, nessa prática reflexiva, a instabilidade, a fluidez e as contradições passaram ser incorporadas aos processos de significação da experiência, na medida em que tais questões foram problematizadas com os/as adolescentes. As narrativas dos sujeitos, em seus processos de construção de um senso de si, explicitaram que a relação entre mudança e estabilidade é permanentemente marcada por tensões. Posições como lésbica, gay ou homossexual podem ser vivenciadas tanto como devir, reconhecendo a complexidade, a não-linearidade, a fluidez e a temporalidade próprias da sexualidade. Diferentemente da concepção da identidade filiada à

racionalidade e à linearidade própria da noção de sujeito jurídico da modernidade. Assim, as escolhas dos termos identificação e subjetivação foram pertinentes e permitiram pensar a constituição da subjetividade através de efeitos de fronteira.

Por fim, o diálogo da psicologia com outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais e a filosofia, pode fornecer um desvio epistemológico no modo de tratar e de conceber o ser humano “diferente”. Antes visto como ser desviante ou anormal segundo os padrões universalistas, normativos ou estatísticos de comportamento, agora passa a ser concebido como uma pessoa diferente em sua atribuição positiva, como uma das possibilidades do tornar-se humano, a partir da singularidade de sua experiência. A psicologia é, nesse sentido, um campo do saber que está em permanente processo de mudança, deixando seu papel prescritivo, para assumir um caráter inventivo. Isso coloca a ciência psicológica em constante processo de transformação, possibilitando a problematização de sua postura tradicional e a criação novos problemas a partir de práticas originais de investigação.

Assim, como pessoas envolvidas com estudos e pesquisas em psicologia, abrimo-nos para experiências prático-teóricas comprometidas não apenas com a perspectiva epistemológica dessa ciência interdisciplinar, mas com uma nova visão de mundo através de uma perspectiva estética; uma nova concepção das relações entre as pessoas e de cada pessoa consigo mesma mediante uma perspectiva ética; e dos movimentos, das atividades e das relações de poder vividos pelas pessoas no espaço público por meio de uma perspectiva política.

O engajamento em estudos e pesquisas, ainda, para além desses compromissos epistemológicos, estéticos, éticos e políticos, nos coloca em um campo existencial-profissional peneira de auto-transformação, em processos originais de subjetivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, J. & Passos, E. (2009). Cartografar é habitar um território existencial. In: E. Passos; V. Kastrup; L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Araújo, C. M. & Oliveira, M. C. L. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 169-194.
- Ariès, P. (1989). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arnett, J. J. (2002). Psychology of globalization. *American Psychologist*, v. 57, n. 10, p. 774-783.
- Barros, R. B. & Passos, E. (2009). Diário de bordo de uma viagem-intervenção In: E. Passos; V. Kastrup; L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. (Trad. Marcus Penchel). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (Trad. José Maurício Gradel). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2012). *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bhabha, H. (1991). *A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo*. In Heloísa Buarque de Hollanda (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Bhabha, H. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Botler, A. M. H. (2012). Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 595-609.
- Bourdieu, P. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (Trad. Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*, v. 23, n. 61, p. 378-397.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. (26). p. 329-376.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais temas transversais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Recuperado em 27 de dezembro de 2012.
- Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Recuperado em 27 de dezembro de 2012.
- Camilo, A. A. (2010). *Um estudo dialógico sobre narrativas identitárias de mulheres jovens no contexto de coletivos lésbico-bissexuais feministas*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Canclini, N. G. (2010). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. (Trad. Maurício Santana Dias). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Candau, V. M. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade, n°79*, ano XXIII.
- Candau, V. M. & Leite, M. S. (2007). A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa, v. 37*, n.132, p. 731-758.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista brasileira de Educação, v. 13*, n. 37.
- Candiotto, C. (2008). Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação, v. 31*, p. 87-103.
- Castro, L. R. (2001). Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In: L. R. Castro (org.). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Costa, S. & Werle, D. L. (2000). Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: L. Avritzer e J. M. Domingues (orgs.) *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Costa, L. A.; Angeli, A. A. C. & Fonseca, T. M. G. (2012). Cartografar. In: T. M. G. Fonseca (orgs.) *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- Coutinho, L. G. (2009a). Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica, vol. XIV*, n°27, p. 134-149.
- Coutinho, L. G. (2009b). *Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nau FAPERJ.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa, n. 116*, p. 245-262.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Derrida, J. (2009). *A escritura e a diferença*. (Trad. M. B. M. N. Silva e P. Carvalho). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Deleuze, G. (2003). Qu'est-ce qu'un dispositif. In: G. Deleuze (2003). *Deux regimes de fous et autres textes*. Paris: Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. (Trad. Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- Delmondez, P. (2011). Identidade e diferença: a formação de professores/as na perspectiva da diversidade. *Anais do I Colóquio Latino-americano de Filosofia da Educação*. Campinas.
- Delmondez, P. & Cunha, F. (2012). A ética, a estética e a política do tornar-se professor/a. *Anais do VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*. Editora da UERJ: Rio de Janeiro.

