

Organização

Simone Silveira Amorim
Vera Maria dos Santos

**Sujeitos e práticas educativas:
experiências, saberes e perspectivas**

**Subjects and educational practices:
experiences, knowledge and perspectives**



GRUPO TIRADENTES

Conselho de Administração

Jouberto Uchôa de Mendonça
Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Luiz Alberto de Castro Falleiros
Mozart Neves Ramos

Superintendente Geral

Saumíneo da Silva Nascimento

Superintendente Acadêmico

Temisson José dos Santos

Superintendente de Relações Institucionais

Ihanmarck Damasceno dos Santos

Diretora da Editora Universitária TiraDentes - Edunit

Cristiane de Magalhães Porto

Diretora de Planejamento e Qualidade Acadêmica

Paloma Santana Modesto



UNIVERSIDADE TIRADENTES

Reitor

Jouberto Uchôa de Mendonça

Vice - Reitora

Amélia Maria Cerqueira Uchôa



CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Cristiane Porto

Membros

Ronaldo Nunes Linhares
Gabriela Maia Rebouças
Ricardo Luiz C. de Albuquerque Júnior
Álvaro Silva Lima

**Simone Silveira Amorim
Vera Maria dos Santos**

**Sujeitos e práticas educativas:
experiências, saberes e perspectivas**

**Subjects and educational practices:
experiences, knowledge and perspectives**



EDUNIT

Aracaju - Sergipe
2019

PRODUÇÃO EDITORIAL

Revisão

Ana Regina Messias

Revisão Inglês e Tradução

James P. Ito-Adler

Diagramação

Igor Bento

Todos direitos desta edição reservados à / Depósito legal à

Editora Universitária Tiradentes

Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia
Bloco F - Sala 11 - 1º andar
CEP 49032-490 Aracaju/SE
Telefone (79) 3218 2138
editora@unit.br
www.editoratiradentes.com.br



Editora Filiada à



A5245

Amorim, Simone Silveira

Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas = Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives / Simone Silveira Amorim, Vera Maria dos Santos - Aracaju: EDUNIT, 2019.

189 p. il. ; 22 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN - 978-85-68102-47-3

Edição Bilingue - Português/Inglês

1. Prática docente. 2. Alfabetização digital. 3. Educação inclusiva I. Amorim, Simone Silveira. II. Santos, Vera Maria dos III. Título.

CDU: 371. 133

SIB - Sistema Integrado de Bibliotecas

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (lei n° 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



A QUEM INTERESSAR POSSA: ESTE LIVRO E SUAS ENTRELINHAS

Intrigadas e movidas, desde que nos entendemos como pesquisadoras, com o fazer dos sujeitos da educação e suas ações educativas, percebemos a importância das discussões realizadas durante as reuniões de grupos de pesquisas, especialmente no que concerne aos que estão adentrando nos meandros do universo acadêmico.

Assim sendo, a ideia da necessidade de pensar os **Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas educacionais** nasceu do anseio de registrar as produções científicas, na intenção de divulgar as pesquisas realizadas no âmbito da Pós-Graduação, sobre o tema proposto, dos Grupos de Pesquisa de diferentes Instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo.

Sabe-se que os grupos de pesquisa comportam sujeitos das mais variadas origens e cada um possui sua especificidade, seu olhar, sua percepção dos sujeitos da educação e o papel que eles exercem no fazer intelectual. Portanto, não seria concebível, nesta proposta, selecionar apenas autores, pesquisadores, que se debruçassem sobre somente um aspecto em que os sujeitos da educação estão envolvidos, pois isso significaria, no nosso ponto de vista, tolher os pesquisadores naquilo que eles têm de melhor enquanto objeto de pesquisa: os sujeitos. São eles que dão vida e sentido à pesquisa desde momento em que, mesmo de maneira não intencional, envolvem-se com a educação seja articulando e sistematizando teoria, colocando ela em prática, analisando os sujeitos com base na teoria, identificando os processos formais e não-formais da educação, agindo e reagindo, transformando o pensamento em ação.

É a partir dessa noção de sujeito da educação que se buscou, através dos textos aqui reunidos, compreender a atuação dos sujeitos da educação e suas práticas na produção de conhecimento e inovação através das suas experiências frente às ações sociais, políticas, econômicas no que diz respeito aos processos (não) formais de educação decorrentes da relação entre eles, sociedade e o Estado. Frente a esses processos a proposta desse livro ilumina três eixos que estão presentes no “fazer” do professor e no “aprender” do aluno, e que integram a ideia deste livro, são eles: **A prática docente e alfabetização digital além dos muros da escola**, traz temas relacionados à educação e tecnologia, abordando e discutindo as perspectivas da alfabetização digital de professores e alunos, correlacionando-o com as experiências vividas dentro e fora da sala de aula; **Inclusão, gênero e educação étnico-racial**, propõe reflexões sobre escolas inclusivas, expondo/citando/apresentando as diferenças socioculturais desses alunos, tais como: raça, cor e gênero; **No ritmo da História da Educação**, que conduz/encaminha seus capítulos com pesquisas de cunho histórico-educacional enfatizando diferentes pontos de vista do nosso processo educativo.

Assim, parte-se do pressuposto de que os indivíduos estão envolvidos em uma teia que os conecta de maneira intencional ou não, invisível ou visível, perceptível ou imperceptível e que transcende o fazer pedagógico. Suas ações permeiam as ações de outros que de alguma forma são “tocados” por eles e que acabam imbuídos de experiências vividas, sendo internalizadas de maneiras diferenciadas, mas não menos importantes. Assim, tendo como base o contexto cultural e social em que estão envolvidos, tem-se a clara noção de que as práticas realizadas pelos sujeitos da educação, em suas salas de aulas ou mesmo fora delas, no seu fazer educacional, têm como origem uma

gama intrincada de outros sujeitos e suas respectivas práticas que envolvem aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, intelectuais.

Fazer, pensar, agir, “experenciar”, refletir, não agir, reagir, gerar conhecimento e inovação etc. compõem esse intrincado “mundo” da Educação que não se restringe ao ambiente de sala de aula. Portanto, é significativo mencionar que um sujeito da educação, como pensado por nós, não é somente aquele que está em sala de aula, ensinando e/ou aprendendo, é também aquele que desenvolve metodologias, que se sente instigado a entender conceitos e os contextos em que foram gerados, que formula análises a partir da sua prática, que pensa o papel das políticas públicas voltadas para a educação, que pensa a família como parte essencial da sociedade no que diz respeito à compreensão da importância da educação no contexto familiar, que não se limita às paredes da escola, mas enxerga e entende a sociedade como “palco” educacional.

É nessa perspectiva do sujeito, tomado aqui como objeto, fonte e fim da educação, que convidamos a todos a ler os textos aqui reunidos, tendo a convicção de que experiência, conhecimento, inspiração e inovação serão gerados a partir da leitura de cada um deles. Assim, agradecemos a contribuição e a confiança de cada um dos autores elencados no sumário, pois um texto científico é como um tesouro achado, mas que não pertence a um, mas à humanidade.

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

Profa. Dra. Vera Maria dos Santos

*Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Tiradentes*

*Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade:
sujeitos e práticas educativas/CNPq*



TO WHOM IT MAY CONCERN: THIS BOOK BETWEEN ITS LINES

Intrigued with what the subjects involved in education do and their educational actions, as researchers ourselves, we noticed the importance of discussions that take place during the meetings of Research Groups,¹ especially with those who are beginning to immerse themselves in the academic world.

Thus, we were motivated by the need for thinking about “subjects” and their educational practices, including their experiences, knowledge, and educational perspectives. **Our project** was born from the desire to register scientific productions, with the aim of sharing the research developed in the sphere of graduate studies that focus on the proposed theme. We drew on Research Groups at different institutions of higher education in Brazil, as well as researchers from other countries in Europe and the Americas.

It is known that Research Groups have varied origins and each one has its specificity, its own point of view, its perception of the subjects in education and the role they play in intellectual action. Therefore, it would not be conceivable, in this project, to select authors/researchers that focused only on one aspect in which the educational actors are involved, as this would mean, from our point of view, to restrain the researchers from presenting the best they have as their object of research: subjects. They are the ones who give life and meaning to

1. “Research Groups” is the translation of “Grupos de Pesquisa,” which are formally constituted entities registered in the Directory of Research Groups maintained by the CNPq under the MCTIC.

research since, even in an unintentional way, they engage with education in articulating and systematizing theory, putting it into practice through analysis based on theory, identifying formal and non-formal processes, acting and reacting, and turning thoughts into actions.

It is from this notion of the subject in the field of education that was sought, through the texts gathered here, to comprehend the actions of those subjects and their practices in the production of knowledge and innovation through their experiences towards social, political, economical actions concerning (non) formal processes of education resulting from the relationship between themselves, society and the State. Faced with these processes, the purpose of this book enlightens three axes that are present in the “making of teachers” and student “learning” that integrate the idea of this book: 1) **Teacher practice and digital literacy beyond school walls**, which brings themes related to education and technology, addressing and discussing perspectives of digital literacy of teachers and students, relating them to experiences lived inside and outside of the classroom; 2) **Inclusion, gender and ethnic-racial education** offers reflections about inclusive schools, addressing the sociocultural differences of students based on race, color, and gender; and 3) **In the rhythm of the history of education**, in which the chapters are guided by historical-education research emphasizing different points of view about our educational process.

Therefore, the assumption is that individuals are involved in a chain that connects them intentionally or not, visibly or not, perceptibly or not and that transcends the pedagogical

doing. Their actions permeate the actions of others who are somehow “touched” by them and end up intertwined with lived experiences, which are internalized in different ways, but are neither more nor less important. Therefore, based on the cultural and social context in which they are involved, there is a clear notion that the practices carried out by these subjects, in their classrooms or even outside, in their educational praxis, have their origin in an intricate set of other subjects and their respective practices that involve economic, political, social, cultural, and intellectual aspects.

Doing, thinking, acting or not acting, “experiencing”, reflecting, reacting, generating knowledge and innovation compose this intricate “world” of education that is not restricted to the classroom environment. Therefore, it is meaningful to mention that in our view, the subject, is not only that person who is in the classroom, teaching and/or learning, but is also the one who develops methodologies, who feels inspired to understand concepts and contexts in which they were generated, who formulates analysis from his or her practices, who thinks about the role of public policies for education, who sees the family as an essential part of society in terms of understanding the importance of education in a family context, and who is not limited to what happens inside the school walls. The subject sees and understands society as an educational “stage”.

It is with this perspective of the subject, taken here as object, source, and end of education, that we invite all to read the texts gathered here, having the conviction that experience, knowledge, inspiration, and innovation may be generated from reading each of

them. Thus, we thank each of the authors for their contribution and trust, because a scientific text is like a found treasure, one that does not belong to a single being, but to humanity.

Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

Profa. Dra. Vera Maria dos Santos

*University Tiradentes Program
of Graduate Studies in Education²*

*Research Group: Education and Society,
subjects and educational practices/CNPq*

2. The term "Pós-Graduação" in Brazil is the equivalent of "Graduate" in English, referring to post-baccalaureate studies at the masters or doctoral level.

Sumário

FOREWORD/PREFÁCIO.....	15
-------------------------------	-----------

James P. Ito-Adler



I – A prática docente e alfabetização digital para além dos muros da escola.

CAPÍTULO 1 – Effectiveness in teaching practice: taking assessment into consideration.....	23
---	-----------

Allessandra Elisabeth dos Santos | Ken Horton

Sherry Faller | Simone Silveira Amorim

CAPÍTULO 2 – Language education and digital/new/ multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls?.....	43
---	-----------

Daniel de Mello Ferraz | Ana Karina de Oliveira Nascimento

CAPÍTULO 3 – “Steampunking” schooling: humanizing mechanical education with the theory of Erich Fromm.....	66
---	-----------

Tricia M. Kress | Patricia Patrissy

CAPÍTULO 4 – Análise paradigmática e sintagmática em pesquisa qualitativa com dados de linguagem humana.....	87
---	-----------

Simone Reis

CAPÍTULO 5 – Alfabetização informacional, novas alfabetizações e os desafios para uma educação libertadora.....	103
--	------------

Pablo Boaventura Sales Paixão | Ronaldo Nunes Linhares

Aurora Cuevas Cerveró | Martha Suzana Cabral Nunes



II - Inclusão, gênero e educação étnico-racial.

CAPÍTULO 6 – Sujeitos e práticas éticas: reflexões sobre o Outro e a Educação Inclusiva na aula de línguas ..126

Alicia Silvestre Miralles | Rosyenne Louise Autran Lourenço

CAPÍTULO 7 – Gênero no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.....157

Anselmo Lima de Oliveira | Alfrancio Ferreira Dias

CAPÍTULO 8 – Educação étnico-racial e a centralidade da cultura: algumas considerações.....177

José Carlos de Araújo Silva | Renata Freitas Lopes

CAPÍTULO 9 – Formação inicial de professores de educação física na perspectiva inclusiva.....193

Antenor de Oliveira Silva Neto | Éverton Gonçalves de Ávila

Rita de Cácia Santos Souza

CAPÍTULO 10 – O atendimento educacional especializado na educação básica inclusiva de jovens e adultos.....211

Anne Rozell de Oliveira | Andréa Karla Ferreira Nunes



III - No ritmo da História da Educação

**CAPÍTULO 11 – A Família Gomes Ferrão Castelobranco
(1625- 1808).....232**

Vera Maria dos Santos | Rafaela Fraga Vilar

**CAPÍTULO 12 – No ritmo do compasso: o processo de
configuração do *habitus* do capoeira,
em Sergipe, no século XI.....253**

Tatiane Trindade Machado | Simone Silveira Amorim

**CAPÍTULO 13 – Americanismo e europeísmo:
o mito dos Estados Unidos da América.....284**

José Augusto Batista dos Santos | Luiz Eduardo Oliveira

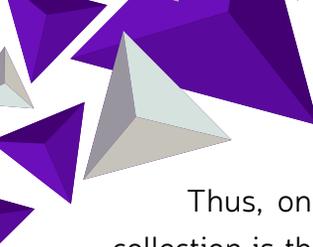
Sobre os autores/About the authors.....306



Foreword

It is my distinct honor to present this new collection of works on education by an international group of researchers, principally based in Brazil, but reaching out to include collaborators in Spain, Canada, and the United States. My connection to the group is through Professor Simone Silveira Amorim, who is professor of education at Tiradentes University in Aracaju, Sergipe, and a visiting researcher at the University of Massachusetts Boston in the School of Education and Social Development. Professor Amorim is also working with the newly-inaugurated Tiradentes Institute, a collaborative undertaking with Tiradentes University and the University of Massachusetts Boston.

The research project was organized by Professor Amorim and Professor Vera Maria dos Santos who are both affiliated with Tiradentes University in Aracaju, Sergipe, Brazil and leaders of the Research Group “Education and Society: subjects and educational practices. For the American reader unfamiliar with the organization of research in the Brazilian academy, it is important to note that many of the authors participate in what in Brazil are labeled as Grupos de Pesquisa. These are formal research groups registered and organized under the guidelines of the Ministry of Science, Technology, Innovation, and Communication (MCTIC) that focus on specific areas of research. The registration is handled through the CNPq (National Council of Research), which reports to the Ministry.



Thus, one of the salient factors that distinguishes this collection is the degree to which the chapters are co-authored by professional colleagues, by faculty mentors and graduate students, and by Brazilian researchers and their international collaborators. In fact, only one of the chapters was produced under the sole authorship of a single author. Bearing in mind that Brazil is practically a continent unto itself and the high degree of endogeneity in the Brazilian academy, the organizers have made a special effort to reach out to their colleagues in Brazil.

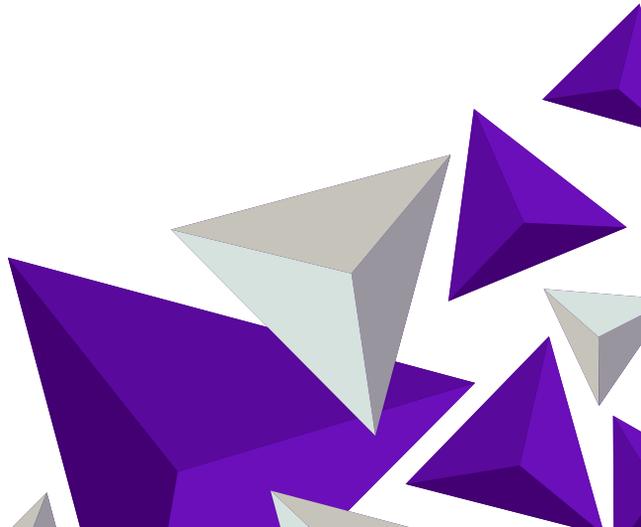
Internationalization is a dominant theme in the Brazilian academy and is supported, even mandated by the national entities responsible for evaluating institutions and specific graduate programs, such as CAPES in the Ministry of Education and Culture. Responding to this stimulus, the organizers have included work with various international collaborators including scholars and educators from Canada, Spain, and the United States.

In terms of thematics, this is an interesting collection showing the eclectic variety of perspectives and approaches that reflect contemporary Brazilian thinking on education research. Although there are underlying currents and outcroppings of empirical research, the pieces in the main reflect the continuing interest in theoretical and methodological approaches, including those derived from European sources, especially from French intellectuals. This, of course, is entirely appropriate since most of the authors are either faculty or students in graduate programs in education oriented to theory and research.

In the introduction, which follows this preface, there is a précis of the themes of the various sections and topics of the individual papers. At the end of the book there is a detailed presentation of the individual authors with their affiliation, background, and experience. The organizers plans for the future include a series of publications with increasing emphasis on international collaborations.

James P. Ito-Adler, PhD

President, Cambridge Institute for Brazilian Studies





Prefácio

Tenho a honra de apresentar essa nova coletânea de textos sobre educação de um grupo internacional de pesquisadores, principalmente do Brasil, mas que inclui colaboradores da Espanha, do Canadá e dos Estados Unidos. Minha conexão com o grupo é através da professora Simone Silveira Amorim, professora de educação da Universidade Tiradentes, em Aracaju, Sergipe, e pesquisadora visitante da Universidade de Massachusetts, Boston, na Escola de Educação e Desenvolvimento Social. A professora Amorim também está trabalhando com o recém-inaugurado Instituto Tiradentes, um trabalho colaborativo com a Universidade Tiradentes e a Universidade de Massachusetts, em Boston.

Este projeto foi organizado pela Profa. Amorim e pela Profa. Vera Maria dos Santos, ambas filiadas à Universidade Tiradentes, em Aracaju, Sergipe, Brasil e líderes do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas. Para o leitor americano não familiarizado com a organização da pesquisa na academia brasileira, é importante notar que muitos dos autores participam do que no Brasil são chamados de Grupos de Pesquisa. Estes são grupos de pesquisa formais registrados e organizados sob as diretrizes do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC) e que se concentram em áreas específicas de pesquisa. O registro é feito por meio do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas), que se reporta ao Ministério.



Assim, um dos fatores salientes que distingue esta coleção é o grau em que os capítulos são co-escritos por colegas profissionais, por orientadores e estudantes de pós-graduação, assim como por pesquisadores brasileiros e seus colaboradores internacionais. De fato, apenas um dos capítulos foi produzido sob a única autoria de um único autor. Tendo em mente que o Brasil é praticamente um continente em si e o alto grau de endogeneidade da academia brasileira, as organizadoras fizeram um esforço especial para alcançar seus colegas no Brasil.

A internacionalização é um tema dominante na academia brasileira e é apoiada, inclusive, pelas entidades nacionais responsáveis pela avaliação de instituições e programas específicos de pós-graduação, como a CAPES, no Ministério da Educação e Cultura. Respondendo a este estímulo, as organizadoras incluíram no livro vários colaboradores internacionais, incluindo estudiosos e educadores do Canadá, Espanha e Estados Unidos

Quanto às temáticas, esta é uma interessante coleção que mostra a variedade eclética de perspectivas e abordagens que refletem o pensamento brasileiro contemporâneo sobre pesquisa em educação. Embora existam correntes subjacentes e afloramentos de pesquisa empírica, as peças em geral refletem o interesse contínuo em abordagens teóricas e metodológicas, especialmente aquelas derivadas de fontes continentais, especialmente de intelectuais franceses. Isso, é claro, é inteiramente apropriado, já que a maioria dos autores é docente ou discente em programas de pós-graduação em educação voltados para teoria e pesquisa.

Na introdução, que segue este prefácio, há um resumo dos temas das várias seções e tópicos dos trabalhos individuais. No final do livro, há uma apresentação detalhada dos autores individuais com suas afiliações, histórico e experiência. O plano das organizadoras para o futuro é uma série de publicações com ênfase crescente na colaboração internacional.