- Delmondez, P. (2012). Educação como exercício de Resistência e Diversidade: reflexão sobre formação de professores/as. In: L. Pulino e S. Gadelha (orgs.) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. São Paulo: Editora Alínea.
- Diniz, D. & Lionço, T. (2009). *Homofobia & Educação: desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres. EdUnB.
- Dosse, François (2001). Michel Foucault, estruturalismo e pós-estruturalismo. In: F. Dois (org.). *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. (Trad. de Ivone Castilho Benedetti). São Paulo: Editora UNESP.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2011). *O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In: J. Larrosa e C. Skliar (orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Edgardo, C. (2009). *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. (Trad. I. M. Xavier). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Fistetti, F. (2009). *Théories du multiculturalisme: un parcours entre philosophie et sciences sociales*. Paris: Éditions la Découverte.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. (Trad. Raquel Ramallete). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas*. (Trad. de Salma Tannus Muchail). 8. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito* (Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes
- Foucault, M. (2010a). *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010b). *A ordem do discurso*. Edições Loyola: São Paulo.
- Foucault, M. (2011). *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. (Trad. Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012a). *A história da sexualidade – a vontade de saber*. São Paulo: Editora Graal.
- Foucault, M. (2012b). *Microfísica do poder*. (Trad. Roberto Machado). São Paulo: Graal.
- Galvão, I. (2004). *Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (2001). *Os usos da diversidade*. In: C. Geertz. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trad. Vera Ribeiro).
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (Trad. Raul Fiker). São Paulo: Editora UNESP.

- Guattari, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, Félix. (2005). *As três ecologias*. Campinas: Papirus.
- Guattari, Félix (2008). *Caosmose – um novo paradigma estético*. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). São Pulo: Editora 34.
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, B. G. P. (2006). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, B. G. P. (2003) Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*. v. 29, n. 1, p. 109-123.
- Gros, F. (2006). Situação do curso. In: M. Foucault. *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes: São Paulo.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11ª Ed.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (2009). *Da diáspora*. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hermans, H. J. M. & Harry, J. G. Kempen (1998). Moving Cultures: the perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, v. 53, n.10, p. 1111 – 1120.
- Hey, A. P. & Catani, A. M. (2008). Bourdieu e a Educação. *Cult* (São Paulo). v. 128. p. 62-64.
- Jameson, F. (2002). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. (Trad. Maria Elisa Cevalco). São Paulo: Editora Ática.
- Junqueira, R. D. (2009). Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: R. D. Juqueira (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, MEC, SECADI.
- Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n.3, p. 7-16.
- Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: E. Passos, V. Kastrup e L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina.
- Kastrup, V. & Barros, R. B. (2009). Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: E. Passos, V. Kastrup e L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina.
- Kastrup, V. & Barros, L. P. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In: E. Passos, V. Kastrup e L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina.
- Kohan, W. O. (2012). Sócrates no último curso de Foucault. In: L. H. Pulino; S. Gadelha (orgs). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores/as*. vol. 1. São Paulo: Editora Alínea.

- Laraia, R. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Levi-Strauss (2009). *As estruturas elementares do parentesco*. (Trad. Mariano Ferreira). Petrópolis: Vozes.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política (8)*, 16, 307-324.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2010). *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO/LetrasLivres/ Editora UnB.
- Luke, A. & Luke, C. (2004). *Uma perspectiva situada a respeito da globalização cultural*. In: N. C. Burbules e C. A. Torres (col). *Globalização e Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Macedo, E. (1998). Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Química Nova na Escola, nº8*.
- Macedo, E. (2009). Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação & Sociedade, v. 30*, n. 106, pp. 87-109.
- Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa, v. 36*, n. 128, p. 327-356.
- Machado, R. (2001). Por uma genealogia do poder. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- MacLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- MacLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. (trad. Mária Moraes e Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Milovic, M. (2007). *A utopia da diferença*. A parte Rei. *Revista de Filosofia*, pp.1-8.
- Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil. *Avanços, Desafios e Tensões. Revista Brasileira de Educação, 18*, pp. 65-81.
- Moreira, A. F. B. (2002). Cultura, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*. ano XXIII, nº79, p. 15-38.
- Nascimento, W. F. (2007). Pensando a escola: entre formação e liberdade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 6/7*.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78*. P. 15-36.
- Oliveira, I. B. (2006). *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Ortiz, R. (2000). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Ortiz, R. (2009). Globalização: notas sobre um debate. *Sociedade e Estado, v. 24*, n.1, p. 231-254.
- Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: S. Ozella (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Pagni, P. A. (2010). Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. Em W. O Kohan (org.) *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2009). Por uma política da narratividade. In: E. Passos, V. Kastrup e L. Escóssia (orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina.
- Pelbart, P. P. (2000). *Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- Piaget, J. (1974). *O estruturalismo*. (Trad. Moacir Renato de Amorim). 2ª Edição. São Paulo: DIFEL.
- Piaget, J. (1997). *Seis estudos de psicologia*. (Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva). 22ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Pino, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vigostki. *Educação e Sociedade, ano XXI*, nº 71.
- Pulino, L. H. C. Z. (2007). Espaço AION – a filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood & Philosophy*. 3(5), p. 9.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008) A Educação, o espaço e o tempo - Hoje é amanhã? In: Borba, Siomara e Kohan, Walter (orgs.). (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2009). *A Psicologia e a Construção do Conhecimento*. Brasília: LGE Ed LTDA ME.
- Pulino, L. H. C. Z. (2010) Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In W. Omar Kohan. (Org.). *Devir-criança da Filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Pulino, L. H. C. Z. (2012a). Resistência e criação na formação de professores: Ouvindo outras vozes. In: Gadelha, Sylvio; Pulino, Lúcia. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, v. 01.
- Pulino, L. H. C. Z. *et al* (2012b). Relato de experiência – liberdade na educação. In: P. Ramos; W. O. Kohan (orgs.). *Biopolítica, escola Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, v. 02.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rego, T. C. (1998). Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças culturais. Em J. G. Aquino (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Rolnik, S. (2011). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Rolnik, S. (1997). Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: D. Lins (org.) *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades*. Campinas: Papirus.

- Rosa, A. (2000). Qué añade el adjetivo cultural a la psicología. *Anuario de Psicología*, vol. 31, nº 4, p. 27-57.
- Sawaia, B. (2009). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2011). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Estudos feministas*. 13 (1). pp. 11-30.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. (Trad. Laureano Pelegrin). Bauru, SP: EDUSC.
- Silva, T. T. (1994). O Adeus às metanarrativas educacionais. In: T. T. Silva (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2007). A produção da identidade e da diferença In: T. T. Silva (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2007). *Político*. Educação em Revista, v.45, p. 309-322.
- Skliar, C. (2003a). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Pontos de Vista*, 05, p. 37-49.
- Skliar, C. (2003b). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Smith, R. (2005). Does reflexivity separate the human sciences from the natural sciences? *History of the Human Science*, 18(1), p. 01-25.
- Sousa, E. L. A. (2012). Entrevistar. In: T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento, C. Maraschin (orgs.) *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Souza, M. & Langaro, F. (2011). Desconstruir para problematizar matrizes identitárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 31 (3). pp. 568-581.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La decouverte.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo: a política do reconhecimento*. (Trad. Marta Machado). Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga-Neto, A. (1994). Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. 23(2). p. 5-15.
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In: J. Larrosa e C. Skliar (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygotsky, L. S. (1962/2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1929/2007) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.

Zizek, S. (2008). *A visão em paralaxe*. (Trad. Beatriz Medina). São Paulo: Boitempo Editorial.