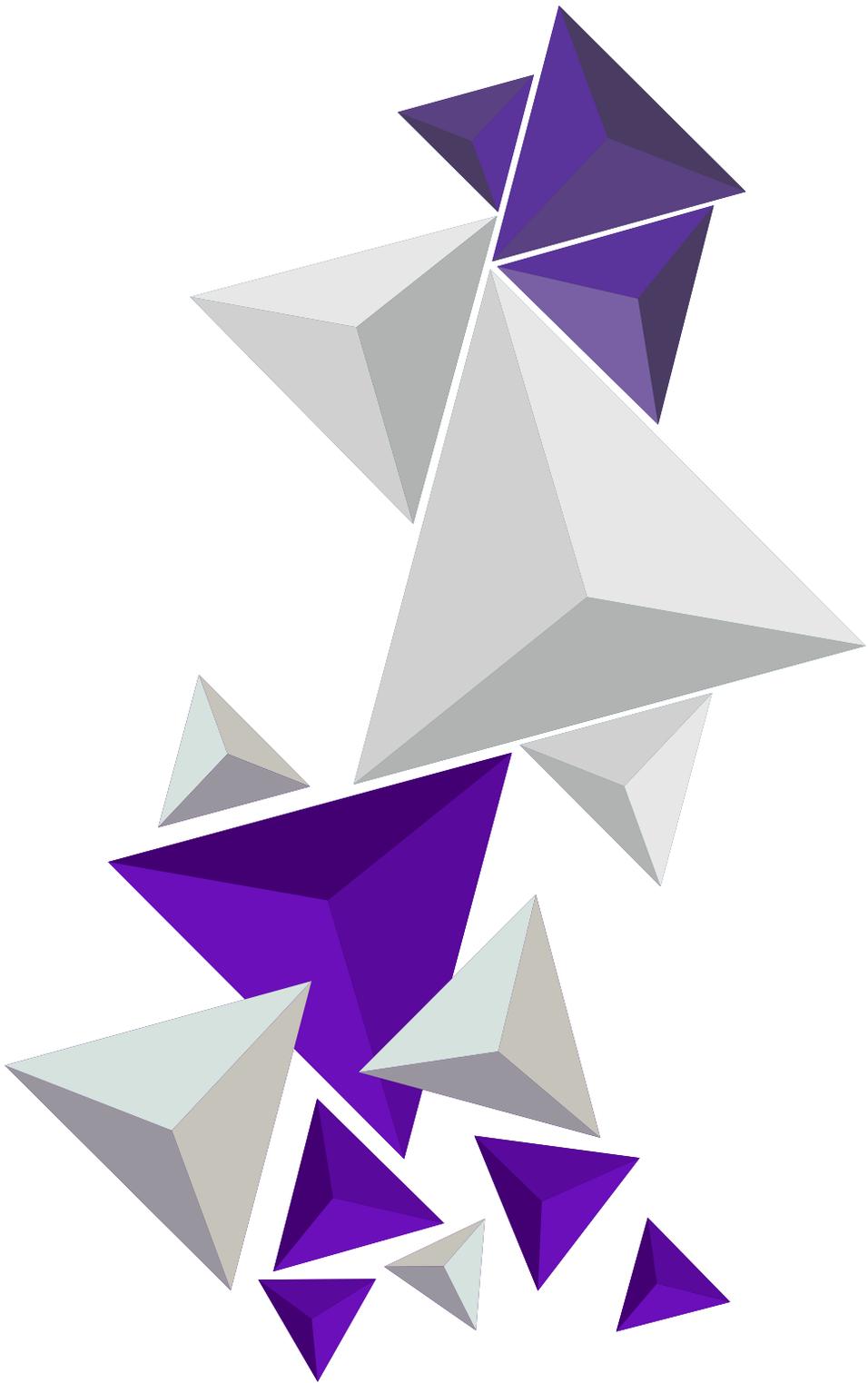
James P. Ito-Adler, PhD

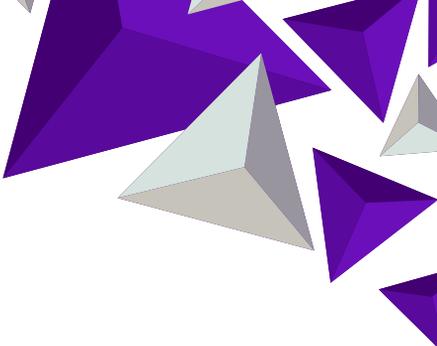
President, Cambridge Institute for Brazilian Studies





**A prática docente e
alfabetização digital
para além dos muros
da escola.**





Capítulo 1

EFFECTIVENESS IN TEACHING PRACTICE: TAKING ASSESSMENT INTO CONSIDERATION

Allessandra Elisabeth dos Santos
John Kenneth Horton
Sherry Faller
Simone Silveira Amorim

INTRODUCTION

Teaching is such an intense, involved practice requiring deep, critical, and constant reflection that should always be in “continuous movement.” The act of teaching is directly connected with the act of learning. If teachers are not able to perceive student learning, then students cannot perceive their own learning. Therefore, we can always ask whether our teaching is really being effective?

Teaching content and following the curriculum are part of a teacher’s role in a school environment. Planning lessons carefully and comparing them to the school’s annual plan are also part of a teacher’s duty. However, while planning those lessons, if teachers do not reflect upon their specific classes and if students are not adequately assessed on specific aspects of the content, did they promote meaningful, effective learning?

According to Darling-Hammond (2016), teachers who succeed at developing deep understanding of challenging subjects for a set of students, including those traditionally thought to be “at risk,” have been shown to adopt some common practices. These teachers constantly assess students to identify their strengths and learning approaches, as well as their needs and to examine the effects of different instructional efforts. They understand assessment as a measure of their teaching effectiveness as well as a measure of student learning. This is described by Luckesi (2005) as diagnosing or analyzing how much each student acquired and setting action plans that will lead to student transformation and consequently, growth.

However, assessing students can be a real challenge for teachers if they are not properly exposed to how this can be done, and if they are not continuously guided throughout this process. Learning about different types of assessment, putting them into practice, and sharing experiences with colleagues will improve professional growth. Reflecting upon everything that has been done and improving assessment practices will definitely create a significant impact on student learning. In addition to taking into account class observations and their follow-ups through feedback sessions and the creation of new plans that are prepared on a weekly basis, it is noticeable that teachers need to add another important item to their lesson plan: assessment. Otherwise, teaching will not promote meaningful learning. “Almost all successful teaching (and certainly any teaching that is successful over a sustained period) relies heavily on adapting the teaching in the light of evidence about the success of previous episodes.” (WILLIAM; BLACK, 1996, p. 538)

This research is based on the ideas of Nóvoa (2009) who clearly values professional development as a way of leading a teacher to become reflective, focusing on student learning and

transformation in real cases in school environments. We put together 11 elementary and middle years school¹ teachers for monthly 2-hour workshop sessions throughout a school term. This case study research aimed to describe the effects of ongoing professional development on the topic of assessment with a group of teachers in an Elementary and Middle Years Canadian bilingual educational system school² in Aracaju/SE, Brazil. The goals of the workshop sessions were to provide teachers with opportunities for reflection upon their teaching practices and student learning through the topic of assessment, to raise the teachers' awareness of student learning. Most importantly, the goal was to change teaching practice by increasing teacher effectiveness and ultimately, to promote professional growth.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT

According to Nóvoa (2009), discussions on education have always dealt with the dichotomy of theory versus practice, which affected teacher development by being more influenced by theoretical references than by daily work scenarios. The author advocates that teaching practice and real cases in school environments, including addressing learning obstacles or school failure, must be taken into consideration in order to develop teacher-training programs.

Moreover, Nóvoa (2009) defends professional development (PD) as a path of professional responsibility where teachers themselves recognize the constant need for changes in their practice and work routines influenced by a reflective stance. "Building reflection in PD results in teachers better able to understand their own practice and the role of new ideas in improving student

1. Elementary refers to grades 1 to 5. Middle Years refers to grades 6 to 9.

2. The school also offers Pre-school programs, however, since the Early Childhood classrooms are in different buildings, the Pre-school teachers did not participate in the PD sessions.

achievement” (STANLEY et al., 2014). The authors state that reflection plays a relevant role in contemporary teacher education and this could be observed in various models of pre-service education, where student learning and field experiences are often topics for written reflection on teaching practice.

Many writers in education today stress that professional development should be strictly site-based and should build on the combined expertise of in-house staff members. They believe that the most effective way to bring improvement is to have educators in each school meet regularly to explore common problems and seek solutions based on shared experiences and collective wisdom. (GUSKEY; YOON, 2009, p. 496)

“One component of PD consistently identified as helpful and meaningful by in-service teachers is collaboration.” (STANLEY et al., 2014, p. 77). Borko et al. (2010), value collaborative PD by referring to it as a professional learning community that provides a long-term, inquiry or learner-centered structure that supports teachers while they collaboratively develop the professional knowledge they need to use in their own context. Describing effective PD, these researchers take into account three aspects: 1) content focused on student thinking and learning; 2) process; and 3) structure. Participating actively and collaboratively in professional learning communities appears to be essential. Nóvoa (2009) identifies the school environment as the main scenario for teacher development and for the sharing of professional experiences and reflections in relation to teaching practice, as he claims it transforms this collective experience in teacher learning and professional development.

By examining teaching in the light of learning, they put considerations of effectiveness at the center of practice. This view contrasts with that of the previous “technicist” era of teacher training and evaluation, in which teaching was seen as the implementation of set routines and formulas for behavior, unresponsive to the distinctive attributes of either clients or curriculum goals. Various lines of research looking at teacher effectiveness have suggested that many kinds of teacher knowledge and experiences may contribute to teacher effects, including teachers’ general academic and verbal ability, subject matter knowledge, knowledge about teaching and learning, teaching experience, and the set of qualifications measured by teacher certification, which typically includes the preceding factors and others. (DARLING-HAMMOND, 2016, p. 86-87)

Guskey and Yoon, K. (2009) wrote a research synthesis pointing out the difficulty of translating professional development into student achievement gains, despite the intuitive and logical connection. By referring to this, the authors highlight that those who plan and implement professional development must learn how to critically assess and evaluate the effectiveness of what they do. The authors also reported that some researchers defend the idea that teachers need time and assistance to adjust and then implement new curricula and new instructional practices in their classrooms. This is why Guskey and Yoon (2009) highlight the importance of the stress that professional development experts have placed on follow-up activities for the past decades.

Concerning professional development activities, Guskey and Yoon (2009) also report on the criticism many education leaders have expressed concerning the value of workshops in recent years, particularly those of short duration. The critics refer to those workshops that they see as wasteful, especially because no genuine follow-up or sustained supports are offered. Despite all the sharp criticism, all of the studies that showed a positive relationship between professional development and improvement in student learning had involved workshops. These successful workshops focused on the implementation of research-based instructional practices. They involved active-learning experiences for participants, and provided teachers with opportunities to adapt the practices to their unique classroom situations. As far as professional development content, the researchers report that specific subject-related content or pedagogic practices are most likely to lead to improvements in student learning. “In other words, the professional development efforts in every one of these investigations centered directly on enhancing teachers’ content knowledge and their pedagogic content knowledge” (SHULMAN, 1986, p. 8).

With regard to the duration of teacher training, Stanley et al. (2014) recommend a sustained long-term PD plan, full of opportunities for reflection during and after the PD sessions, instead of being restricted to a single day at the end of the year. These moments would last for 2 hours throughout some timeframe during the school year so participants could learn about the topic and could implement ideas in between sessions. In addition, teachers could report on their experiences and achievements in their teaching practice and collaboratively problem-solve any issues that would arise.

ASSESSMENT

Assessment is the process of collecting information about the characteristics of persons or objects by measuring them. A good assessment should include information from a variety of sources, because this will provide a broader perspective on the student's performance, which should give a clearer indication of where the difficulty lies. Using only one test (or other procedure) as the source of information about something does not yield the best information to use to make decisions, because it provides information on only one aspect of performance from a single perspective. Evaluation is the process of using information collected through assessment to make decisions or reach conclusions, such as those for planning instruction. Information should always be collected with a specific purpose in mind. That purpose is the decision that ultimately needs to be made. (HOSP and ARDOIN, 2008, p. 69).

According to Luckesi (2005), while assessment has the purpose of identifying the path followed by learners as well as the future paths that should be followed based on student progress, evaluation tends to have a negative impact on students' attitude and interest towards learning and might well increase school dropout rates.

"With reference to purposes for classroom assessment, the document entitled *Rethinking classroom assessment with purpose in mind* (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006) discusses three purposes: assessment for learning; assessment as learning; and assessment of learning". In assessment for learning, teachers use assessment as

an investigative tool to identify how much students know or can do, or even to identify any preconceptions and confusion. In this type of assessment, teachers observe and record their observations to determine what they can do next to continue to move student learning forward. Because it occurs during the learning process, it is interactive with teachers who are supposed to 1) identify individual learning needs, 2) create differentiated teaching strategies and learning moments to help students in their learning, as well as 3) provide immediate feedback and guidance to students.

Assessment as learning is based on how learning occurs, and on the conviction that students are the critical connectors between learning and assessment. It is based on the notion of self-assessment and the belief that students are capable of becoming flexible and independent in their learning and decision-making processes. Among the teacher's roles in this form of assessment are 1) modeling and teaching the skills of self-assessment, 2) guiding learners in setting goals and monitoring their progress, and 3) developing criteria of good practice and internal feedback or self-monitoring. This kind of assessment is greatly influenced by the level of student engagement.

Finally, assessment of learning, the purpose of which is to measure, certify, and report the level of student learning, typically includes tests and examinations, portfolios, exhibitions, performances, presentations etc. "In assessment of learning, the methods selected must allow students to show their understanding and produce sufficient information to support the quality of their learning. Assessment tasks include measures of learning outcomes, used as reference points." (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006, p. 57) This goal of the authors of this document is to support the efforts of teachers to assess their students in an appropriate manner. Keeping the ultimate purpose in mind

before selecting a type of assessment will allow teachers to be fair, effective, and efficient when it comes to assessing students. Rethinking classroom assessment has become essential not only to guarantee that student learning moves forward, but also that teachers' professional development progresses.

The assessment process is characterized as a cycle involving elicitation of evidence, which when interpreted appropriately may lead to action, which in turn, can yield further evidence and so on. An assessment is defined as serving a formative function when it elicits evidence that yields construct-referenced interpretations that form the basis for successful action in improving performance, whereas summative functions prioritise the consistency of meanings across contexts and individuals. (WILLIAM; BLACK, 1996, p. 537)

The authors comment that because assessments produce evidence that can be interpreted in different ways for different purposes, these interpretations are best considered means to an end, rather than ends in themselves. With very few exceptions, assessments are conducted for a purpose. William and Black (1996) state that if the result of an assessment does not lead to a path of change and subsequently, further learning, there would not be any significant need for carrying out such an assessment.

“Formative assessment is a planned process in which assessment-elicited evidence of students' status is used by teachers to adjust their ongoing instructional procedures or by students to adjust their current learning tactics.” (BARNEY; MCCOWEN, 2009). When describing the levels of implementation of formative assessment, Popham (2008) identifies as the first level, the need

for teachers to identify when and how to assess their students, and then to make concrete changes to instruction based on the assessment results. While the first level is focused on the teacher, the second level of implementation stresses the relevance of changes in student attitudes as well, leading to changes in the way they learn. The author highlights that this is the aspect of formative assessment most often ignored in the classroom and stresses that it is important that teachers explain to their students what the curricular expectations are, how the students will be measured, and how the students can help themselves and each other meet their learning goals. Then, the third level of implementation involves changing the classroom environment: from one of competition among high-achieving students to one of shared responsibility for and engagement in learning on the part of all students. Finally, the fourth level of implementation is schoolwide or districtwide: more teachers involved in formative assessment.

As reported by William and Black (1996), both formative and summative functions of assessment demand that evidence of performance be elicited, interpreted, and acted upon. These actions may then directly or indirectly generate more evidence so that the cycle is repeated. Prior to eliciting evidence before any inferences can be made, or actions taken, some evidence about the level of performance must be generated and observed. The researchers explain that evidence can be immediately distinguished as being either purposive or incidental, which have to be interpreted. Evidence by itself is not information until it is interpreted, and the same evidence can be interpreted in different ways.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950) *apud* Guskey (2007) also thought it is vital for teachers to assess student learning at the end of each unit. But for Bloom, most teachers' classroom assessments did little more than verify for whom their initial

instruction was directed, and was therefore not appropriate for all the students. A far better approach, according to Bloom, is for teachers to use their classroom assessments as learning tools, both to provide students with feedback on their learning progress and to guide the correction of learning errors. In other words, instead of using assessments only as evaluation devices that mark the end of a unit, Bloom recommended they be used as part of the instructional process to diagnose individual learning difficulties and to prescribe remediation procedures.

“Through this process of formative classroom assessments, combined with the regular correction of individual learning errors, Bloom believed all students could be provided with more instruction than is possible under traditional approaches to teaching. As a result, nearly all students might be expected to learn well and truly master the unit concepts or learning goals.” (BLOOM, 1976 *apud* Guskey, 2007). Although they differ from setting to setting, those programs that are true to Bloom’s ideas included two essential elements: (1) the feedback, corrective, and enrichment process; and (2) instructional alignment (GUSKEY, 1997). Feedback, Corrective, and Enrichment Teachers who use mastery learning provide students with frequent and specific feedback on their learning progress through regular, formative classroom assessments. This feedback is both diagnostic and prescriptive. It reinforces precisely what students were expected to learn, identifies what they learned well, and describes what needs to be learned better. In other words, to decrease variation in results, teachers must increase variation in their teaching. To be effective, correctives must be qualitatively different from the initial teaching. They should offer students alternative approaches and additional time to learn. The best correctives present concepts and involve students in learning differently than the initial instruction. Most applications of mastery learning also include enrichment or extension activities for

students who master the unit concepts from the initial teaching. As described earlier, enrichment activities offer students opportunities to broaden and expand their learning. They reward students for their learning success and challenge them to go further.

To ensure alignment among instructional components, teachers must make a number of crucial decisions. First, they need to decide what concepts or skills are most important for students to learn and are most central to students' understanding. Teachers must determine, for example, if they want students to learn only basic skills, or if they want students to develop higher-level skills and more complex cognitive processes. Second, teachers need to decide what evidence best reflects students' mastery of those basic or higher-level skills. Critics sometimes challenge teachers' abilities to make these crucial decisions. But, in essence, teachers at all levels make these decisions in conducting regular classroom activities. Every time they administer an assessment, grade a paper, or evaluate students' learning, teachers communicate to students what is most important to learn. Using mastery learning simply compels teachers to make these decisions more thoughtfully and purposefully. (BLOOM, 1976 *apud* GUSKEY, 2007, p. 20-21).

THE CASE STUDY

The present paper is a case study aiming to describe the effects of continuous professional development on the topic of assessment with a group of teachers in an Elementary and

Middle Years Canadian bilingual educational system school in Aracaju/SE, Brazil.

This research is identified as a case study approach based on Baxter and Jack (2008) who define a case study research as follows: “A case study research is more than simply conducting research on a single individual or situation. This approach has the potential to deal with simple through complex situations. It enables the researcher to answer “how” and “why” type questions, while taking into consideration how a phenomenon is influenced by the context within which it is situated.” In addition, Yin (2003) comments that in this kind of approach you cannot manipulate the behavior of those involved in the study; and your focus is to cover contextual conditions because you believe they are relevant to the phenomenon under study.

Regarding the types of case studies categorized by Yin (2003), this current paper is descriptive, since it is used to describe an intervention: ongoing professional development; and the real-life context in which it occurred: a group of teachers in an Elementary and Middle Years Canadian bilingual educational system school in Aracaju/SE, Brazil.

During a school semester, eleven Elementary and Middle Years teachers, who teach English Language Arts, Science, and Math, gathered for two hours on a Friday evening once a month to share thoughts and experiences, as well as concerns and questions regarding the topic of assessment. Through the use of the learning strategy KWL chart³, the two workshop presenters, an academic coordinator with the support of a coordination assistant, valued the participants’ previous knowledge by always eliciting any information they knew about the content addressed

3. K-W-L (Ogle, 1986) is an instructional reading strategy that is used to guide students through a text. <http://www.nea.org/tools/k-w-l-know-want-to-know-learned.html>

in each session. The participants were also encouraged to write their ideas down and later, reflect on what kind of knowledge they wished to gain. From beginning to end, teachers' notes with ideas and reflections were kept by the presenters until the last workshop session of the semester when they all had a chance to read their own notes to compare the information they had about assessment and then relate what they believed they had learned.

The content of the workshop sessions was based on the work of Guskey, and Yoon (2009) and Nóvoa (2009), who argue that the school environment should be the main source for the selection of content for PD, taking into account common problems and the search for solutions, which transforms this collective experience in teacher learning and professional development. Even while using the methodology, which considers assessment as a way of diagnosing student learning instead of classifying students, teachers tend to relate to their previous learning experience as students and then, judge students. This is the reason why assessment was the chosen topic for these staff PD sessions.

Throughout the semester, there were four PD sessions following the recommendations of Stanley et al. (2014) and Shulman, L. (1986): that a sustained long-term PD plan, full of opportunities for reflection during and after the PD sessions be implemented, instead of a day at the end of the year. These sessions lasted for two hours every month during a school term so that participants could focus on types of assessment, learn about assessment tools, report and share about how they assessed their students, as well as their views on the content. Moreover, through the use of other learning strategies such as Mind Map⁴

4. A Mind Map, a visual diagram invented by Tony Buzan in 1970, is used to record and organize information in a way the brain finds captivating and easy to process. <https://b701d59276e-9340c5b4d-ba88e5c92710a8d62fc2e3a3b5f53bbb.ssl.cf2.rackcdn.com/docs/Mind%20Mapping%20Evidence%20Report.pdf>

and Frayer Model⁵, participants had opportunities to have active-learning experiences, to reflect upon their teaching practice, and share ideas collaboratively. The workshops focused on the implementation of research-based instructional practices and encouraged the teachers to employ ideas in between sessions. Furthermore, teachers could report on what they had experienced and achieved in their teaching practice and problem-solved any issues they had during their practice. A survey on the workshop sessions presented was applied at the end of the school term in order to receive feedback from the participants, which helped the presenters assess their own work and then plan the following semester's sessions.

The model selected to organize our professional development sessions was based on the adaptive model, described by Koellner and Jacobs (2015). The model's variables included the duration of the PD, the content and resources, and the learning goals, which were determined through the term taking into consideration changing circumstances and needs of the participants. The PD activity chosen was based on the ideas of Borko et al. (2010), who value collaborative PD by referring to it as professional learning communities that provide a long-term, inquiry or learner-centered structure that supports teachers while they collaboratively develop the professional knowledge they need to use in their own context.