Anexos

Anexo 01.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A diferença cultural na escola: uma cartografia de processos de subjetivação de adolescentes e professores/as”, de responsabilidade de Polianne Delmondez Oliveira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas e os discursos acerca da ‘diferença cultural’ em uma escola de Ensino Médio da cidade de Brasília. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de pesquisa documental, observação exploratória, oficinas em grupo e entrevistas semi-estruturadas. Para os procedimentos relativos às oficinas em grupo e as entrevistas semi-estruturadas você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 81196369 ou pelo e-mail polianne.delmondez@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da entrega de uma cópia da dissertação defendida à instituição (com previsão de defesa em dezembro de 2012), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do(a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 02.

Roteiro de entrevista com professores/as

- I. No primeiro momento solicitar que o/a participante faça um relato sobre o seu processo de se tornar professor/a:
 - 1 Gostaria, primeiramente, que falasse de seu processo de se tornar professor/a?
 - 2 O que o/a motivou?
 - 3 Quando e como tomou a decisão de fazer o seu curso/área de formação?
 - 4 E quando e como tomou a decisão de sua vida profissional?

- 1 No segundo momento conversar sobre as impressões dos/as professores/as sobre a sua escolha profissional:
 - Quanto tempo está nesta comunidade escolar?
 - Como se sente na equipe?
 - Que pontos do Projeto Político Pedagógico (PPP) você considera importantes e que poderiam ser considerados “a marca da escola”? Fale-me sobre esses pontos.

- I. No terceiro momento abordaremos suas vivências em sala de aula
 - Como você concebe o papel do/a professor/a?
 - Como tem sido o seu trabalho? Fale-me de sua experiência como professor/a.
 - Como, efetivamente, tem constituído o seu papel como professor/a desde o início da carreira, e agora, nesta escola, especificamente?

- I. No quarto momento tentaremos abordar a relação com as/os alunas/os
 11. O que você ressaltaria como características deles/as, estudantes do Ensino Médio?
 12. Como elas/es se relacionam entre si? Como se relacionam com você?
 13. Desde o início da sua carreira como você tem se relacionado com seus alunos?
 - No quinto momento investigar como o/a professor/a tem vivenciado e lidado com a diversidade cultural na escola.
 14. Como concebe a diversidade/diferença (cultural)?
 15. Você têm desenvolvido projetos sobre a questão da diversidade e da inclusão. Como você, particularmente, tem trabalhado nesta perspectiva?
 17. Dentro da temática da diversidade, qual a temática tem mais mobilizado os/as alunos/as?
 18. Não só como professor/a, mas como pessoa, como você compreende que esse trabalho com a diversidade tem tocado você? Fale-me dessa experiência.

Anexo 03.

Roteiro de entrevista com os/as adolescentes

Sobre sua adolescência

1. Como você descreveria sua adolescência?
2. Conte-me alguma história de sua adolescência?
3. Com quem você mora?
4. Como você descreveria seu pai/mãe/avós/irmãos?

Vida escolar

1. Conte-me sobre sua trajetória escolar.
2. Quais são os seus planos para (o futuro em termos acadêmicos)?

Amizades

1. Conte-me alguma história ocorrida com suas (seus) amigos/as?
2. O que vocês costumam fazer juntos/as?
3. Quem são as pessoas em que você mais confia?

Vida amorosa

1. Conte-me alguma história da sua vida amorosa/conjugal.
2. Você tem namorado/ficantes? Como elas/es são?
3. Como é o relacionamento de vocês?

Reflexão sobre o momento atual

1. Você está satisfeita com a sua vida?
2. Como você se descreveria esse momento da sua vida?
3. O que mudaria na sua história de vida?
4. O que é a coisa mais importante da sua vida agora?
5. Qual é a sua maior preocupação hoje em dia?

Futuro

1. Quais são suas expectativas daqui em diante?

Sobre as oficinas

1. Qual o sentido que as oficinas tiveram para você?
2. Você poderia dizer sobre o que trataram as oficinas?
3. Como pessoa e como estudante, como você compreende que o trabalho com diversidade na escola tem tocado você? Fale-me dessa experiência.

Caso a conversa entre no tema da diversidade sexual

Sobre sua identidade de gênero/orientação sexual

1. Conte como você vivencia sua orientação sexual e sua identidade de gênero? Como você se caracterizaria?
2. Você acredita que algo na sua vida tem mudado ao/após identificar-se dessa forma? O que e como?
3. Que dificuldades você enfrenta como gay/lésbica/bissexual?