FINDINGS

For this paper, we asked eleven practicing teachers about the benefits of professional development regarding teaching practices; the importance of doing assessment of student

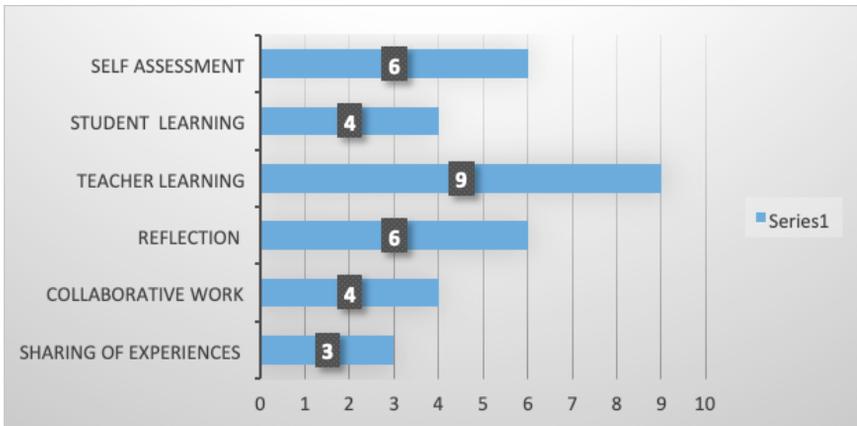
5. This graphic organizer provides a Definition of the word, Facts or Characteristics of the word, Examples, and Nonexamples. It is used to provide for a thorough understanding of new words and concepts. <https://wvde.state.wv.us/strategybank/FrayerModel.html>
https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/frayer_model_vocabulary_strategy_handout__copy_3.pdf

learning and assessment of teacher practice; and finally, their perception as teachers of their students' learning after the four PD sessions that took place during the school term.

On the last day of the PD sessions, the teachers were given a survey with three open questions designed to provide feedback on the work done throughout the semester. The following research questions with respect to the educator domain were:

1. How do in-service training sessions whose focus is on teacher professional development contribute to the improvement of your teaching practices?
2. How relevant do you consider Assessment of Student Learning and Assessment of Teacher Practice?
3. Have you observed any changes of your professional perception regarding your students' learning after the beginning of the workshop sessions?

Figure 1. Benefits of professional development regarding teaching practices.

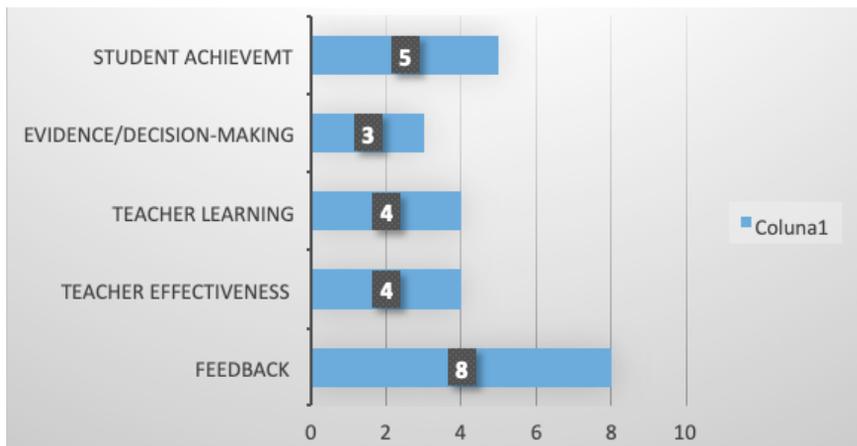


Analyzing research question 1, about the benefits of professional development regarding teaching practices (Figure 1), it is easily noticeable that almost all participants recognize teacher learning as a major benefit of PD, corroborating the findings

of Shulman (1986) and Darling-Hammond (2016). The other two most-cited benefits are reflection (Nóvoa, 2009) and self-assessment (Stanley et al., 2014). Furthermore, collaborative work as developed by Guskey and Yoon (2009); Stanley et al., (2014); Borko et al., (2010) and student learning (Stanley et al., 2014) were common answers cited by the teachers. Sharing of experience was also recognized by 3 of the 11 participants (GUSKEY; YOON, 2009).

Secondly, research question 2 addressed the importance of doing assessment of student learning and assessment of teacher practice. Most participants acknowledge the relevance of feedback, agreeing with Bloom (1976) *apud* Guskey (2007). Authors such as William and Black, (1996) confirm the relevance of assessment for student learning, while Hosp and Ardoin (2008) and Luckesi (2005) highlight the importance of planning lessons – decision making. In addition to these authors, Black (1996), Popham (2009), and Barney and McCowen. (2009) argue for evidence as key to assessment.

Figure 2 Importance of doing assessment of student learning and assessment of teacher practice.



Finally, commenting on the last research question, 10 out of 11 participants acknowledged having observed changes

of professional perception regarding students' learning after the beginning of the workshop sessions. These findings are reinforced by Guskey (2007, p. 24): "There is considerable evidence that assessment is a powerful process for enhancing learning." It is relevant to cite that the only PD participant who did not reply positively believes they will soon see more positive results. "Not yet. The process is still in the beginning. They'll be identified soon."

IMPLICATIONS OF THE RESEARCH AND PLANS FOR THE FUTURE

Although we acknowledge our professional development activity is still in the beginning stages, the participants were able to recognize an improved perception of student learning. They have a better understanding of some PD benefits such as the importance of reflection about their own practice, sharing experiences, and collaboration in PD sessions.

In regard to the selected topic for PD sessions, we understand the topic of assessment can also be focused on the following aspects of education: feedback, teacher learning, teacher effectiveness, and gathering evidence. These will ultimately lead to student learning and thinking: the main purpose of education. All the positive aspects our teachers managed to identify in the survey affirm that the PD sessions created a school-learning community based on the school's real needs, transforming the PD sessions into a meaningful collaborative reflection group.

To conclude, the authors of this paper intend to continue to provide teachers with powerful learning opportunities along with reflective collaborative workshop sessions during the following school term. The plan is to implement formative assessment as part of the teachers' work routine so that they can truly collect evidence of real student learning in order to build teacher effectiveness.

REFERENCES

BARNEY, J. A.; MCCOWEN, R. Transformative Assessment by W. James Popham. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, v. 6, n. 12, June 2009.

BAXTER, P.; JACK, S. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. **The Qualitative Report**, v. 13, n. 4, p. 544–559, Jan. 2008.

BORKO, H.; JACOBS, J.; KOELLNER, K. Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), **International encyclopedia of education**, Oxford, England: Elsevier, v. 7, p. 548-556, 2010.

DARLING-HAMMOND, L. Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. **Educational Researcher**, v. 45, n. 2, p. 83–91, Mar. 2016.

GUSKEY, T. How Classroom Assessments Improve Learning, **Educational Leadership**, Using Data to Improve Student Achievement, v. 60, n. 5, p. 6–11, Feb. 2003.

GUSKEY, T. Closing Achievement Gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery", **Journal of Advanced Academics**, v. 19, n. 1, p. 8-31, Fall 2007.

GUSKEY, T.; YOON, K. What Works in Professional Development?, **Phi Delta Kappan**, v. 90, n. 7, p. 495-500, Mar 2009.

KOELLNER, K.; JACOBS, J. Distinguishing models of professional development: the case of an adaptive model's impact on teacher's

knowledge, instruction, and student achievement. **Journal of Teacher Education**, v.66, n.1, p. 51-67, 2015.

HOSP, J.; ARDOIN, S. Assessment for instructional planning. **Assessment for Effective Intervention**, v. 33, n. 2. p. 69-77, Mar 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**, 17. ed. — São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

POPHAM, W. J. **Transformative Assessment**. Alexandria, VA.: Association and Supervision for Curriculum Development, 2009. Print. ISBN 978-1-4166-0667-3.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, v. 15, n. 2., p. 4-14, Feb.1986.

CANADA. Western and Northern Canadian Protocol for collaboration in education, 2006. Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind. Available: <<http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>> Access on May, 2017.

STANLEY, A. M.; SNELL A.; Edgar S. Collaboration as Effective Music Professional Development: Success Stories from the Field. **Journal of Music Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 76–88, 2014.

WILIAM, D., BLACK, P. Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?, **British Educational Research Journal**, King's College London, v. 22, n. 5, p. 537-548, Dec. 1996.



Capítulo 2

LANGUAGE EDUCATION AND DIGITAL/ NEW/MULTI LITERACIES: DO WE TEACHERS CONSIDER WHAT HAPPENS OUTSIDE THE SCHOOL WALLS?

Daniel de Mello Ferraz
Ana Karina de Oliveira Nascimento

INTRODUCTION

Many scholars have pointed out the fast-paced transformations contemporary society (21st century) has faced (KINGWELL, 2000; BAUMAN, 1998, 2000, 2005; MATTOS, 2011; FERRAZ, 2015). In relation to digitality, for example, Gallardo Echenique et al (2015, p. 2) state that “the Internet has a multiplicative effect that enables the dissemination and generation of new technologies with educational, social, and cultural consequences”. The same authors affirm that “new digital technologies, for instance, can integrate sound and moving images, oral and written language, and 3D objects, etc. (Ibid.)”. When used in educational contexts, digital devices have “specific affordances, uses, and constraints. New information and communication technologies therefore require new literacies” (GALLARDO ECHENIQUE et al, 2015, p. 2).

For Luke and Freebody (1997, p. 6), “[...] literacy education is not a technical/scientific problem—but a [...] normative social and cultural project—then the ways of constructing critical literacies likewise require a critical analysis of the material conditions facing teachers and students.” Concurrently, literacy education faces another big challenge: the fact that many of the literacies our students acquire/develop are unexplored by educational institutions. Social media interaction (Facebook, Instagram, Twitter), communication through mobile phones (whatsapp, messenger), digital uses of mobiles phones (download a file, read a text, watch a video, take photos instead of notes, etc.) are all digital literacy practices that are usually sidestepped in favor of print literacy practices (copybooks, books, printed articles).

Hence, this chapter aims at problematizing what might happen outside school walls regarding digital literacy practices of young language learners and how these practices might or might not enter formal educational institutions. In order to so, we take a case study of a Brazilian undergraduate English student for analysis. Before that, however, we present our loci of enunciation: critical language education and literacies in sections one and two. In the third section, we present our case study and explore how the student’s digital literacy practices outside the school walls are devalued in formal education. The example displays how the social practices that schools provide may not necessarily be the social practices our students deal with outside schools.

In order to situate our reader, we will present who we are in terms of how we became English language teachers considering our own out-of-school practices. The first author started studying English when he was 10 years old and just like many young learners in Brazil was “forced” by his parents to study the language in a private language school. His passion for the language came through reading, TV programs, and cinema.

Later on, when he was 18 years old, he became an English teacher in the public school system of the state of São Paulo. As for the second author, she asked her mother if she could go to an English school at the age of 10, after falling in love with English due to her constant contact with the language through songs her parents listened to constantly. Years later, her passion for sitcoms and movies kept her even more passionate about the language. Today, she watches her 9-year-old child in love with English due to her Minecraft gaming practice. Thus, our out-of-school practices have always been there influencing and shaping who we are and who we have become. This is what we wish to explore when discussing the case of one of our undergraduate English students. We hope our readers join us in our journey from and to school social practices.

CRITICAL LANGUAGE EDUCATION

Instead of opposing traditional and critical education, as many authors have done, we believe it is important to point out that this division is useless when we think of contemporary language education. What is regarded as traditional teaching—for example, in the case of teaching and learning English—is essential for it presents the necessary linguistic aspects of the language. Similarly, language education (LE) is also essential for it contributes and expands traditional education by placing focus on the sociocultural aspects of teaching. What we mean is that LE is also concerned with problematizing some aspects of language teaching: Why do Brazilian students learn English? Why do they choose English and not Spanish (or any other language) as their foreign language to be learned? What are the implications of this choice? How do students use the foreign language? How do they view English as part of society? Is it a hegemonic language (*lingua franca*)? Or is it just another language amongst many others?

In order to explain how we see LE or critical language education (CLE), we explain the concept by trying to understand each term within the acronym **CLE**:

- **Critical:** Building on Monte Mór's positioning in relation to criticality (MONTE MÓR, 2008; 2009; 2013), we understand the term "critical" (or critique) from three perspectives: 1. the suspension/suspicion of the truths has to do with a critique that suspects the given meanings—considered THE truths—which are naturalized in our society; 2. Critique has to do with meaning-making, so to speak the capacity one has to construct its own meanings; 3. Critique has to do with 'rupture' or disruption; for example, when one is capable of being open to new ways of looking at an issue; ways which are not the common sense or the ones sustained by the *status quo*.
- **Language:** We can define language in many ways. Building on Ferraz (2014), we can say that there are two words to describe the term in Portuguese: *língua* and *linguagem*. The first one is a set of rules (grammar, structures, sounds) human beings use to communicate. Language—in this sense—is material. The second one refers to the language that is inside our heads, our mental processes. In English, we use the term language for both meanings. Here, we see language happening in three domains: mental, material, and social. Thus, "it is a set of social conventions, shared by a group of people, in order to communicate, to form identities, among others" (FERRAZ, 2014, p. 241).

- **Education:** Etymologically, the word “education” derives from the Latin word *ēducātiō* (“a breeding, a bringing up, a rearing”) from *ēducō* (“I educate, I train”). For Lankshear and Knobel (2008, p. 6), education encompasses three perspectives: “first, education refers to institutions, which first appeared in the emergence of writing as a tool for public administration; [...] to support religions founded on sacred texts; [...] to transmit formally developed knowledge and wisdom [...].” Secondly, “education refers to curriculum, the substantive content of learning and its organization of subjects and topics (Ibid.)”. Thirdly, still according to the authors, “education refers to pedagogy, or the plan and deliberate process whereby one person helps another to learn [...], it is how teachers in the era of modern, mass-institutionalized education have organized learners in their classrooms and their learning.”
- **Language education (LE) or Critical language education (CLE):** Based upon the curricular orientations for high schools in Brazil (OCM-LE/BRASIL, 2006) and on the proposals put forward by Ferraz (2010a, 2010b, 2015)—EELT - Education through English Language Teaching—, we argue that LE/CLE revisits the teaching and learning of languages, taking into account linguistics, and critical and sociocultural dimensions.

FROM LITERACIES TO DIGITAL LITERACIES (NEW AND MULTILITERACIES)

According to Luke and Freebody (1997, p. 9), “literacy has been perceived as central component of citizenship in the West since the first German campaigns of Reformation,

when Luther and colleagues forged the link between universal textual practices, spiritual enlightenment, and membership in the emergent nation-state.” More recently, the term ‘literacies’ has come to refer to a wide range of epistemologies, meanings, research fields, and educational practices. First, it is important to point out some differences in relation to the two possible translations of the term from English to Portuguese.

Literacy might be translated as ‘*alfabetização*’ (a way of teaching a language in which the alphabet, word formation, and sentence formation are predominantly the focus), and as ‘*letramento*’ (a way of teaching that attempts to conciliate the linguistic aspects of language teaching—for instance, teaching the alphabet, word and sentence formation—, and the sociocultural/critical aspects of language education, i.e. meaning making, or when we discuss the contexts in which language is used, why it is used, how it is used, who can use it).

For Lankshear and Knobel (2003, p. 10), “literacy, in the general sense of literal encoding and decoding [*alfabetização*] is not the literacy that confers access to learning that counts scholastically for school success.” In order to differentiate these two perspectives, literacy as ‘*alfabetização*’ and literacy as ‘*letramento*’, some authors (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997) added the term ‘critical’ in ‘literacy’ (critical literacy=‘*letramento crítico*’) to mark a significant difference between these epistemologies. Thus, critical literacies or simply literacies can be seen through many lenses, as aforementioned.

In terms of epistemologies, some theories that ground literacies/critical literacies are the premises of critical theories developed by the Frankfurt school (critique as an important asset for citizens’ being in the world). Also, literacies/critical literacies are based upon the assumptions of the post-structuralist philosophies of language (Derridean deconstruction of language binary

oppositions, Bakhtinian dialogism, Foucauldian genealogies); in addition to the Freirean positioning on critical education.

When it comes to meaning, we assume that critical literacy can be better understood in its plural form, critical literacies, as put forward by Luke and Freebody (1997, p. 1): “although critical literacy does not stand for a unitary approach, it marks out a coalition of educational interests committed to engaging with possibilities that technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity and political enfranchisement.”

As for research fields, there is a growing number of research projects involving literacies in Brazil, for example: the “Brazil/Canada Knowledge Exchange: developing transnational literacies Project (BRYDON; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2010); the “National Literacies Project: Language, Culture, Education and Technology” (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2015); the Study Group of Critical Education in Foreign Languages - *GEEC-LE Grupo de estudos sobre Educação Crítica* (FERRAZ, 2014); and the “Literacies in English: language, literature and culture” (ZACCHI, 2012), to mention but a few¹. All these projects approach literacies in their epistemological groundings.

In terms of educational practices, we may also look at literacies from a pedagogical point of view. For instance, the pedagogies of literacies, especially the idea of multiliteracies (ML), have influenced not only the provision and revision of educational parameters and curricula, but also classroom pedagogical projects around Brazil (BRASIL, 2006; ROJO; MOURA, 2012; ZACCHI; WIELEWICK, 2015; FERRAZ, MATTOS, 2015). On an international scale, Cope and Kalantzis (2000), among others, have put out research about the pedagogy of multiliteracies, as a process which goes beyond

1. The three research groups mentioned are active and they can be found here: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>.

the teaching of literacy (traditionally alphabet-based texts) and encompasses a negotiation of multiple discourses (linguistic and cultural diversity, plurality of texts, multimodality). In this sense, the Brazilian scholars Rojo and Moura (2012) state that:

[...] the addition of the prefix ‘multi’ to the term literacy is not restricted to the multiplicity of reading and writing practices that have marked the contemporaneity: contemporary literacy practices involve, on the one hand, the multiplicity of language practices, semioses and media involved in meaning making for contemporary multimodal texts and, on the other hand, the plurality and cultural diversity brought by contemporary authors/readers to this creation of meaning [...]. (ROJO; MOURA, 2012, p. 56, translated by the authors).

In relation to the new literacies (NL), Ferraz (2010b) advocates that the NL are mainly anchored in the theories of Lankshear and Knobel (2008; 2003) and Gee (2007), among others. They discuss new ways of thinking in a post-industrial technological/digital context. Lankshear, Knobel and Curran (2013) call attention to the changes from print-based to digital literacy practices, stating that digital literacies (DL) are always new literacies, but not exactly the other way around.² Throughout

2. “Numerous scholars also identify examples of new literacies that do not necessarily entail use of digital technologies and digitally coded meanings. These are literacies that can be regarded as chronologically, rather than ontologically “new” (Lankshear & Knobel, 2003, p. 17) with one or more of the following characteristics: they are relatively recent—or recently popular—forms of literacy practice; they have only recently been conceived of as literacies; only recently have they been considered as literacies with which formal education should engage. Diverse “new” literacies of this type include (critical) media literacy, print-based zines and fan fiction, strategy card games, analogue media remixing, graphic novels, and certain forms of iconic and logo-based communications.” (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013, p. 1)

this paper, however, our focus is on new literacies which take place in digital environments, together with the implications of their uses in educational and social contexts. Therefore, we place emphasis on digital literacies.

In our view, then, digital literacies can be understood as an umbrella term that embraces NL and connects in a pedagogical way to ML, provided that both NL and ML consider the digital dimension as an essential aspect of their theorization. In the words of Mills (2010, p. 247):

The digital turn—a pun on Gee’s (2000, p. 180) “social turn” in literacy research—is a consequence of globalization and the growing range of technologies for communication. Research in the New Literacy Studies has similarly reflected the changing emphasis from research of print-based reading and writing practices to include new textual practices that are mediated by digital technologies (MILLS, 2010, p. 247).

On the other hand, Gallardo Echenique *et al* (2015) define DL as a concept that is closely related to digital competence, and is usually understood as a combination of technical-procedural, cognitive, and emotional-social skills (GALLARDO ECHENIQUE *et al.*, 2015, p .7). Still, according to Gallardo Echenique *et al.* (Ibid.), “Digital literacy represents a person’s ability to perform tasks effectively in a digital environment, where ‘digital’ means information represented in numeric form and primarily for use by a computer.”

The aforementioned authors understand what we call digital literacies (in the plural) as digital literacy (in the singular form), a concept spread from the 1900s onwards relating to a

single proficiency, which despite its complexity, could be applied to different contexts. In other words, it comprises “a skill, tool, technique, or set of (mainly cognitive) competencies that can be applied in diverse contexts and put of a range of uses and applications” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16). The concept of digital literacies adopted in this chapter, however, goes beyond that and understands digital literacies (in the plural form), from a sociocultural perspective. Thus, DL are varied practices that take different forms depending on the varied contexts in which those practices take place. As a consequence, a highly competent Youtuber may not be considered proficient in using a Googledoc in his academic context because this is not part of his set of digital practices, which are socioculturally built. Understood from this perspective the concept of “digital literacies’ refers to the many different ways in which humans create, share and negotiate meanings using tools and resources of digital technologies, within different contexts, for diverse purposes, and where there are varying norms for proficiency.” (KNOBEL, LANKSHEAR, in press, n.p.).

In relation to the differences amongst these educational movements/epistemologies/theories of literacies, we expanded the framework presented by Ferraz (2013) in the table below:

Table 1 – Critical pedagogy, critical literacies, new literacies, multiliteracies and digital literacies

	Critical Pedagogy	Critical Literacies	New Literacies	Multiliteracies	Digital Literacies
Theories	-Critiques banking concept of education	-Emphasizes the social, cultural, and critical dimensions of literacy education	-Emphasizes that literacies go beyond alphabet-based meaning making	-Explores the multimodal ways of meaning making; Emphasizes cultural diversity, multiplicity of knowledge(s)	-We see it as an umbrella term that encompasses NL (but expands it) and ML pedagogical practices
Pedagogy/action	-Aims at empowerment and critical awareness	-Aims at sociocultural awareness; -problematizes 'critique'	-Focuses on the 'new' forms of learning, mostly provided by digital technologies	-Looks at the many modes of meaning making – multimodality (visual, aural, linguistic, gestural, spatial)	-Aims at problematizing digital practices and connectivity
Weaknesses	-Does not account for gender differences; -It is considered outdated by many	-Needs revisiting (1997)	- Digital is only one aspect of the 'new', though it is the one which prevails	- it has been seen as pedagogical solutions/ techniques	- Issues of inclusion/ exclusion, accessibility in terms of digitality are not extensively accounted for

Source: Created by the authors, expanded from Ferraz (2013)

As we have stated elsewhere (FERRAZ, 2015), critical literacies (CL), NL, ML and DL might be seen as accompanying educational movements that re-envision literacy practices (*alfabetização*)

by widening the scope of their language perspectives. The differences and similarities of those are presented in the table above. As it is easy to visualize, even though they all connect in terms of how literacy practices are understood—as opposed to *alfabetização*—, they also present differences in terms of where they place emphasis when practices are considered.

3 Out-of-school practices: What are students learning outside the school walls?

In this section, we aim at problematizing:

- A.** Examples of school social practices and out-of-school digital social practices, mainly those part of new media/social media;
- B.** Examples of worldwide research on digital literacies, focusing on out-of-school digital social practices;
- C.** How multi-inter-trans-cultural perspectives play an important role in understanding these aforementioned practices;
- D.** How these multi-inter-trans cultural/educational perspectives are spread by students in social media; and how they can potentially show educators that social practices are also outside the school walls.

In order to do so, we will discuss two key concepts that are essential for us to understand the relationship between the young generation of students and new/social media:

A. Social practices: what are they? What do we mean when we state that critical literacies and critical language education focus on social practices? Some students have asked us in our classes: “But isn’t every practice social?”

B. MULTI–INTER–TRANS–perspectives. Are they different? How?

Thus, focusing on school social practices and new media social practices (digital literacies), we would like to share with you an example from our local contexts, the English undergraduate program of a federal university in Brazil. In order to do so, we share this narrative:

Pietro is 22 years old and he is our undergraduate student. This is what he thinks about us: when we first asked him through whatsapp if it would be ok for him if we presented his story someday to a bigger audience, he said: “I’m a little nervous!! [...] Are you sure about this? Do I have voice?”

The identities (as a student) ‘attributed’ to him tend to be negative. We have heard these comments about him in our departmental meetings (amongst us, professors):

“Pietro is a very problematic student”

“He is irresponsible, not productive”

“His English is not good”

“He encourages his classmates to complain about classes and the undergraduate course”

Even though we might agree with some of these identities, being his professor twice and knowing him as a student who performed well in our courses, we kept asking ourselves: what happened in our classes? Didn’t we realize how bad this student is? Then, last year, Pietro came to us and said he wanted to do his initial undergraduate scientific research (*Iniciação Científica-PIIC*) with us. At the time, he said: “Professor, I saw you’re working with teacher education and gender/homosexuality studies. You know I’ve been bullied my whole life—by teachers and colleagues—and I would like to do some research on this

theme. Would you have a look at my research project?” To cut the story short, Pietro presented his project to the committee and was approved, having 9,6 as his final grade. The title of his research is: *Homossexualidade, homofobia e as aulas de ingles* (Homosexuality, homophobia and English classes), and he is investigating teacher education and homophobia on campus.

Another episode of this brief narrative is that some time ago, in an informal situation (we were with all our advisees), Pietro informally told us about his life. Apart from wishing to be an English teacher, he is:



- A youtuber: he creates, edits and posts videos about fashion and make-up;



- He has a blog and a website in which he posts about eight divas he follows (Beyoncé Madonna, Rihanna, etc). In order to do that, he needs to access websites in English and then translate the news into Portuguese; besides, he showcases multilingual practices in his tutorials;³



- He has an Instagram, a Twitter and a Facebook page;



- He created all of these on his own by the age of 18;



- He has 12,000 followers on Facebook from all over Brazil. Also, his posts reach 150,000 to 300,000 likes on Youtube. And because of this audience, he gets a monthly salary.

3. Sources of all the images used here: Facebook: <https://en.facebookbrand.com/> ; Instagram: <https://en.instagram-brand.com/> ; Youtube: <https://www.youtube.com/yt/brand/download-ads.html> ; Twitter: <https://clipartfest.com/categories/view/0411c30fe8d63083f95b17bb-d0bb2169e9e85b56/twitter-logo-clipart-png.html>
Blogger: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Blogger.svg>

According to his words: “[...] I do not ask for my parents’ financial help. I get my income from all these and I get it in dollars!” He instantly added, showing his own critique: “but [...] this is not for everyone, and this will pass. The internet is an illusion, you create a world of make-believe and people start following you. But it is also real at the same time because people are real, they want to meet you, they go against your posts and opinions, they protest, and all this might let you down”. Pietro’s stories really surprised us, and instantly reminded us of all the labels and identities made of him. Then we decided to ask him: “Pietro, how come you never mentioned any of this in our classes?” He answered: “[...] how could I comment on such things in classes? Do you think that post-doctors like you or any other professor would understand or accept what I do?”

We are telling this story and writing about it because for us it explains the SOCIAL PRACTICES which take place in schools as opposed to the ones which take place outside educational institutions. Therefore, it is worth distinguishing two possible perspectives on social practices:

Table 2 – School social practices and Social media social practices

SCHOOL Social practices	Social media (lifeworlds) – social practices
<ul style="list-style-type: none"> - to a certain extent, not real, and created to represent the world outside; - practices happen within the school walls (e.g. French movie: <i>Entre les murs</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - to a certain extent, it is more real: it makes more sense to students; - practices happen outside the school walls; (e.g. Chinese movie “Not one less”) - knowledge is with the Other, but also with oneself; and we need to collaborate in order to socialize;

SCHOOL Social practices	Social media (lifeworlds) – social practices
<ul style="list-style-type: none"> - traditional school = memorization, knowledge is with the Other (book, texts, professors); - millenarian university: focuses on fragmented knowledge, science and research; knowledge is elitist, and academic egos prevail over solidarity. 	<ul style="list-style-type: none"> - university: knowledge tends to be more connected to communities, from grassroots; there is the idea of ecology of knowledge(s), and solidarity prevails over individualism.

Source: Created by the authors

As we can see, it is important for us to think through these dichotomies, problematize them, and maybe, cross them out, erase the lines in Derridean ways. These binary oppositions remind us of some characteristics that are intrinsic to traditional school social practices and the social practices put forward by the understanding of literacies:

Table 3 – Traditional school characteristics and schooling based upon literacies

Traditional school characteristics	Schooling based upon literacies
Vertical	Vertical, horizontal, diagonal, 3D, 4D
Centrality	Negotiation
Individuality	Collectivity
Seriousness	Fun, emotions
Science/to prove/truth	Ecology, contextual truths (<i>les jeux de la différ�ance</i>)
Modernity	Post-modernity, post-human
Binarism, Dichotomies	Deconstruction
Teaching – learning	Education (problematic term)-
Alfabetização	Literacies
School	School-to-be (a school that has not been created)

Source: Created by the authors

Perhaps this is why it is so difficult for schools, curricula, and pedagogical practices to envision social practices as life: schools in general, in fact, cast the idea of social practice within scientific paradigms, and while they continue to do so, for students like Pietro, school makes no sense. After all, Pietro's digital literacies, which are part of his out-of-school social practices, do not have a chance to enter school. On the contrary, they are erased or even denied as possibilities for providing different kinds of learning, such as language learning. Writing extensively on that, researchers like Domingo (2014), Ito (2010) and Black (2009) have studied different out-of-school creations, such as hip hop remixes, anime music videos, and fanfiction writing, as interesting digital literacy practices in which learning takes place. They have also made recommendations for classroom practice. In other words, those authors have concentrated their studies on out-of-school practices (especially digital ones) trying to understand how they can help us rethink our in-school practices. These research projects connect to what was discussed before concerning CLE. After all, CLE is about widening perspectives, and revisiting the way professors might view Pietro's practices. Out-of-school practices should be seen as pedagogical possibilities, once sociocultural dimensions are taken into account and denaturalization processes take place, together with a wider understanding of what language and education entail.

In this sense, considering that multi-inter-trans-cultural perspectives play an important role in understanding these aforementioned practices, we believe multi-inter-transcultural education might help us bring real social practices into our pedagogies; also, they might offer a chance for us to learn with social-media epistemologies. According to Kumaradivelu (2006), culture with big "C" might represent high Culture, culture as products, culture of the elite, whereas culture with small "c" is the one from the grassroots, the unprivileged ones, the culture from below.



As for the concepts of multi, inter, and trans, MULTicultural carries the idea of multiplication. In this case, “multi” has to do with adding and multiplying cultures; nevertheless, the boundaries that separate cultures are kept safe: “I learn about your culture, you learn about mine, we learn about others’ cultures. However, we are still separated from each other.” By the same token, an INTERcultural perspective brings the idea that you exchange cultural aspects, in inter-relations, learning from each other: “I learn about your culture and you learn about mine. There is always a give-and-take kind of relationship”.

Thinking about TRANScultural perspectives, we might state that TRANS reminds us of TRANSformation, in the sense that as we get in touch with the other, we get transformed. Considering this perspective, in our contact with Pietro, if we, language educators, are open to TRANScultural practices, not only would we give him a chance to express his identities—which had been persistently denied—, but also learn from them as we learn from him. So we all get transformed. In this sense, we all gain in this process, not only in terms of language learning—our teaching subject—but as educators who are human beings and thus always open to new fruitful encounters.

CONCLUDING REMARKS

Especially when understood as digital literacy (singular), it is common in the literature, to find publications in which the idea is to transform, for example, social media into a pedagogical tool. Even though we agree that those ideas of digital literacy as a skill present a contribution to the field, we think it is about time we start to pay attention to social practices that are not only pedagogical tools, but also practices that are meaningful to our students.

If we really wish that schools make sense for the thousands of Pietros out there, it might be a good idea for us to start thinking about inter-multi-trans-cultural and pedagogical perspectives to language education; perspectives that emerge from the classroom, but certainly from digital social practices as well. After all, if we keep on denying students' digital literacies, we might be missing great learning opportunities to understand how students learn in these out-of-school environments and how these experiences can help us rethink education in general, and English language education in particular.

REFERENCES

BAUMAN, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.

BAUMAN, Z. **Liquid Life**. Cambridge: Polity Press, 2005.

BLACK, R. W. English-language learners, fan communities, and 21st-century skills. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 52(8), p. 688-697, 2009.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 mar 2017.

BRYDON, D.; MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts: Future Directions for teaching English in Brazilian and Global Contexts. In: MONTEIRO, M. C.; NUNEZ, C. F. P.; BESNER, N. (Orgs.). **Diálogos nas Américas Brasil/Canadá: culturas e literaturas./ Dialogues in the Americas Brazil/Canada: Cultures and Literatures**. Rio de Janeiro: Editora Caetes, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DOMINGO, M. Transnational language flows in digital platforms: a study of urban youth and their multimodal text making. **Pedagogies: An International Journal**, 9(1), p. 7-25, 2014.

GALLARDO ECHENIQUE, E. E.; OLIVEIRA, J. M.; MARQUÉS MOLIAS, L.; ESTEVE MON, F. Digital competence in the knowledge society. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**. Vol. 11, No. 1, Março, 2015.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Revista Crop**, n. 15, p. 102-119, 2010a. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm/lingles/Lcorpo_ingles.htm>. Acesso em: 26 março 2017.

FERRAZ, D. M. EELT. Digital Epistemologies in Brazilian contexts: the challenges of meeting theory and practice, **IOLC**, 2010b. Disponível em: <www.iolc2010.ioksp.com>. Acesso em: 26 março 2017.

FERRAZ, D. M. EELT. **Critical language education: some perspectives**. Vitória: Departamento de Línguas e

Letras, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pld1DZjQ>>. Acesso em: 20 março 2017. Videoaula. FERRAZ, D. M. EELT. Language and Culture fostering Peace: the contributions of Critical Thinking. **Revista FATEC-ZL**, 2014.

FERRAZ, D. M. EELT. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Educação crítica de LE, estudos de gênero e sexualidade: problematizando algumas práticas pedagógicas. **Letras Debate: Linguagens e Ensino**, FALE/UFMG, 2015.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

ITO, M. The rewards of non-commercial production: Distinctions and status in anime music videos. **First Monday**, 15(5), 2010. Online.

KINGWELL, M. **The World we Want: Virtue, Vice, and the Good Citizen**. Toronto: Penguin, 2000.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacies. In: PEPPLER, K. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017 (no prelo).

KUMARADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. **Digital Kompetenz**, 1-2006, vol. 1, p.12-24, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introduction: Digital Literacies—Concepts, Policies and Practices. In: _____. (Ed.). **Digital Literacies**: Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. New Jersey: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**: Teaching and Learning Textual Practice. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474/16915>>. Acesso em: 20 março 2017.

MILLS, K. A. A Review of the ‘Digital Turn’ in the New Literacies Studies. **Review of Educational Research**, v. 80. n. 2, p. 246 -271. New York, SAGE, 2010. Disponível em: <<http://rer>>.

sagepub.com/content/80/2/246>. Acesso em: 20 março 2017.
MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making, and New Epistemological Perspectives. **Revista Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, p. 1-18, 2008.

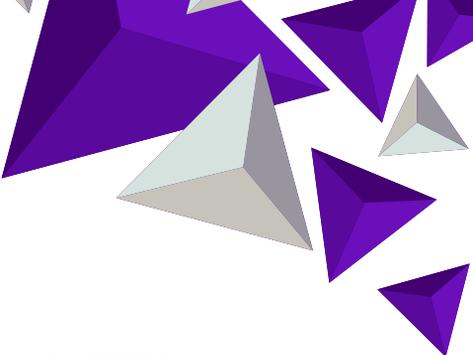
MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (orgs). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs). **Línguas estrangeiras e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZACCHI, V. J.; WIELEWICK, V. H. G. **Letramentos e Mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015.



Capítulo 3

“STEAMPUNKING” SCHOOLING: HUMANIZING MECHANICAL EDUCATION WITH THE THEORY OF ERICH FROMM

Tricia M. Kress
Patricia Patrissy

DONNING OUR APRONS AND GOGGLES AS MAD-SCIENTISTS OF EDUCATION

Science fiction predicted that the year 2000 was going to bring us flying cars and alien contact, a world we couldn't imagine. As technology did begin to resemble the stuff of dreams, it was easy to imagine that soon robots would be common associates, and every task would be completed with the push of a button. Perhaps, as can be seen in the tragic demise of humans by their artificially intelligent creations in fiction (see for example the movies, *The Terminator* and *The Matrix*), it is better that our cars can't fly [given the recent experience with driverless cars] and we have no confirmed contact with other life forms. Still, our society is drastically richer with technology than just a short time before. While it can't be said that every home has a computer, an inordinate amount of people communicate across the globe instantly

through satellites that orbit our world. Smart phones, tablets, and e-readers are multi-function sources of information, entertainment, and organization.

Yet, despite society's technological evolution, public education in the 21st century U.S. still bears a striking resemblance to the "factory-model" spawned in the mid-1800s during the Industrial Revolution. Sustainability, climate change, international relations, increasing wealth disparity, and the role of ubiquitous technology have lurched to the forefront of conversations regarding education. Yet, as Tyack and Cuban (1995) note, somehow the "grammar of schooling" persists. If we consider the trends of school "failure," despite uber-standardization and high-stakes testing enforcement of antiquated, "input-output" logic, the factory-model of schooling is proving to be ineffective at preparing 21st century students (RESNICK, 2002).

In this chapter, we take as our inspiration the popular culture phenomenon of steampunk and the critical theory of Erich Fromm. With these unlikely muses, we work towards envisioning new educational possibilities as "a fruitful hybrid of low and high tech" (CHRISTIANS, 2011, p. 19). Here, we are not talking about learning technologies like computers or tablets (although, these may come into play as tools). Rather, *schooling* is the technology in question that we wish to hybridize. Specifically, we are approaching the present moment as digital and technological; yes, but also a time when we desperately need to reconnect with our humanity as we are faced with increasing challenges that emerge from living in a post-industrial, globalizing world. We see schools as potential sites where this can occur. In combining these two unlikely inspirations, we marry steampunk's commitment to "bravely breaking the rules" of society, technology, and history (CAMPBELL, 2010)

with Fromm's propensity toward humanism and biophilia (FROMM, 1968), but without disregarding the present form of contemporary schools altogether. In doing so, we are donning our goggles and leather aprons and becoming mad-scientists of education, and we hope to inspire our readers to do the same.

STEAMPUNK: REINVENTING MODERNITY WITH A VICTORIAN FLARE

The term "steampunk" was coined in the 1980's to define a genre of fiction that was gaining popularity, but did not fit completely within science fiction (RAWLINS, 2009). Combining technology from the Industrial age with historic time periods, steampunk provides an alternate view of the past and its resulting alternate present (FALKSEN, 2009). Recently, steampunk has emerged in popular culture, expanding into movies, such as *Sky Captain and the World of Tomorrow* (2004), *Dark City* (1998), *The City of Lost Children* (1995) and television shows like Neil Gaimon's *Neverwhere* and the short lived *Firefly*. The young adult literature market has seen an influx of steampunk titles by authors such as Scott Westerfeld, Dru Pagliassotti, and D.L. Mackenzie who are continuing in the tradition of H.G Wells and Jules Verne. It can also be found in fashion, particularly in the U.K. where retailers such as Topshop and Asos have released steampunk-inspired pieces.

While steampunking has typically been on the periphery of mainstream popular culture conversations (if present in the conversation at all); lately, steampunk has been making its way into the public mainstream. For example, a number of magazines (e.g., Time; Forbes) and television shows (e.g., *Oddities*; America's Next Top Model) have featured steampunk; even in the world of home decor we see steampunk-like style, which is referred to as "industrial chic" (e.g., West Elm; Pottery Barn). As a sub-culture, steampunk values craftsmanship, imagination, and re-invention.

One notable example of the craftsmanship of Steampunk that has been featured recently in a number of mainstream media outlets is The Neverwas Haul Traveling Academy of Unnatural Sciences, a Victorian house on wheels (OATMAN-STANFORD, 2012) that was designed and assembled by a community of steampunkers who transport the museum (and its unusual artifacts like animal skeletons and rare antique photographs) to steampunk conventions in various parts of the United States. Just as the spirit of the genre is rooted in creation, blogs and fan fiction are central to the rising culture. Simply typing “steampunk blog” into Google results in “About 25,400,000” results (to date). These blogs address the multitude of steampunk-related issues that an outsider might never consider. While steampunk is still a subculture, it is increasingly trending in multiple popular arenas. In fact, IBM Analytics projected that, based on steampunk’s trajectory, by 2014 it will have made its way into “mainstream clothing, furnishing and accessories” (<http://www.ibm.com/analytics/us/en/conversations/social-sentiment-steampunk.html>). Interestingly, women are at the forefront of the movement.

We believe, as is the case with many popular culture trends, the recent interest in steampunk indicates a subconscious desire in the U.S. populace. A number of researchers (e.g., FORLINI, 2010; PERSCHON, 2013) note that in steampunk there seems to be a longing for “hope” and a desire to reclaim “humanity” in an alienated technological world. Forlini (2010) explains,

First and foremost, steampunk is about things—and our relationships to them... In both its literary and material manifestations, steampunk is about learning to read all that is folded into any particular created thing—that is, learning to connect the

source materials to particular cultural, technical, and environmental practices, skills, histories, and economies of meaning and value. (p. 72-73)

Onion (2008) notes the potential of steampunk as a tool with which people can control technology, rather than be controlled by it; as she explains, “steampunk domesticates a technology that has proven devastating to human life, reveling in its imaginary controlled power” (p. 150). Moreover, steampunk is a social critique in the very act of identifying a particular historical moment when humanity could have taken a different technological trajectory, thereby resulting in a different outcome. Yet, it also has a productive edge in its propensity toward invention. Tanenbaum et al. (2012), explain, “although the genre celebrates an era in which mass production and assembly were coming of age, it resists traditional narratives of industrialization that prize. (p. 1590). Steampunk, as a worldview, opposes modernist mass production and seeks to recreate the world and man’s relationship with machines. “Steampunk reflects a unique type of techno-utopianism that embraces the freedom that comes from having personal agency over technology” (TANENBAUM, TANENBAUM & WAKKERY, 2012, p. 1590). In this regard, steampunk sees humans and machines as harmonious and complementary; machines heighten human potential at the behest of people without usurping their humanity.

Steampunk is also highly pragmatic because it is rooted in the physical realities of ordinary people; it is explicitly conscious of the human body and its connection to machine and earth. Steampunks differentiate themselves from other similar sub-cultures like cyberpunk in that cyberpunks privilege technologies that remove man and technology from the material world; whereas, steampunks do not (CALAMITY, 2007). Furthermore, steampunks are not simply

dreaming up ideas for new machines or philosophizing about man's relationship with machines; they actually create machines from found parts based upon their desires and needs (ONION, 2008); these desires are then made tangible through their tinkering. As such, steampunk, as both genre and subculture, is a seamless fit for reimagining industrial education as a human/machine hybrid, because, indeed, this is precisely the goal of steampunk.

ERICH FROMM: THE STEAMPUNK CRITICAL THEORIST

At the risk of being irreverent, if we overlay this lens onto the world of critical theory, we can see a number of similarities in the philosophy of Erich Fromm. In the world of critical theory, which tends to take an oppositional stance to modernism, Fromm is an exception. He advocates for forging a hybrid, man/machine path away from the necrophilic, techno-rational world of modernism and toward a biophilic humanism in which technology plays a supporting role (FROMM, 1968). As a critical realist, Fromm is also cautious about going so far into postmodernism that we disregard the material world and fall into a relativist nihilism¹. According to Fromm (1968), “man is stronger the more fully he is in touch with reality” (p. 63), and “every improvement in reality helps the clarification of thought” (p. 65).

Similarly, steampunking involves developing a greater awareness of the inner workings of the technologies we engage with on a daily basis so that we can better understand

1. Cyberpunk (like the movie *The Matrix*) is known for its ability to question reality and normalcy; as a genre it reveals the ways in which ideas such as “humanity,” “freedom,” and “individualism” are illusions in contemporary society and are actually oppressive for the vast majority of people. This genre is often seen as the equivalent of a critical postmodern critique, since machines created by man are often threatening to man in that they outsmart, enslave, or replace humanity. From a steampunk perspective, cyberpunk is disembodied and nebulous; which parallels the critical realist critique of postmodern relativism. Unlike cyberpunk, Steampunk does not necessarily wish to highlight the adversarial relationship between man and machine, nor overthrow machines to preserve humanity.

how we can change those technologies, thereby changing our relationships with those technologies, and, in turn, our lived realities. Very much like a steampunk, Fromm takes the position that contemporary society and modern technologies in and of themselves are not bad things, but how people engage in this world with these tools can be quite (self)destructive. In his words, “the danger [is] that if technology is permitted to follow its own logic, it will become a cancerlike growth, eventually threatening the structured system of individual and social life” (FROMM, 1968, p. 3). But, we would also like to note the passive involvement of humanity in this sentence. The problem identified here is not technology or modern society per se, but rather humanity’s complacency, which allows technology to take its own course and thus impacts society in deleterious ways.

Fromm’s work alludes to humanity’s ability to recreate the alienating technological society in a way that can be humanizing. As an *agent* a person has the ability to act upon his/her world and his/her technological inventions; this faith in humanity’s control over machines and society thus elevates the person to subject rather than reducing him/her to an object, thereby *humanizing* as opposed to “thingifying” the person. To us, this resonates strongly with steampunk, which “argues for collaboration between the physicalities of human and machine, affording machinery more respect and dignity – a move that would, presumably, also re-humanise the human operators of machines” (ONION, 2008, p. 147). As a result, there are a number of parallels to be drawn between Fromm’s work and the epistemological and ontological dimensions of steampunk as a way of seeing and being in the world.

Like Fromm’s philosophy, steampunk is a counter-discourse that seeks to interrupt how we think about the technological society without demonizing technology. Killjoy (2012) explains, “Steampunk is, in part at least, a re-envisioning of humanity’s

interaction with the things that we make and how we make them. It's a non-luddite critique of technology that says 'Hey, you're doing it wrong' without trying to eschew technology outright" (n.p.). Technology is not treated as a problem; rather, the use of technology by humanity is the problem. Furthermore, through the use of metaphors and imagery that are very human in style (e.g., machines are often shown as "breathing," "coughing," and "pulsing"), technology is given the accord of a living entity that, just like a person, "must be liberated from efficiency and designed by desire and dreams" (The Catastrophone Orchestra 2006, p. 5).

The emphasis here is on the kinship of person and machine, which is appropriate, since the person created the machine. Furthermore, the machine is not a self-sufficient dream technology; it needs people to maintain and care for it. When it sputters and seizes, people tune it back to health. Machines can be heavy and awkward, dangerous and dirty; yet people work with them, limitations and all, and we see their eventual potential as zeppelins and clockwork automatons come to life.

In steampunk, "The sleekness of optimal engineering is to be replaced with the necessary ornamentation of true function. Imperfection, chaos, chance, and obsolescence are not to be seen as faults, but as ways of allowing spontaneous liberation from the predictability of perfection" (The Catastrophone Orchestra, 2006, p. 5). This notion (liberation from predictable perfection) also appears in Fromm's work as a critique of the modernist penchant for efficiency and ever-advancing progress, which he sees as a march toward oppression (what he calls "sickness") via sameness. In his words, "The requirement of maximal efficiency leads as a consequence to the requirement of minimal individuality [...] efficiency in a narrow sense can be demoralizing and costly in individual and social terms" (p. 35). Steampunk, like Fromm, advocates the antithesis of mass production. In fact, it requires dismantling that which is

mass-produced to better suit the needs of individual people. In this regard, the steampunk remakes the machine's capabilities to suit his/her needs, rather than compromising his/her needs to fit into the capabilities of the machine.

Likewise, Fromm recognizes technology and the technological age as having many flaws, but it is humanity's responsibility to work to change that. Particularly, in the way that Fromm talks about hope, faith, and fortitude, it is evident that he holds a deep respect for humanity and he demonstrates his belief that humanity is capable of great things when aided by technology, even in a so-called "alienating" technological age. As he (1968) has written,

Precisely because man has awareness and imagination, and because he has the potential of freedom, he has an inherent tendency not to be as Einstein once put it 'dice thrown out of the cup.' He wants not only to know what is necessary in order to survive, but he wants to understand what human life is about. (p. 68)

Yet, Fromm also sees humanity as "sick" when it prioritizes "having" over "being." This is not an effect of technology, but rather the consumerist society (and what Fromm calls "the system Man") that encourages the insatiable hunger for "things," of which technology is often the most alluring. For Fromm, this sickness stems from a loss of "self" as human being.

In the contemporary, technological, consumerist society, as people define themselves by what they have, they lose a sense of who they are and their purpose in the world outside of the role as consumer or possessor of goods. Conversely, that tendency which makes us uniquely human, "The basis for love, tenderness, compassion, interest, responsibility, and identity is precisely that

of being versus having” (FROMM, 1968, p. 85). We see this too in steampunk where people develop nurturing relationships with their machines, rather than simply replacing them with newer models.

While pointing out the parallels could continue, we will note one final point of convergence between the work of Erich Fromm and steampunk: “steampunk enables a complex examination of the historical evolution of power structures and control systems” (JAGODA, 2010, p. 48). Fromm, the steampunk that he was, did not see the overthrow of society as a necessary condition for the humanization of humanity in the same way that some of his contemporaries did. Rather he saw technology as a tool that could be used in the service of humanity working towards the goal of humanization, while noting that our bureaucratic and social systems have diminished the capacity of technology to further the humanization of humanity. As he explains,

If the constructive forces within industrial society which are choked by a deadening bureaucracy, by artificial consumption, and manipulated boredom are released by a new mood of hope, by the social and cultural transformations discussed in this book, if the individual regains his confidence in himself, and if people make contact with each other in spontaneous and genuine group life, new forms of psychospiritual practices will emerge and grow which might be unified eventually in a total and socially acceptable system. Here, as well as with reference to many of the other points we have discussed, all depends on the courage of the individual to be fully alive and to seek solutions to the problem of his existence without waiting for the bureaucrats or the concepts to give him the answers. (FROMM, 1968, p. 138-139)

Fromm believed that it was humanity's responsibility to change the technological "system" from within. For Fromm, society is what humanity creates, and our participation in it, even if we do nothing to actively reproduce it, affords its reproduction, including its embedded ideologies and oppressions. Similarly, "Steampunk reveals that objects and especially technology objects are embedded in the social and political. They are part of the construction of social values and meaning, not simply laden with meaning after the fact" (TANENBAUM et al., 2012, p. 1590). Therefore, humanity and technology cannot be removed from one another because technology is the physical translation of a person's worldview in an object. Through the art of steampunk, a person can retroactively reinterpret the object's meaning and redesign it so that it has a different function and value in society. This is highly reminiscent of Fromm's work in that humanity is imbued with a responsibility to actively engage in the world and recreate that which we have created over time.

STEAMPUNKING SCHOOLING: BECOMING MORE HUMAN BY TINKERING WITH THE MACHINE

Steampunk, combined with the critical theory of Erich Fromm used as a lens, allows us to see our contemporary educational systems not as monsters to be destroyed, but as breathing entities, machines that are coughing and sputtering, that may be antiquated and rusty, but can be redesigned to exist harmoniously in the service of those who populate them. This also implies that those who exist with and in the technology of schooling should be recognized as having the power and responsibility to give the schooling machines a steampunked make-over in order to revive them.

As Fromm (1968) notes, "If the idea is to have influence it must be put into the soil, and the soil is people and groups of people" (p.

150). Contrary to the rhetoric we have been fed about the centrality of testing and data-driven instruction (which are of course man-made inventions, too), the key here is the person as an agent. This implies a radical humanism, not a technological determinism.

Of course, this is much easier said than done, especially given the punitive nature of what is happening in contemporary educational policy and the fact that people *believe* in the numbers that tests can generate (especially those for whom test results are beneficial). However, through the lens of steampunk and Fromm, we are inclined to think about schooling as a technology *for* teachers and students *by* teachers and students.

The first step, then, in steampunking schooling would be to recognize teachers and students as agents, not just bits of dust caught up in the machinery of schools; they are the engineers of a man-made machine, and therefore they can work to change it. While this notion seems almost commonsensical, clearly, given how much emphasis has been placed on mechanistic educational processes, it isn't. Despite the fact many researchers (e.g., GIROUX, 1988; DUNCAN-ANDRADE & MORRELL, 2008; and KINCHELOE, 2003) have called for engaging teachers and students as key players in the shaping of education, the technocratic trends have continued.

Yet, the words of Fromm give us hope: "The great chance for those who want a new direction lies in the fact that they have ideas, while opponents have outworn ideologies which may quiet people down but do not stimulate or enhance their energies" (FROMM, 1968, p. 149). Little by little, we are beginning to see the fruits of these ideas as researchers and practitioners are beginning to publish about the ways in which they are knowingly or not "steampunking" education. For example, Diaz (2012) writes about empowering teachers and students by "teaching *through* the test" (p. 69), a curriculum-building strategy that

unpacks and exploits the logic of standardized testing in order to build a social justice curriculum. Specifically, Diaz emphasizes developing the critical capacity and transformative resistance of teachers and students, and he offers “Understanding by Design”², a curriculum-planning process, as a tool toward altering curriculum to this end. Teachers can use this approach to align instruction to assessments, rather than aligning their instruction to standards, an important distinction, since the latter implies mass production of information, while the former implies an evaluation of knowledge, whatever the content may be.

As with steampunk, which reveals the inner workings of a piece of machinery, once the logic behind the framework of the test is revealed, the curriculum content that teachers and students engage with is fairly arbitrary for preparing students to achieve on the test—they can redesign it to be whatever suits them. Diaz presents this curricular approach as a vehicle to enable teachers to alter the content of their courses to develop in students a desire to learn, as well as to analyze oppressive circumstances and then work to change them. With the focus on the agency of teachers and students to alter the system from within, Diaz illustrates what we would call “steampunked schooling.”

Another place where we can see the possibilities for steampunk within the technology of schooling is in the ability for schools to engage students in learning about self-sufficiency in addition to (and sometimes as vehicles for) academic subjects. Although it had fallen out of favor in popular opinion in the 1990s, for many years public schools provided vocational courses for all students. “Shop” classes and home economics offered students a more rounded reflection of responsibilities that would await them after high school graduation. Recently, the trend toward self-sufficiency has been returning in the form

2. (<http://www.authenticeducation.org/ubd/ubd.lasso>)

of school gardens and parallel or integrated curricula that offer both trade preparation and college-readiness.

For example, in the United States, Grow to Learn, Alliance for a Healthier Generation, and Slow Food in Schools are school garden projects that engage students in learning how to cultivate their own fruits and vegetables and create healthy meals. In addition, a number of U.S. state education departments (e.g., Maryland, Mississippi, and Maryland) are promoting career and college readiness for their high school graduates. Unlike vocational education of the past, which developed a bad reputation for tracking lower income and minority students into trades rather than college, these new approaches to technical education do not distinguish between the two types of education. Rather, the two are meant to support each other, with the goals of deepening and broadening students' education, encouraging life-long learning, and providing students with career options immediately after high school. These contemporary twists on home economics and vocational education have steampunk-like potential to center the locus of power in schools (and beyond) in the hands of teachers and students.

Finally, the eco-friendly movement of “up-cycling” also provides us with some steampunking inspiration. Upcycling, very much like steampunk, is the practice of creating new, often more efficient objects out of pre-existing ones. According to Richardson (2012), upcycling is

the process of taking ‘junk’ or low-worth products and turning them into something of greater value. When we recycle, we turn the product, most often through refinement, into another product; this sounds like upcycling, but the key difference is

that recycling takes the product *out* of the cycle, turns it into something else, and then *recycles* it altogether. Upcycling turns it into something else, but without refinement. In other words, when you recycle, it changes the form of the object, but when you upcycle, the form stays the same. (n.p.)

McDonough and Braungart (2002) consider recycling (what they call “downcycling”) a way for people in wasteful consumerist societies to feel “less bad” by reforming and reusing waste, thereby temporarily halting no-longer-useful-items’ inevitable trajectory into landfills. They encourage instead planned “non-obsolescence” of new products (things should be made to last from cradle-to-cradle, over generations), which requires an overhaul of how we think about social life and industry. The shift toward a non-wasteful society clearly will take a long time. In the meanwhile, introducing upcycling into schools opens up the opportunity to begin new practices that benefit the environment as well address educational standards.

Currently many schools are participating with organizations like Terracycle to earn money for their schools by selling reusable trash items that will be turned into marketable goods. One example is collecting aluminum juice pouches that are turned into backpacks and other types of bags. While this is a way to introduce students to conscientious habits, the project fails to move beyond a recycling project that leaves teachers and students simply feeling good about discarding trash. To steampunk this project, we would encourage putting the power directly in the hands of teachers and students by: building the curriculum around the repurposing of the items and engaging students and teachers in the entire repurposing process from design to manufacture.

RE-IMAGINING SCHOOLING WITH STEAMPUNK

Walk through a public school today and you may feel a bit of steampunk spirit. Most school buildings themselves are still in their original state, the factory-esque brick square encircled by an iron fence. Inside as well, the slick, bland tiles and safety-guarded windows will echo both the experience of factory workers of the past and the visitor's own school experience. A more thorough exploration will unveil the attempts to bring this structure towards modernity. Interactive Smartboards attached to the chalkboards that were once the primary tool of the teacher. Computer monitors perched on the desk whose seat is attached. The teacher's cyborg arm projecting images for history class... oh, scratch that for now.

We are at a point in human history where we must consider the effectiveness of our educational system in an ever-advancing world, and we believe the spirit of steampunk can help us do this. As Christians (2011) explains, "Steampunk demands thoughtfulness, excellence in execution, and a standard of beauty... Steampunk offers this generation a path to merge our fascination with technology with the drive to make beautiful art" (p. 19). Additionally, we must be conscious about how our beliefs about technology will play a role so that we can embrace technology in order to use it to enhance the experience of learning. "What we want to preserve about technology also becomes a reflection of what is human about it, the spirit of invention and craftsmanship" (Bebergal, 2012, n.p.). At the center, of course, are the students. It feels unnatural to state that we must remember to support and nurture students as developing human beings while contemplating educational reform, yet it is a critical notion that is generally overlooked.

The push to improve third grade performance on standardized examinations by decreasing time for imaginative

or interactive experiences from the school day makes it quite evident. It also begs the question; how do the children benefit? Here again, it is time to step into the realm of steampunk, in order to prioritize the goals of education. First and foremost, a steampunker might argue, is the importance of ingenuity. In a world where resources are based on improvising with existing materials, ingenuity is the key ingredient for progress. Yet, it is more of a talent to be cultivated, than a skill to be memorized. Therefore, education must make room for hands-on experimentation by students *and* teachers.

As our final thought, we wish to point out that we believe there are many possibilities for improving schooling by steampunking it. However, we also recognize that steampunk is an ad hoc approach to reform. For lasting wide-spread change, the goals of schooling, like technology, need to adapt as well. As Caramitsou-Tzira (2012) states, “The Steampunk ideology is based on the conviction that technology has the ability to endow man with a stronger sense of his own humanity” (p. 20), but technology is not a substitute for man. While standardized assessments measure specific skills based on the policies of the past, researchers like Resnick (2002) have shown that people’s ways of processing and understanding information are changing, as are the ways people are expected to use their intelligence. This requires a reorientation to how we think about what it means to learn. Banking education measured via standardized assessments, in particular, is especially problematic. Yet, steampunk would encourage putting power over the technology in the hands of the people, which enables us to see possibilities for a different future.

As Onion (2008) states, “A large component of the steampunk project of human reintegration with the machine lies in the ability of the bystander or self-taught tinkerer to master important pieces of machinery that, in the current technological

landscape, would be the exclusive province of specialists. In the utopian steampunk world, knowledge about machinery would return to the hands of the people, subverting what steampunks see as an oppressive culture of specialization” (p.152).³ While initially, this may seem frightening because it feels politically subversive, as Fromm (1968) explains, “anyone who tries to move toward the state of being fully himself knows that whenever a new step toward fearlessness is made, a sense of strength and joy is awakened that is unmistakable. He feels as if a new phase of life has begun” (p. 16). With each steampunked step towards humanization in schooling, the next step will become easier.

REFERENCES

- BEBERGAL, Peter. **The Age of Steampunk**. Boston Globe 26 Aug. 2007: 10. 18 December, 2012. http://msl1.mit.edu/furdlog/docs/b_globe/2007-08-26_bglobe_steampunk_artifacts.pdf
- CALAMITY, P. (2007). **Music of the gears**: Toward a steampunk music. Retrieved from: <http://prof-calamity.livejournal.com/> June 29, 2013.
- CAMPBELL, H.M. Steampunk: Full steam ahead. **School Library Journal**, 56(12): 52-57. 2010
- CARAMITSOU-TZIRA, Z. The steampunk society: A community focused on commemoration. **Ethnographic Encounters**, 2(1): 2012, p. 18-27.
- CHRISTIANS, K. Steampunk future past. **Metalsmith**, 31(3): 2011, 18-19.

3. see further the “maker” movement which has elements in common with this critique.

DIAZ, V.H. Teaching through the test: Building life-changing academic achievement and critical capacity. In J. Gorlewski, B.J. Porfilio, and D.A. Gorlewski. **Using Standards and High-Stake Testing for Students: Exploiting power with critical pedagogy**, p. 67-83. New York, NY: Peter Lang. 2012.

DUNCAN-ANDRADE, J., & MORRELL, E. **The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools**. New York, NY: Peter Lang. 2008

FALKSEN, GD. "Steampunk 101." Macmillan, Tor.com, <http://www.tor.com/blogs/2009/10/steampunk-101>. 2019.

FORLINI, S. Technology and morality: The stuff of Steampunk. **Neo-Victorian Studies**, 3(1): 2010, p. 72-98.

FROMM, E. **The revolution of hope: Toward a humanized technology**. New York, NY: Harper & Row. 1968.

GIROUX, H. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Westport, CT: Bergin & Garvey. 1988.

JAGODA, P. Clacking control societies: Steampunk, history and the difference engine of escape. **Neo-Victorian Studies**, 3(1): 2010, p. 46-71.

KILLJOY, M. Boldly into our patina'd future: How steampunk can (help) save the world. Tor.com. 2012. Retrieved from: <http://www.tor.com/blogs/2012/10/our-patinad-future>

KINCHELOE, J. L. **Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment**, 2nd Ed. New York, NY: Routledge. 2003.

MCDONOUGH, W. & BRAUNGART, M. Cradle to cradle: Remaking the way we make things. New York, NY: North Point Press. 2002.

OATMAN-STANFORD, HUNTER. (August 7th, 2012) "There Goes the Neighborhood: Mobile Victorian House Sets Sail for the Desert." **Collectors Weekly**. Retrieved from <http://www.collectorsweekly.com/articles/there-goes-the-neighborhood-mobile-victorian-house-sets-sail-for-desert/>

ONION, R. Reclaiming the machine: An introductory look at Steampunk in everyday practice. **Neo-Victorian Studies**, 1(1): 2008, p. 138-163.

PERSHON, M. Useful troublemakers: Social Retrofuturism in the Steampunk novels of Gail Carriger and Cherie Priest. In J.A. Taddeo & c.J. Miller (eds). **Steaming into a Victoria Future: A Steampunk Anthology**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. 2013, p. 21-41.

RAWLINS, S. The Next Big Thing: Steampunk. **The Hub**. Yalsa, 2009. <http://www.yalsa.ala.org/thehub/2012/10/09/the-next-big-thing-steampunk/>

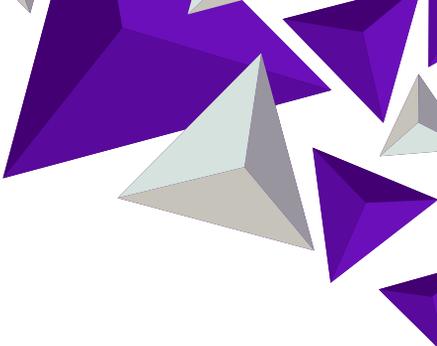
RESNICK, M. Rethinking learning in the digital age. In G. S. Kirkman, P. K. Cornelius, J. D. Sachs, & K. Schwab (Eds.), **The global information technology report 2001-2002: Readiness for the networked world**. New York, NY: Oxford University Press. 2002, p. 32-37.

RICHARDSON, J. Upcycling: Turning your trash into treasure. Organicsoul.com. 2012. Retrieved on June 29th, 2013. <http://www.organicsoul.com/upcycling-turning-your-trash-into-treasure/>

TANENBAUM, J., TANENBAUM, K. & WAKKARY, R. Steampunk as design fiction. In CHI '12: **Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems**. New York, NY: AMC Digital Library. 2012, p. 1583-1592.

The Catastrophone Orchestra. Unbound muscle. **Steampunk Magazine**, 2: 2006, p. 39-47.

TYACK, D. & CUBAN, L. **Tinkering toward utopia: A century of public school reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1995.



Capítulo 4

ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA EM PESQUISA QUALITATIVA COM DADOS DE LINGUAGEM HUMANA

Simone Reis

Neste capítulo, apresento a *Análise Paradigmática e Sintagmática* (APS) enquanto abordagem de pesquisa e método de análise construído na Linguística Aplicada para examinar dados especialmente verbais. Primeiramente, refiro-me ao contexto em que venho desenvolvendo a APS. Ao fazê-lo, exponho características e limites de grandes metodologias de investigação e métodos de análise: a etnografia e a *Grounded theory* (GT). É justamente suas lacunas que me motivaram a desenvolver raciocínios, princípios, procedimentos e ferramentas da APS. Em segundo lugar, passarei à apresentação da ontologia, epistemologia e ética da APS. Então, descrevo os procedimentos da análise paradigmática e sintagmática (APS), desde as análises preliminares de dados ao relato final da investigação. Enquanto meio para construir conhecimento, concebo a APS em estado de permanentes incompletude, provisoriedade e desenvolvimento, como têm sido a linguagem humana e grande parte do conhecimento produzido por seres humanos.

CONTEXTO DE ORIGEM

A *Análise Paradigmática e Sintagmática* (APS) tem origem em meu trabalho junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Ela é fruto de esforços para “didatizar alguns procedimentos da *Grounded theory* (GT) por meio de conceitos linguísticos facilitadores para compreensão dos propósitos de leitura, codificação, categorização e teorização” (REIS, 2015, p.1). Do método analítico da GT (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990), a APS adota as leituras cíclicas de dados, constante comparação e capacidade de síntese. Da metodologia etnográfica, a APS toma o princípio da consideração da totalidade dos dados (ERICKSON, 2004). Porém, a APS se distingue da GT e Etnografia por sua ancoragem em conceitos linguísticos e por consideração da linguagem enquanto instrumento de poder.

ONTOLOGIA

Por ter a linguagem humana como material de análise, a APS tem ontologia essencialmente subjetivista, relacional, relativista e crítica. Portanto, o pesquisador é parte integrante da realidade. O que sabe, pensa, como vê a si próprio e aos outros, bem como os objetos e fenômenos à sua volta estão vinculados à sua própria existência, individualidade e capacidade de relacionar-se com o mundo e com os outros. Além disso, a realidade é um campo de ideologias e exercícios de poderes que tanto a formam, por meio de seus membros, quanto a estes transforma.

EPISTEMOLOGIA

Logo, a epistemologia da APS é relativista, subjetivista, dialógica e crítica. O conhecimento é dependente do contexto, aberto, dialógico, provisório, parcial, investido de poder, inacabado e necessariamente imperfeito enquanto construção humana.

ÉTICA

Seu caráter distinto é sua compreensão e prática de princípios éticos na construção de saberes, independentemente do tipo de dados de linguagem humana, quer pré-existentes ao início da pesquisa ou gerados por ela.

A compreensão de ética deixa de ser circunscrita aos interesses do pesquisador que jamais volta ao contexto da pesquisa senão para usá-lo como fonte de dados. A ética que defendo vai além da formal (CHRISTIANS, 2006) ou burocrática (REIS; EGIDO; 2017), que se ampara apenas em termo de consentimento livre e esclarecido e, quando é o caso, termo de assentimento livre e esclarecido.

Defendo que o retorno do pesquisador aos participantes da pesquisa seja parte da própria metodologia da pesquisa e feito antes de seu término. Esse retorno do pesquisador aos participantes difere-se de *devolutiva* de resultados para estes, pois a finalidade ultrapassa interesses de confirmação de análise do pesquisador. O retorno é um procedimento e um processo de poder, algo a ser feito com a possibilidade de relativizar as pretensões de certezas do pesquisador. Sua intenção é ouvir as vozes dos participantes; é evitar afirmações que, em forma de pretendido conhecimento resultante da pesquisa, venham a feri-los, prejudicá-los, causar-lhes danos em sua imagem, em sua autoestima, em sua identidade. Essa tem sido minha defesa em pesquisa porque a linguagem faz coisas às pessoas. Portanto, se uma pesquisa não pode fortalecer seus participantes, ela não deve vulnerabilizá-los.

A APS se caracteriza por entender a linguagem humana como instrumento de poder; o conhecimento como relativo, provisório, parcial, sempre carregado de poder; as vozes dos participantes como indispensáveis para fortalecer conhecimentos e conhecedores; seus saberes, suas razões como integrantes da construção essencialmente dialógica, transformadora e fortalecedora de identidades.

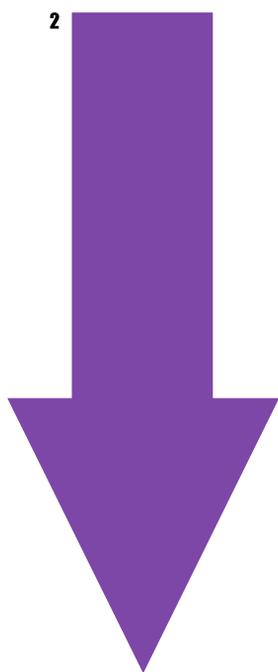
A inclusão das vozes de participantes, por exemplo, significa a inclusão das vozes dissonantes entre eles. O trabalho de análise vai além da conveniência das respostas unânimes, da regularidade de evidência do que se espera encontrar expressos na linguagem humana. A classificação dos dados resulta das tentativas de incluir aquilo que poderia ser entendido como diferenças, assim: predominante x raro, eventual, uni-episódico; comum x incomum. Ao contrário de metodologias e métodos que ou indicam o expurgo do dissonante, do desviante, do incomum, do excepcional porque não têm utilidade para sustentar uma afirmação quase unânime relativa a determinado grupo de participantes (e.g. GT), ou daquela que recomenda refazer a pergunta de pesquisa quando as exceções se avolumam (e.g. Etnografia), a APS propõe a consideração e manutenção dos dados que podem ser tomados por outrem como improdutivos. Essa é uma decisão de ordens metodológica, ontológica, epistemológica e ética, pois, se nos lembrarmos que estamos lidando com linguagem humana, nossa capacidade de sermos solidários com o participante nos chama à consciência o fato de que exclusões silenciam e isso é exercício assimétrico de poder.

A APS requer do pesquisador cuidado ao relatar a pesquisa, fazendo-o com essa consciência do *poder da linguagem*, desde a classificação dos dados na fase inicial à redação final¹. Esse poder está na linguagem, em quem a usa e nos contextos onde é usada e aos quais se refere. Portanto, para os Estudos da Linguagem, o uso de uma unidade mínima linguística dotada de significado implica em privilegiar um uso em detrimento de outros possíveis, com as conseqüências semânticas que vão além do plano material da linguagem. Essas conseqüências podem reforçar ou enfraquecer (pre)conceitos, contribuir para eternizá-los ou dissipá-los.

1. Vide: REIS (2014); CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016; REIS; EGIDO; FRANCESCO (2017).
Agradeço a Alex Alves Egido pela sugestão de inclusão de referências.

Tendo introduzido o contexto de origem da APS, sua ontologia, epistemologia e ética, compartilho a seguir os seus procedimentos metodológicos.

ANÁLISE PARADIGMÁTICA



O atributo paradigmático da APS deve-se ao modo como a análise inicia e se desenvolve antes de chegar à fase seguinte (sintagmática). O pesquisador faz várias leituras dos dados para finalidades distintas e interligadas: (1) compreensão geral do conteúdo dos dados; (2) conhecer a relação destes com as perguntas de pesquisa; (3) identificar e anotar seus temas e respectivas ocorrências e recorrências; identificar pontos convergentes e/ou divergentes; (4) elaborar grades analíticas indutivo-dedutivamente³ a partir dos dados, por exemplo, de cada participante, e justapô-las para alinhamento de pontos convergentes/temas em comum.

2. Figura 1: Direção da leitura cíclica dos dados. Fonte: Elaborado pela autora.

3. Uma análise dificilmente inicia e termina com anotações classificatórias dos dados que sejam comuns a todos os participantes. É possível que, em busca de respostas a uma determinada pergunta, à medida em que se passa à leitura de dados de outros participantes, cada conjunto individual de dados requiera classificações particulares. Frente a essas demandas, o pesquisador pode ou (a) rascunhar classificações adicionais e modificar classificações anteriores; (b) ou fazer apenas anotações junto aos dados, para, após outra leitura do conjunto todo de dados, certificar-se da sustentabilidade de novas classificações para dados que se mostrem recorrentes. Após algumas leituras de todo o conjunto de dados, o pesquisador tem clareza de quais classificações foram possíveis apenas no início da análise ou se referiam ao conjunto de dados, por exemplo, do primeiro participante da pesquisa. O pesquisador sabe o que se tornou recorrente e o que, mesmo por uma única ocorrência, consiste em importante ponto de contraste a ser considerado. Então, seu desafio na APS é classificar as anotações feitas ao longo das leituras dos dados em termos hiponímicos, primeiramente, e, depois, hiperonímicos.

Atualmente, tais alinhamentos são facilitados com recursos computacionais, sendo possível mover conteúdos de células de modo que sejam visualizáveis em uma mesma linha. É nessa linha que podemos ver convergências e divergências e propor o(s) hipônimo(s) que lhes cabe(m) e respectivo(s) hiperônimo(s).

Ao longo das leituras e classificações dos dados, o pesquisador deve ter em mente *em que termos* a linguagem do participante responde a(s) pergunta(s) de pesquisa. Tendo em vista que hipônimos e hiperônimos são nominais (substantivos), a classificação da linguagem pode ser facilitada completando-se esta frase: “A resposta do participante é *em termos de ...*”,

Idealmente, ao final da análise paradigmática dos dados de cada um dos participantes, temos grade(s) analítica(s) individuais e globais. No exemplo a seguir (Quadro 1), a grade permite visualizar a síntese a que se chega, por exemplo, após justaposição das grades analíticas de todos os participantes. Esta consiste de quatro colunas. Da esquerda para direita, a coluna I destina-se a hiperônimos; a coluna II traz hipônimos que se relacionam ao hiperônimo da coluna anterior. Na coluna III registram-se o(s) participante(s) cujos dados se classificam por tais hipônimos e respectivos hiperônimo. A coluna IV traz excerto ilustrativo da classificação a que se refere, e seu conteúdo serve para constante referência, o que contribui para evitar criação de classificações redundantes.

Quadro 1: Exemplo de grade analítica paradigmática

I	II	III	IV
HIPERÔNIMO A	Hipônimo A	Participante(s)	Excerto
	Hipônimo B	Participante(s)	Excerto
	Hipônimo C	Participante(s)	Excerto
	Hipônimo D	Participante(s)	Excerto
HIPERÔNIMO B	Hipônimo A	Participante(s)	Excerto
	Hipônimo B	Participante(s)	Excerto
	Hipônimo C	Participante(s)	Excerto

Fonte: Elaborado pela autora.

Os hipônimos devem ser distintos uns dos outros e, ao mesmo tempo, interligados por um hiperônimo. Hiperônimos devem ser distintos uns dos outros e não necessariamente interligados. Quando o significado de um hiperônimo é muito próximo do significado de outro, os hipônimos devem ser repensados, pois, provavelmente, podem ser agrupados com os hipônimos de outro hiperônimo, sendo que tanto sua denominação hiponímica quanto sua ligação hiperonímica podem requerer renomeação para que façam sentido nessas duas ordens.

Para fazer uma análise, o ponto de partida são os dados e o de chegada são os hiperônimos (Figura 2). Estes equivalem a *dimensões* em termos das quais as interpretações podem ser relatadas. Já os hipônimos correspondem a *categorias* na GT. Eles permitem subdivisões hiponímicas, isto é, *subcategorias* na GT, para particularizações e detalhamentos.

Figura 2: Sequência para realizar análises:



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a análise paradigmática seja feita com o mesmo movimento vertical e cíclico de leituras, por método indutivo-dedutivo, conforme estabelecido na GT, seu propósito e forma da análise são distintos. Enquanto a GT prevê o descarte de categorias pouco ou não recorrentes a todos os conjuntos de dados (por exemplo, a todos os participantes), a APS pode englobá-los por meio de ajustes hiponímicos e hiperonímicos. Outro traço distintivo da APS é que os conceitos linguísticos de hipônimo e hiperônimo tornam mais clara a tarefa de *análise* de dados (em lugar de *reprodução*, *paráfrase* ou *espelhamento*). Essa não é uma preocupação da GT, tampouco de outras metodologias de

pesquisa e métodos de análise, os quais não restringem em relatos de pesquisa a utilização de termos reprodutivos, sejam eles paráfrases ou espelhamentos dos dados.

A APS possibilita relatar as interpretações com o conteúdo da(s) grade(s) analíticas de modo *sintético*⁴, por meio dos hiperônimos e hipônimos; *analítico*, evitando reprodução dos dados; e *concreto*, por meio de excertos ilustrativos. Para APS, enquanto os esforços de interpretação se dão em uma sequência (viz. dados > hipônimos > hiperônimos), o relato da pesquisa percorre tal sequência inversamente (viz. hiperônimos, hipônimos, dados – Figura 3).

Figura 3: Sequência para relato de análises:



Fonte: Elaborado pela autora.

Como estilos de relatos das interpretações analíticas, a APS permite que eles sejam sucintos, sem prejuízo de seu rigor (e.g. REIS, 2014; SENEFFONTE, 2014; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016; REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017). Por questão de transparência metodológica, em especial quando se trata de dissertações e teses, recomendo apensar todas as grades analíticas construídas ao longo da pesquisa, incluindo aquelas com as classificações iniciais dos dados, de modo a evidenciarem seus refinamentos⁵. Além disso, para facilitar a compreensão do que cada dimensão, categoria e subcategoria(s) significa, o pesquisador oferece um glossário, em geral, antes da apresentação de suas interpretações. Os termos

4. Essas possibilidades da APS a distinguem também da Etnografia, posto que esta, enquanto metodologia e método, requer relatos de pesquisa densos, detalhados, descritivos e informativos, inclusive com excertos usados para autoexplicação, desacompanhados de asserção analítica por parte do pesquisador.

5. Vide: SENEFFONTE (2014); CORADIM (2015); CHIMENTÃO (2016); D'ALMAS (2016).

desse glossário se aplicam no contexto da pesquisa em relato (correspondendo à epistemologia subjetivista, relacional e relativista da APS), sendo que podem ser aproveitados parcial ou integralmente em outras análises. Quando esse é o caso, os termos do glossário (classificações) desempenham um papel dedutivo para análises e podem ser mantidos ou descartados ao longo da classificação dos dados de novas pesquisas. O pesquisador referencia a origem de cada termo emprestado de pesquisas precedentes, e essa prática contribui para continuidade de nossos pavimentos em pesquisa. São exemplos de relatos de pesquisa com glossários construídos pela análise dos dados as teses de CORADIM (2015), CHIMENTÃO (2016) e D'ALMAS (2016).

ANÁLISE SINTAGMÁTICA

O atributo sintagmático da APS refere-se à *direção horizontal do olhar* do pesquisador para as relações entre as *dimensões* resultantes da análise paradigmática (Figura 4). Ressalto que a análise sintagmática difere-se das gramaticais de cunho sintático, oracional, frasal ou sintagmático, que precisam não somente adotar seus descritores convencionados e, não raro, expressam resultados ou análises nesses termos formais – em detrimento dos significados e do poder da linguagem analisada. Entendo que relatos de pesquisas interessadas em *significados* podem dispensar o protagonismo terminológico linguístico.

Figura 4: Direção do olhar do pesquisador para estabelecer relações entre ideias:



Fonte: Elaborado pela autora.

Em lugar de limitar as possibilidades de realização da lín-

gua sob descritores ‘linguísticos’⁷, a APS se ocupa, na fase de análise sintagmática, com as relações que, ao expor suas interpretações, o pesquisador estabelece entre ideias que construiu na fase analítica paradigmática. Em outras palavras, a APS não tem por finalidade em relatos de pesquisa o relevo linguístico, pois está comprometida com o conteúdo e significado da linguagem e não de forma estática, previsível, pretendidamente estável, mas dependente do seu contexto de origem, da subjetividade daqueles quem a interpretam, das relações de poder entre atores sociais. Estou também reafirmando as propriedades ontológicas e epistemológicas da APS.

Presentemente, entendo que *ideias* (i.e. o que afirmamos sobre os hiperônimos e seus hipônimos) podem ser enunciadas de modo a expressarem uma diversidade de efeitos de sentido, quando relacionamos *uma ideia* com *outra*. Alguns exemplos: adição, assimetria, associação, causalidade, comparação, concessão, concorrência, consequência, contraste, coordenação, custódia, dependência, discriminação, disputa, exceção, exclusão, inclusão, independência, inferioridade, integração, oposição, simetria, subordinação, superioridade, etc.

Ao fazer determinadas escolhas de uso da linguagem, o pesquisador exerce poderes que servem, direta ou indiretamente, para promover, dentre tantas possibilidades, estabelecimento, fortalecimento, questionamento, enfraquecimento e superação de valores e ideias. Por isso, tanto na fase de análise paradigmática quanto na sintagmática, decisões do pesquisador podem implicar em consideração ou desconsideração do que possam ser exceções, desvios ou diferenças.

6. Agradeço à Dr^a Lilian Kemmer Chimentão pela leitura deste texto e pela sugestão de inserção de exemplos.

7. Alguns exemplos: *sintagmas* (nominal, adjetival, adverbial, verbal, preposicional); *orações coordenadas* (sindéticas ou assindéticas), *subordinadas* (substantivas, adjetivas, adverbiais); em tipos de frases (nominais, verbais, interrogativas, declarativas, exclamativas, imperativas, optativas); etc.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

À conclusão da presente escrita, gostaria de salientar dois elementos essenciais da APS enquanto *metodologia* de pesquisa: seus *princípios* dialógicos e éticos. O dialogismo, por meio de intersubjetivação⁸ de análises (que pode também contribuir para o rigor científico dos estudos), envolve outros usuários da linguagem nas duas fases da APS. Na primeira, para segurança e confiança na pertinência, inteligibilidade das classificações; para suporte ao trabalho analítico em situações de dúvidas (e.g. CORADIM, 2015; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016). Ao pesquisador iniciante no uso da APS, a figura de par experiente é fundamental para que as classificações analíticas sejam feitas com confiança, requisito essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda fase, a intersubjetivação de análises acolhe discussão e questionamentos de implicações decorrentes das afirmações analíticas, especificamente quanto aos modos como as ideias tomam materialidade por meio do relato do pesquisador⁹.

Sem consideração da voz do outro e dos outros na construção de conhecimento, as chances de dialogismo, de intersubjetivação são nulas. O dialogismo postulado pela APS requer *que o pesquisador reencontre seus participantes e aprenda com o retorno que estes lhe darão, ao conhecerem o relato da pesquisa antes da sua finalização*. Aprender com o outro requer acolher dúvidas, questionamentos, correções

8. Para uma referência de intersubjetivação por instrumentos humanos, vide REIS, Simone. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes; REIS, Simone. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008, p. 87-105.

9. A construção de conhecimento nesta segunda fase é apoiada pelas leituras, questionamentos, sugestões e críticas de pares. Estes são exemplos de referências de teses que passaram por essa segunda fase com a participação de vários membros do grupo de pesquisa CNPq *Linguagem & Poder*: CORADIM, 2015; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016.

e pedidos de supressões¹⁰ que ele venha a manifestar; requer também compartilhar com ele, o participante, as reconsiderações no relato final da pesquisa a partir do retorno deste.

O dialogismo, portanto, é um requisito para prática de ética emancipatória em pesquisa. Esse tipo de ética valoriza a voz do outro e assim o empodera. Ela pode ser pensada na concepção do desenho de uma pesquisa, e sua realização na prática tem sido possível em vários estudos (REIS, 2014; SENEFONTE, 2014; FRANCESCON, 2014; CORADIM, 2015; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016; REIS; EGIDO, 2017a, 2017b), incluindo projetos em desenvolvimento (viz. SENEFONTE, 2016; SECCATO, 2017; PETRECHE, 2017).

Escrever sobre a APS (em síntese constitutiva no Quadro 2) exige-me retrospectiva sobre práticas de pesquisa nos últimos anos, permite-me afirmar que enquanto método ela vem se aperfeiçoando pois é no envolvimento com tarefas de análises que surgem dificuldades a serem compreendidas, explicadas e superadas. Esse resgate de conhecimentos em construção me permite aqui compartilhá-los, com o desejo de que possa iluminar caminho de investigação de outros pesquisadores; que experiências futuras com a APS forneçam críticas para lapidá-la e fortalecê-la na área de Estudos da Linguagem.

10. D'ALMAS (2016) recebeu de uma de suas participantes pedido de supressão de informações que não necessariamente prejudicariam o relato final e que a poupariam de possível desgaste de relação social. Agradeço à Dr^a Juliane D'Almas pela sugestão de inclusão dessa informação neste texto.

Quadro 2: Análise Paradigmática e Sintagmática (APS)

Caraterística	Fase	
	Paradigmática	Sintagmática
Natureza	Qualitativa	Qualitativa
Ontologia	Subjetivista, relacional, relativista, crítica	Subjetivista, relacional, relativista, crítica
Epistemologia	Contextual, relacional, relativista, dialógica, crítica	Contextual, relacional, relativista, dialógica, crítica
Objetivo	Classificar dados em hipônimos e hiperônimos	Estabelecer relações entre ideias considerando questões de poder
Direção de leitura	Vertical, cíclica	Horizontal
Raciocínio	Indutivo-dedutivo, crítico	Crítico
Produtos	Grades analíticas	Asserções
Cuidados	Relações de poder Redundâncias	Relações de poder
Intersubjetivação	Dialógica	Dialógica
Ética	Emancipatória	Emancipatória

REFERÊNCIAS

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente.** 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **Triangulação por instrumentos humanos de categorias iniciais de pesquisa doutoral.** Grupo de Pesquisa Linguagem & Poder. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: Norman L. DENZIN; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006 [1994]. p. 141-162.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Ciclos reflexivos alternativos.** 2015. 349f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

D'ALMAS, Juliane. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento.** 2016. 314f. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, Merlin C. (Ed.), **Handbook** of research on teaching. 3 ed., p. 119–161. New York: Macmillan. Erickson, F. (2004) [1986].

GLASER, Barney, STRAUSS, Anselm. **Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** Sociology Press, 1967.

PETRECHE, Célia Capellini. Educação de professores de língua inglesa no Estado do Paraná: uma metapesquisa. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. **Plataforma Brasil**. CAAE 64313717.7.0000.5231. Data de Submissão: 01/02/2017. Aprovado em: 08/02/2017.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, Simone. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017a. p. 227-250.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves; EGIDO, Alex Alves; FRANCESCON, Paula Kracker. Laboratório de línguas: para quê e para quem? **Revista de Estudos de Cultura**, v. 7, p. 109-119, 2017b.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. **Análise paradigmática e sintagmática**. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/PUBLICACOES/MEMOS/SIMONE%20REIS_2015_ANALISE%20PARADIGMATICA%20E%20SINTAGMATICA.pdf>.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Sentidos de letramentos em identidades de alunos professores de inglês: um estudo cognitivo discursivo. In: REIS, Simone; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SILVA, Juliana Orsini da. (Org.). **Construções discursivas de identidades educacionais**. Londrina: Eduel, 2014. p. 129-154.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas.

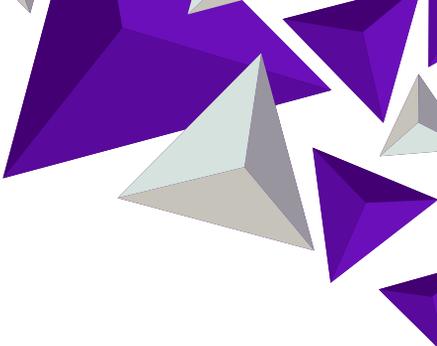
DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes; REIS, Simone. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008, p. 87-105.

SECCATO, Mariana Guedes. Incidentes críticos educacionais: vozes de professores em formação sob lentes da linguística aplicada crítica. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. Plataforma Brasil. CAAE 64113417.0.0000.5231. Data de Submissão: 13/02/2017. Aprovado em 20/02/201.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Inglês Informal: Ensino e Formação de Professores. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. **Plataforma Brasil**. CAAE: 57569916.0.0000.5231. Data de Submissão: 01/08/2016. Aprovado em: 08/08/2016.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. **Puro x Impuro/Sagrado x Profano**: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**: Grounded theory procedures and techniques. Newbury park: Sage Publications. 1990.



Capítulo 5

ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL, NOVAS ALFABETIZAÇÕES E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Pablo Boaventura Sales Paixão
Ronaldo Nunes Linhares
Aurora Cuevas Cerveró
Martha Suzana Cabral Nunes

INTRODUÇÃO

A oferta de informação na sociedade atual tem crescido exponencialmente, tendo os ambientes não formais de aprendizagens (redes colaborativas de construção do conhecimento, blogs especializados, espaços como museus, centros de ciências, zoológicos, jardins botânicos etc.) um importante papel na disseminação de informações. Esse fenômeno tem contribuído para uma ruptura paradigmática em relação ao modelo informacional/educacional tradicionalmente adotado, construído e difundido na modernidade, em que a informação, para ser considerada científica, deveria partir de instituições formais de educação, principalmente das bibliotecas (escolares e universitárias).

O crescimento na produção e circulação das informações registradas é conhecido como “Explosão Informacional”, ten-

do seu início datado a partir de 1945, no período pós 2ª guerra mundial, quando da criação, pelo governo americano, de um sistema de comunicação digital que possibilitasse a circulação de informações em tempo real e alcance global, a chamada *World Wide Web*, popularmente conhecida como *Internet*.

Acreditava-se que a democratização do acesso a informações decorrente da explosão informacional seria suficiente para promover uma revolução na construção do conhecimento no seio da sociedade. No entanto, já na década de 1980, Roszak (1988) problematizava sobre os perigos que o “culto à informação” poderia gerar para a sociedade. Para este autor, o perigo maior seria que os cidadãos fossem impelidos a “[...] acreditar que vivemos numa Era da Informação, que faz de todos os computadores ao nosso redor aquilo que as relíquias da Cruz significavam na Idade da Fé: emblemas de salvação” (ROSZAK, 1988, p. 112).

Antes do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o acesso ao conhecimento científico registrado esteve centrado no suporte impresso, por meio de livros e periódicos, o que dificultava a produção, distribuição e consumo do que era produzido, em decorrência dos altos custos envolvidos nesse processo e da complexidade do sistema. As TDIC permitiram o aumento da velocidade de processamento, distribuição, diversificação, acesso e consumo da informação, tornando-se um marco propulsor para a democratização do conhecimento (VELARDE, BERNETE, FRANCO, 2015).

A despeito dos incontestes benefícios advindos do consumo massivo de tecnologia e informação, a exemplo da possibilidade de acesso a acervos informacionais dos principais centros de pesquisa mundiais sem sair de casa, a crescente oferta de conteúdos digitais *online* tem ocasionado um novo fenômeno informacional/educacional/comunicacional relacionado não mais a falta de acesso, mas ao contrário, ao excesso de informa-

ção disponível em escala global, denominado de “infobesidade” (WOLTON, 2010) ou “infoxicação” (BENEDITO-RUIZ, 2009; URBANO, 2009; CORNELLÁ, 1999).

O excesso de informação poderá resultar na incomunicação (WOLTON, 2010) pois o ato de informar, por meio da disponibilização de milhões de documentos e dados disponíveis *online*, não promove necessariamente a aprendizagem, que necessita da (re) elaboração das novas informações com as preexistentes no sistema simbólico de quem realiza uma determinada pesquisa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ressaltou em 1996, esta necessidade de se repensar a educação, a partir das transformações sociais decorrentes dos avanços técnico-científicos dos últimos anos do século XX e início do século XXI (DELORS, 2006). Considera-se urgente o desenvolvimento de habilidades cognitivas para *aprender a conhecer*, em vias de saber buscar e interpretar as informações encontradas; *aprender a fazer*, de forma a utilizar eficazmente as informações agregadas ao seu conhecimento no seu contexto profissional e pessoal; *aprender a viver juntos*, por meio da capacidade de agir colaborativamente para o bem comum; e, *aprender a ser*, meta final a ser alcançada, pois integra as habilidades precedentes, promovendo o ‘aprender a aprender’ (DELORS, 2006).

Essa concepção de educação pressupõe novas práticas pedagógicas que possibilitem aos cidadãos a capacidade de aprender, de viver de forma ética e comprometida com o bem-estar social de forma ampla, e que utilizem as potencialidades das mais diversas tecnologias digitais para a informação e comunicação de maneira colaborativa, em rede.

A proposta contida no ‘aprender a aprender’ está relacionada à educação continuada, ao longo da vida, que em termos

históricos, não é uma abordagem nova, mas, na contemporaneidade, trata-se de uma exigência do mercado de trabalho. Isso porque, em decorrência dos avanços científicos, os conceitos, os processos, bem como as práticas pessoais e profissionais se tornam obsoletas em curtos períodos (NÓVOA, 2015).

Assim, os esforços das instituições educativas que trabalham com a educação, a informação e a comunicação devem estar centrados na busca por novas concepções de aprendizagem, centradas não em um modelo único, mas em múltiplas alfabetizações destinadas à apropriação eficiente da informação, principalmente no suporte digital, com suas respectivas linguagens e usos.

É a partir dessa problemática que o presente artigo discutirá as contribuições da Alfabetização Informacional para o empoderamento social nas relações e aprendizagem mediadas pelas TDIC. A discussão está fundamentada nas ideias de Paulo Freire acerca do papel libertador da educação para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Nessa perspectiva, busca-se a construção de um novo olhar sobre os processos educativos, informacionais e comunicacionais, mediados por essas tecnologias, como potencializadoras do senso crítico dos cidadãos.

A ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E AS NOVAS ALFABETIZAÇÕES

O conceito de alfabetização deve ser compreendido dentro de uma perspectiva histórica, relacionado em função de contextos sociais e das ferramentas culturais existentes em uma determinada época. Há poucas décadas ser considerado alfabetizado estava estritamente relacionado às capacidades de ler, escrever e efetuar cálculos aritméticos e, conseqüentemente, ao domínio de procedimentos da cultura impressa (CUEVAS-CERVERÓ, 2012).

Em 2003, a UNESCO apresenta as diretrizes da “década para a alfabetização (2003-2012)” nas quais buscava ampliar o conceito de alfabetização para abarcar o “domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente” (UNESCO, 2003, p. 9). Assim, estabelece que a alfabetização no mundo atual é plural, pois

[...] pode haver a bialfabetização, em situações de bilinguismo. Igualmente, com o desenvolvimento das linguagens, ela abrange a representação multimodal de linguagens e ideias (texto, figura, imagem em movimento, em papel, em meio eletrônico, etc.). Embora as comunicações eletrônicas não tenham substituído à alfabetização impressa, o analfabetismo e o divisor digitais, separando incluídos e excluídos das novas linguagens, são algumas das preocupações da UNESCO. As alfabetizações, como conceito plural contemporâneo, implicam também a aceitação dos caminhos da educação formal e não-formal, assim com a educação presencial e da educação a distância” (UNESCO, 2003, p. 9).

Por centra-se no suporte físico, na linguagem linear e no professor como principal fonte de conhecimento, as bases epistemológicas da alfabetização tradicional já não respondem aos anseios sociais do período histórico atual. A informação e o conhecimento são expressos mediante novos formatos e linguagens (multimodais e caleidoscópicas).

Em decorrência da inserção das TDIC nos processos de educação, comunicação e informação, a alfabetização se torna múltipla, priorizando muito mais o processo dialógico e social do que a importância tecnológica, visto que, assim como acreditava

Paulo Freire (1968, 1979, 1983), importante educador brasileiro, o problema na relação educativa mediada pelas tecnologias não é de cunho tecnológico, mas político, em que os sujeitos necessitam entender o papel que estas tecnologias representam em suas relações sociais.

No Brasil, já na década de 60, Freire¹ (1968) ressaltava a necessidade de se politizar, tanto o discurso quanto às práticas sociais sobre e com as tecnologias, procurando compreender as ideologias produzidas com e a partir delas. Caso contrário, a sociedade estaria se alienando sobre os possíveis efeitos e interesses ocasionados pela incorporação de qualquer tecnologia informacional nas formas de sociabilidade humana.

O ato de alfabetizar deve ser compreendido como um processo relacionado à compreensão crítica do ato de ler, este para além de competências de leitura e escrita, mas para a necessidade de que os cidadãos “leiam” (compreendam, interpretem, critiquem) o contexto em que estão inseridos e, por conseguinte, sejam capazes de intervir criticamente no seu entorno, através de relações dialógicas e interativas (FREIRE, 1983).

O processo de alfabetização ou “novas alfabetizações” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2009) ou “multialfabetização” (COPE e KLANTZIS, 2010)² busca articular as novas demandas sociais advindas do suporte digital, por meio de uma flexibilização dos aportes teóricos para considerar contextos flexíveis de alfabetização, em virtude de textos mais voltados para a leitura não linear (DEMO, 2008).

O ponto de partida está relacionado ao domínio tecnológico. As tecnologias digitais, nesse processo, são consideradas

1. Ele chegou a usar o projetor de slides, o rádio, a televisão, gravadores, videocassete e contemplou curiosamente o computador, entre outros recursos tecnológicos. Mais informações no “Sobre Educação (Diálogos), 2:88-89”.

2. Os termos são entendidos aqui como sinônimos, haja vista em ambos os casos há uma preocupação em representar a polissemia conceitual existente na literatura especializada sobre a temática.

como os meios necessários para a aprendizagem nos recursos informacionais (CUEVAS-CERVERÓ, MARQUES, PAIXÃO, 2014). Há, sem dúvida, uma forte influência das TDIC em relação a essas novas alfabetizações.

Em decorrência dessa influência fazem-se necessários esforços concentrados para a universalização das TDIC e, conseqüentemente, a promoção do domínio tecnológico para cidadãos menos favorecidos economicamente em países pobres ou em desenvolvimento. Nessas localidades o acesso às TIC ainda é muito desigual, o que acentua ainda mais os desníveis socioeconômicos.

Por essa razão é que as alfabetizações tecnológicas - Alfabetização Digital; Inclusão Digital; Alfabetização Informática, Alfabetização em novas tecnologias; Alfabetização Eletrônica e Alfabetização de Informação Eletrônica – ainda são tão necessárias nessas regiões do planeta (BAWDEN, 2002).

A UNESCO, no documento intitulado “Alfabetização midiática e informacional (AMI): currículo para a formação de professores”³, sugere integrar as habilidades relacionadas à compreensão do papel e das funções das mídias e de outros provedores de informação, às habilidades destinadas à capacidade de avaliar criticamente o conteúdo midiático à luz das funções da mídia e, também, de produzir conteúdos através de uma variedade de meios (WILSON *et al.*, 2013). Este documento redefine a mídia a partir “[...] das atuais tendências de convergência entre o rádio, a televisão, a internet, os jornais, os livros, os arquivos digitais e as bibliotecas rumo a uma única plataforma” (WILSON *et al.*, 2013, p. 11).

No referido documento da UNESCO, a AMI é apresentada como sendo a combinação em um único conceito de duas áreas distintas – a alfabetização midiática e a alfabetização informacional. Este novo conceito ressignifica tais alfabetizações,

3. Disponível para consulta no endereço: <http://www.santoandre.sp.gov.br/PESQUISA/ebooks/342878.pdf>

emergindo uma noção unificada tanto da alfabetização midiática quanto da alfabetização informacional.

As “novas alfabetizações”, a exemplo da concepção da AMI, não devem ser entendidas como um processo que visa à instrumentalização das mídias, relacionando-as apenas como provedores de informação. Mais do que a capacidade de acesso a informações, as ações alfabetizadoras, sob essa ótica, devem buscar o empoderamento dos cidadãos acerca das funções e dos interesses que estão por trás das mídias, sabendo como avaliar criticamente seus conteúdos para que sejam tomadas decisões com base em informações confiáveis.

Ao considerar as implicações dessa mudança de relacionamento com a informação, retoma-se as ideias do pensador canadense Marshall McLuhan, que já no início do século XX, entendia a tecnologia e seus suportes como canais ativos na reconfiguração da maneira como os cidadãos interagem com o mundo. Portanto, “os ambientes não são envoltórios passivos, mas processos ativos que estimulam transformações técnicas e sociais” (MCLUHAN, 1971, p. 10).

Os ambientes digitais desestabilizam os polos tradicionais de emissão de informações na sociedade, a exemplo das corporações midiáticas televisivas, possibilitando novos espaços de participação cidadã, empoderando os cidadãos para que se tornem capazes de acessar e produzir informações, articulando suas próprias histórias e pontos de vista (CASTELLS, 2013).

Nesse sentido, a ênfase das ações voltadas para a multialfabetização deve ser dada às mediações culturais estabelecidas nas relações que os sujeitos desenvolvem nas suas redes. Estas se constroem e se reconfiguram a todo momento, haja vista se tratarem de estruturas móveis e flexíveis. Devem, para tanto, promover o entendimento de que os cidadãos fazem sempre o contraponto das informações recebidas a partir da sua própria

cultura, mediando o conhecimento que será gerado a partir da sua relação com o que é veiculado pelas mídias.

As instituições que direta ou indiretamente trabalham com a informação/educação (escolas, universidades e bibliotecas) devem envidar esforços para construir novos modelos de “aprendizagens” (DEMO, 2011) centrados nas mediações/relações promovidas por essas formas mestiças de comunicação, cada vez mais transmidiáticas, por meio de alfabetizações: digital, informacional, midiática, dentre tantas outras existentes na literatura especializada.

O cidadão multialfabetizado é aquele dotado de habilidades para acessar a informação disponível tanto no suporte digital quanto no analógico, por meio de competências cognitivas para transformar a informação em conhecimento. A meta a ser alcançada diz respeito à capacidade de se relacionar de maneira autônoma e crítica com as informações disponíveis através de diversas linguagens (textual, audiovisual e icônica). Em última instância, a multialfabetização está relacionada à necessidade de critérios e valores para a utilização ética e democrática da informação e do conhecimento.

Area (2010, 2014, 2015) ressalta que a integração do conceito de multialfabetização às práticas pedagógicas e educativas pressupõe uma verdadeira revolução no modelo educativo adotado e desenvolvido na modernidade, centrado em currículo único e hermético. Os principais aspectos enfocados por este autor dizem respeito a:

- Alfabetização em um conceito mais amplo, não somente lectoescritora, mais audiovisual, digital e informacional;
- Utilização crítica de todos os tipos de fontes de dados, informação e de conhecimento; e,

- Metodologias de aprendizagem que enfatizem os processos de aprendizagem construtivistas, por meio da pedagogia de projetos, onde os alunos possam desenvolver competências ligadas à utilização das TIC através de ações concretas e contextualizadas.

A preocupação com os contextos dos alunos é fundamental para o conceito de multialfabetização, pois, se o que está em discussão é a necessidade de alfabetizações, ou seja, modelos múltiplos de aprendizagem, considerando habilidades e contextos distintos, nada mais coerente que sejam valorizadas as matrizes culturais dos envolvidos nesse processo, não apenas através da educação formal, mas por meio das experiências adquiridas em seu cotidiano.

A ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A proposta voltada para a formação de um construto teórico próprio para a Alfabetização Informacional enxerga na interface entre os campos da educação, informação e comunicação a possibilidade de potencialização do compartilhamento de ideias e saberes, buscando o entendimento mútuo entre professores-estudantes e estudantes-estudantes no âmbito da educação.

Para a consolidação dessa relação, ainda em construção, as práticas informacionais, educativas e comunicativas devem ser ressignificadas e entendidas a partir de uma relação transdisciplinar (BACCEGA, 2004). Assim, emergem novas práticas pedagógicas que possibilitem aos cidadãos, além da informação e da formação, a capacidade de aprender, de viver de forma ética e comprometida com o bem-estar social de forma ampla.

É nessa abordagem transdisciplinar que as linhas de investigação no campo da Alfabetização Informacional devem centrar esforços para buscar o consenso de que o processo educa-

tivo prescindir das estratégias, processos, técnicas e linguagens da informação e da comunicação para que altere o arcabouço de conhecimentos dos estudantes envolvidos na dinâmica ensinar-aprender, numa relação dialógica, horizontal e libertadora. Nessa relação, os conhecimentos trazidos por todos os envolvidos – educadores, alunos, técnicos administrativos etc. – têm a mesma importância, pois, conforme afirma Freire (2002):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2002, p.79).

Para Freire, a construção do conhecimento como uma prática coletiva não é a mera transmissão de saberes numa relação verticalizada, mas a possibilidade de que juntos, todos os envolvidos criem e produzam novos sentidos, novos conhecimentos a partir da relação estabelecida, muitas vezes não previstos inicialmente.

As práticas educativas na visão deste autor devem servir para despertar nos cidadãos a curiosidade e o desejo pela busca do conhecimento. Este despertar da curiosidade para aprender coisas novas não deveria ser submisso aos ditames da educação formal, pois, se bem dialogada na interação educativa, dará suporte à formação do seu senso crítico, isto é, a sua leitura crítica do mundo (FREIRE, 1983).

Essa concepção de aprendizagem é voltada para além da localização da informação, mas para compreensão, análise, produção e transmissão de informação, promovendo a superação do que Freire (2002) chamou de uma ‘educação bancária’, que

ao invés de estabelecer laços comunicativos, o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1970, p. 66).

A educação bancária, tradicional, numa relação sujeito-objeto, promove uma dicotomia entre os educandos e o mundo, tornados os “homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1970, p. 71), promovendo a passividade dos sujeitos na construção de um mundo concreto, voltado para as suas necessidades. Assim, os preceitos da educação bancária promovem que

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidas nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 68).

No Brasil, as contribuições de Freire para a construção de uma outra pedagogia, que busca a dialogicidade e o respeito à diversidade cultural dos envolvidos no processo de (in) formação são consideradas importantes bases teóricas para os trabalhos desenvolvidos como uma proposta de ALFIN, pois, em ambas perspectivas há a preocupação em que “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 1970, p. 196).

Outro ponto de contato entre a proposta de educação freireana e os estudos de ALFIN é preocupação que ambas têm com a cultura local. A Alfabetização Informacional, como esclarece Hernández (2007, p. 46), “*se relaciona con los enfoques constructivistas del os que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que parte sus conocimientos previos, y es activo, reflexivo e intencional en la realización de sus tareas*”.

Outro aspecto que aproxima das teorias trabalhadas na ALFIN e as ideias de Freire diz respeito à necessidade de uma formação continuada, visto que na atualidade os conhecimentos se tornam superados em períodos cada vez mais curtos. Sobre essa questão Freire (1970) deixa evidente que o mundo está em constante transformação, portanto, os sujeitos necessitam buscar uma formação ao longo da vida, pois perceberão que o homem “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1983, p. 14).

Essa visão de mundo é a concepção básica do que se busca nas práticas de ALFIN por meio das TDIC, o empoderamento social para que os cidadãos estejam aptos a produzir e disseminar informações éticas e confiáveis, para não somente reconhecer o mundo, mas tornarem-se atores da sua própria história, desenvolvendo o que Freire (2002) chamou de “curiosidade epistemológica”.

Diferentemente de gerações tecnológicas anteriores, que serviam como mera extensão das funções motoras, as TDIC promovem novas possibilidades de construção do conhecimento de forma interativa e colaborativa. Isso significa que o modelo monológico, unidirecional, tradicionalmente utilizado nas relações de aprendizagem deve ser superado.

No tocante ao papel das tecnologias nas práticas sociopolíticas voltadas para uma educação libertadora, Freire (1968) chama a atenção para “a compreensão de que, como prática humana, a tecnologia é permeada por ideologias, a depender de quem as produz e as publiciza” (FREIRE, 1968, p. 99). Para este teórico, o problema na relação educativa mediada pelas tecnologias não é de cunho tecnológico, mas político, “e se acha visceralmente ligada à concepção mesma que se tenha de produção” (FREIRE, 1968, p. 99).

Sendo assim, é importante conhecer as tecnologias para utilizá-las para o interesse dos aprendentes e comunidades, servindo, portanto, como ferramenta pedagógica na formação de sujeitos políticos, conscientes e críticos. Para a utilização dos aparatos tecnológicos, portanto, segundo a perspectiva freireana, é preciso compreender a sua razão de ser, pois, caso contrário, os cidadãos se tornariam alienados quanto aos seus usos, como se fossem também máquinas. Este processo de compreensão deve ser mediado pelo diálogo, pelo consenso e pela crença de que esta relação de aprendizagem gera um conhecimento libertador.

Na relação aprendizagem e TDIC é imprescindível que os estudantes trabalhem os seus conceitos, linguagens e usos numa proposta pedagógica que evite a ‘maquinização’ ou ‘animalização instintiva dos seres humanos’ (FREIRE e PASSETI, 1994,1995). No momento que os estudantes realizam atividades por meio dessas tecnologias numa proposta bancária, acrítica, sem o conhecimento do que fazem ou do que produzem esses

aparatos tecnológicos, tornam-se o que Freire chama de trabalhadores hiper-especialistas.

Essa visão quanto à necessidade de se criar nos estudantes uma curiosidade sobre o mundo, e sobre a realidade socialmente construída que os cerca, é a concepção básica do que se busca na formação de cidadãos alfabetizados informacionalmente, capazes de utilizar os dispositivos informacionais em proveito próprio ou da sua comunidade, de forma crítica.

Nessa proposta, busca-se torná-los não somente capazes de prover relações que propiciem o domínio das ferramentas que promovem a informação e a comunicação para a cidadania, mas que sejam empoderados quanto às possibilidades de participação e interação social.

As práticas de ALFIN, mediadas pelas TIC, podem vir a possibilitar que os sujeitos se tornem ativos na produção de conhecimentos, a partir da ressignificação das informações pesquisadas tanto no suporte físico, a exemplo do livro, quando nas redes digitais. Assim, é importante reforçar que esta modalidade de alfabetização não diz respeito apenas à informação no suporte digital, sem desconsiderar que as redes tiveram um papel fundamental na difusão do conhecimento. O que é preciso ressaltar que o conceito de Alfabetização diz respeito a,

[...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE, 1983, p.1).

Este processo, portanto, está relacionado à necessidade de uma estrutura discursiva comum, construída a partir da “leitura de mundo”. A palavra, para Freire, é uma ação dialógica, uma expressão e uma elaboração do mundo que se faz pela comunicação e colaboração. Isto significa a presença do dialogismo, uma interação mútua e comprometida dos sujeitos no que versa a igualdade em que cada sujeito possa pronunciar e recriar o seu mundo pelas suas próprias palavras. O diálogo então, se configura como um potente instrumento de mediação para a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto buscou-se refletir acerca da inserção das TDIC no processo educativo-comunicativo-informacional para a construção de uma educação libertadora pressupõe um exercício de compreensão do papel, das circunstâncias e do sentido prático dessas tecnologias no cotidiano dos sujeitos e na constituição de um cidadão alfabetizado informacionalmente. Retomando Freire, afirma-se que o compromisso pedagógico e a inserção das TDIC nas práticas formativas devem partir de uma compreensão da leitura de mundo destes sujeitos, da sua cultura e do lugar das TDIC na construção significativa do cotidiano.

Este autor propõe sobre uma pedagogia da autonomia, especificamente na autonomia como condição para decidir, fazer, selecionar, criar, produzir. Essa autonomia será construída a partir dos processos educativos abertos e múltiplos onde o sujeitos possam aprender não somente a pensar sozinhos, mas a transformar sua realidade, considerando o “aprender a aprender” para utilizarem as mais diferentes grâmaticas e suportes para ler e compreender o mundo em que vivem.

A contextualização à realidade local, reforça o sentimento de pertencimento e valorização das identidades locais, pois

os cidadãos que fazem parte dos diferentes grupos sociais necessitam se reconhecer nos contextos sociais em que estão inseridos, para que possam valorizar as suas práticas educativas, culturais, religiosas etc.

Assim, propõe-se que as ações para a educação-comunicação-informação devem, partindo dos saberes pré-teóricos, que orientam o sentido e o significado das TDIC no cotidiano sociocultural e sociotécnico dos mesmos, incentivar e desenvolver redes de diálogo autônomas, interativas e colaborativas entre os cidadãos, muito além da mera utilização da tecnologia.

Devem considerar em seus fundamentos a construção da autonomia e libertação dos sujeitos. Dessa forma, não deve enfatizar apenas o aspecto objetivo da ação educativa, isto é, que considerem suficientes disponibilizar aparatos tecnológicos para os indivíduos, desconsiderando o papel de uma educação libertadora, com base na objetivação de uma prática dialógica, consensual e colaborativa dos sujeitos partícipes desta ação e nas relações aí estabelecidas.

Na tentativa de aproximar as ideias de Freire à Alfabetização Informacional, ressalta-se o evidente respeito aos mundos da cultura, dos valores locais e à autonomia dos sujeitos aprendentes como ação política e condição para conhecer e transformar seu cotidiano, condição fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Sendo assim, acredita-se que para a construção desse agir libertador é importante que a inserção das TDIC no cotidiano pessoal e profissional seja negociada, sob o risco do que Freire chamou de uma redução sociológica sobre as práticas, pois, segundo ele, em diversas circunstâncias, “as inovações tecnológicas têm sido impostas de cima para baixo ou de fora para dentro, caracterizando uma verdadeira invasão cultural” (FREIRE, 1979, p. 24).

Tratando-se de um processo educativo fundado nas TDIC, a atitude de estimular a capacidade autônoma dos sujeitos em formação permanente é crucial. A relação ação/reflexão/ação é a base para contribuir com o desenvolvimento da consciência dos estudantes. Assim, é necessário desenvolver a autonomia quanto ao domínio do conhecimento, a capacidade de pesquisar e usar a informação mais relevante e confiável para sua vida pessoal e profissional, de maneira crítica, nos inumeráveis sítios disponíveis na rede, criando a possibilidade de avaliar, utilizar e, acima de tudo, produzir, postar e comunicar essa informação, de forma ética e eficiente.

REFERÊNCIAS

AREA, Manuel. Alfabetización digital y competencias profesionales para la información y la comunicación. **Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. 22 (1), 9-13, 2014.

AREA, Manuel. Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI. **Novedades educativas**. 231, 4-7, 2010.

AREA, Manuel. **Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad digital**. Capítulo 1 do livro J. de Pablos (Coord.): Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales. Madrid, Editorial La Muralla, 2015.

BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação: um campo em ação. In: Fidalgo, António; Serra, Paulo (Org.) **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**. Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2004.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, n.5, 361-408, 2002.

BENEDITO-RUIZ, E. **Infoxication 2.0**. In: Thomas, M. (Ed.). Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning. Pennsylvania, 60-79, 2009.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, (98-99), 53-91, 2010.

CORNELLÁ, Alfons. A mayor desarrollo informacional, menor infoxicación. **Profesional de la Información**, El: Information World en Español, Sep.; 8 (9), p. 42-44, 1999.

CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. In: Linhares, Ronaldo and Versuti, Adrea. As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. Fortaleza (Brasil): UFC edições, 2012, p.85-112

CUEVAS-CERVERO, A.; MARQUES, M.; PAIXÃO, P. B. S. A alfabetização que necessitamos: informação e comunicação para a cidadania. **Informação & Sociedade (UFPB. Online)**, 24, 35-48, 2014.

DELORS, J. et al. (Org.) **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre

Educação para o século XXI. São Paulo: Unesco; MEC; Ed. Cortez, 2006.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Roteiro**, 36, 09-32, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: Freire, P. (Org.). **A importância do ato de ler: em três textos que se completam** (11-24). (3ªed). (Coleção Polêmicas do nosso tempo). São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. (32ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; PASSETTI, E. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1994-1995.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. **Anuario ThinkEPI**, p. 43-50, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Nuevos alfabetismos**. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata, 2009.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem: understanding media**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

NOVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 41(1), 263-272, 2015.

ROSZAK, T. **O culto da informação**: o folclore dos computadores e a verdadeira arte de pensar. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.

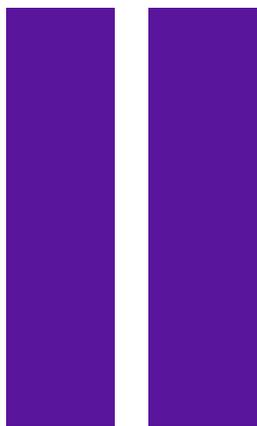
UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

URBANO, C. Algunas reflexiones otoñales a propósito de la 'inforxicación'. **Notas ThinkEPI**, 12 de outubro, 2009.

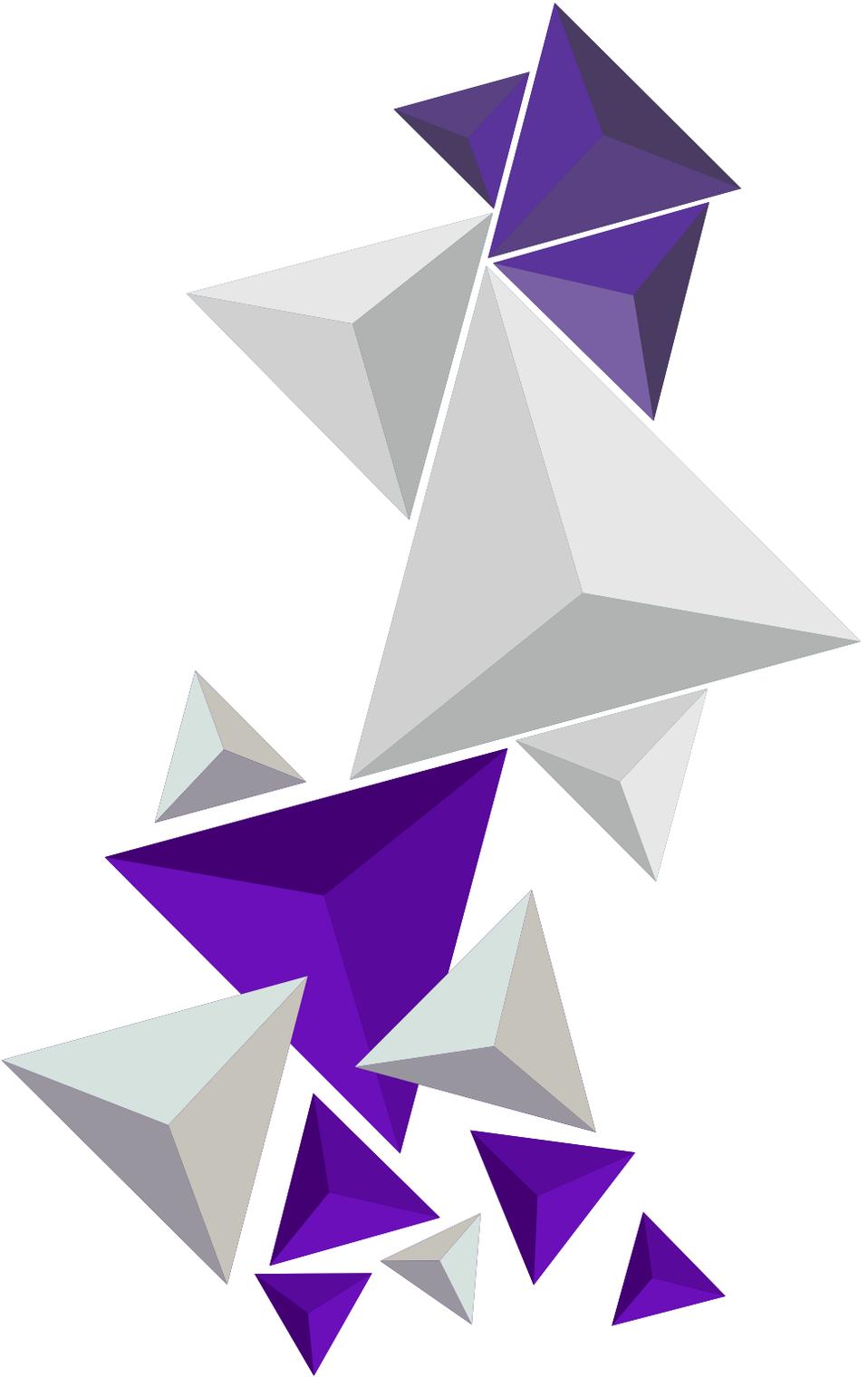
VELARDE, F.; BERNETE, Franco, D. Paradigmas de los efectos de las TIC en la cultura y en el conocimiento. **Revista Latina de Comunicación Social**, 70, 347-380, 2015.

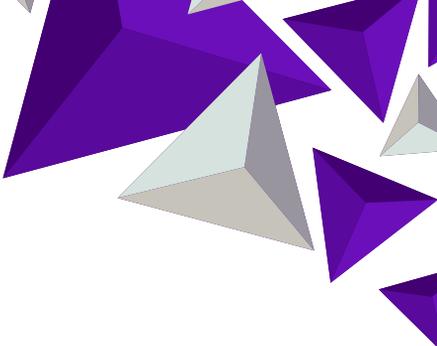
WILSON, C.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C.; GRIZZLE, A. & TUAZON, Ramon. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.

WOLTON, D. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.



Inclusão, gênero e educação étnico-racial.





Capítulo 6

SUJEITOS E PRÁTICAS ÉTICAS: REFLEXÕES SOBRE O OUTRO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AULA DE LÍNGUAS

Alicia Silvestre Miralles
Rosyanne Louise Autran Lourenço

INTRODUÇÃO

A aula de línguas estrangeiras é um espaço privilegiado na nossa sociedade: por um lado, é uma extensão social do conceito de grupo, e por outro, nos depara com a diferença. Por isso, em especial a aula de língua estrangeira constitui uma arena ideal para praticar direitos humanos, ética e princípios de democracia e organização social.

Em primeiro lugar, na aula de línguas estrangeiras aprendemos a diferença entre comunicar e falar, entre ouvir e escutar. Aprendemos que a expressão oral pode ser uma ação político-social ou se equiparar ao ato nos casos de um voto de casamento, uma promessa, uma ordem, uma afirmação, etc., (vid. p. e. conceitos de *linguagem performativa*, *illocutionary act*, *speech acts* de Austin e Searle e os *atos comunicativos de poder* de Habermas). A aula de línguas nos mostra a importância de usar

o registro de fala adequado à situação e, sobretudo, nos ensina que a língua é muito mais do que um veículo, podendo se tornar uma ferramenta de poder. Assim acontece quando comporta uma ideologia subjacente ou quando supõe um posicionamento da opinião. Nesses casos a comunicação modifica o contexto social. Em resumo, a língua estrangeira fornece-nos conceitos que moldam nosso pensamento, assim como registros diversos que possibilitam nossa interação social de maneira adequada. Em consequência, uma melhor compreensão permitirá uma melhor resposta, tirará os ruídos comunicativos, evitará maus entendidos e conflitos.

Em segundo lugar, a aula de língua estrangeira nos posiciona diante do Outro, do alheio, do diferente. Só a partir desses dois fatores já é possível entrever o valor de dita aula e a necessidade de que o professor esteja também ciente de seu papel não só como facilitador do aprendizado, mas também enquanto modelo de conduta social e agente intercultural.

No ensino de línguas o docente deve tomar em conta os paradigmas locais e a visão do mundo de cada lugar onde ensina e aprende uma língua estrangeira para realizar continuamente uma autocrítica e uma revisão de valores e anti-valores seja da própria sociedade que daquela que se está conhecendo mediante o estudo da língua. Dessa maneira, se enriquece a experiência ética e cultural das sociedades o que pode levar a um mundo mais tolerante, inclusivo e solidário (BARRANTES, 2012, p. 110).

O professor, nativo ou não, constitui-se no expoente da cultura que traz para sala de aula; pode se tornar elemento ponte para que o aluno acesse essa outra língua, com suas idiosincrasias

sias culturais. Daí a conveniência de que ganhe consciência sobre: suas crenças, seus preconceitos, seus filtros afetivos, sua(s) ideologia(s), suas carências pedagógicas ou psicológicas, dentre outros muitos fatores. Essa “identidade profissional” se cunha ao longo da formação e é nutrida pela reflexão. Aqui se cruzam duas variáveis dinâmicas: se o aluno é exposto a um exemplo de sociedade na escola, também o professor vai sendo moldado no entorno de trabalho. Qual o papel das inter-relações dos vários atores escolares, (“outros”) e como elas afetam a constituição da profissionalidade docente? Segundo André *et al.*,

A constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro e, conforme Vygotski (1988), o outro é constituidor social do sujeito; complementarmente a esta ideia, é constituidor profissional também. Ao se referir aos estudos de Vygotski, Zanella (2005, p. 102), afirma que: “a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura” (ANDRÉ *et alii*, 2014, p. 5404-5405).

A inclusão do outro decorre de nossa visão ética, que é mais do que transversal, pois permeia cada um de nossos atos. Nossos atos, se conscientes, tem um alcance e profundidade maiores. Se trata de uma tarefa constante de reflexão e revisão:

[...] essa profissão exige um refazer constante e diário, exige também a apropriação de suas práticas não apenas como instrumento pedagógico, mas

como a elaboração de uma consciência moral de seu papel enquanto profissional da educação que emana de uma concepção moral, conscientemente ou não, ao relacionar-se com o outro, neste caso, o aluno (ANDRADE, 2008, p. 13).

Desta maneira, tratado na sua relevância e impacto, o ensino de línguas estrangeiras pode constituir uma excelente ocasião para promover um sentimento irradiante de *relição*: “Todo olhar sobre a ética deve perceber que um ato moral é um ato individual de *relição*; *relição* com outro, *relição* com uma comunidade, *relição* com uma sociedade e, no limite, *relição* com a espécie humana” (MORIN, 2005, p. 1, trad. nossa).

DEFINIÇÕES

Incluir o Outro constitui um desafio ético e um exercício de tolerância. O *Outro* é entendido aqui não só como aluno, mas como Alteridade, ou seja, tudo aquilo que é, em sua essência, diverso de nós mesmos. Neste sentido, o que entendemos por *inclusão educativa* e em que se diferencia de termos como *integração* ou *reinserção*? O conceito de *inclusão* decorre dos Direitos Humanos, em concreto do direito à *igualdade* dos sujeitos diante da lei. A *inclusão educativa* é uma questão ética e a lei institui que seja trabalhada transversalmente no currículo.

La educación inclusiva – según Susan Bray Stainback (2001) – es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de su discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto a ellos, dentro del aula. Las escuelas inclusivas se basan en este principio (Por-

ter, 2001): todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, han de poder ir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común, con los apoyos curriculares, de materiales o de personal necesarios para conseguir esta inclusión. Este principio se puede combinar con otras alternativas, siempre y cuando estas representen claramente un beneficio mejor para el alumno (estimulación o atención en un centro específico, o aula específica, unas horas determinadas a la semana, por ejemplo). La escuela inclusiva es la escuela de la diversidad, sea cual sea esta diversidad (social, cultural, de sexo, discapacidad, superdotación, etc.) (PUJOLÁS I MASET, 2001, p. 1).

Nas décadas mais recentes surgem práticas que visam a se ocupar do tratamento da diferença, como uma adaptação curricular específica para os casos heterogêneos, por exemplo: pessoas com deficiências sensoriais, com necessidades especiais, síndrome de Down, altas habilidades etc. Entrariam nesta categoria os estrangeiros, os refugiados, as crianças bilíngues? O limiar entre educação e educação especial ainda pode ser apurado: se formos expostos ao diferente desde a mais tenra idade, isto talvez não se tornaria motivo de estranhamento, rejeição, fobia e sim de aceitação, de reação zero diante da heterogeneidade. Lembremos que

a Educação Especial é uma área do conhecimento e passa a ser concebida pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional

especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. (CAPELLINI, 2012, p. 4).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 61).

Por outro lado, a integração escolar é definida como

un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en un contexto de educación regular. Las herramientas se centran principalmente en apoyos pedagógicos por parte de especialistas (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, profesores diferenciales, entre otros) (MINEDUC, 2005). (INFANTE, 2010, p. 289).

en la mayoría de los contextos educacionales, los estudiantes identificados como diferentes de la norma por su raza, clase, género, etnia y/u orientación sexual son validados si y solo si pueden demostrar prácticas de prótesis que les posibilitan pasar como no verdaderamente diferentes de la norma por medio de ocultar su dis/capacidad. Como resultado, la discapacidad se vuelve en un puente discursivo que simultáneamente explica y expone la construcción social de la diferencia en educación junto con los ejes de raza, clase, género, etnia y/u orientación sexual (EREVELLES, 2006, p. 368 *apud* INFANTE, 2002, p. 291).

A grande pedagoga Maria Montessori foi pioneira na inclusão de crianças consideradas deficientes no ensino regular. Aliás, ela já percebeu a vantagem (para os alunos) das aulas com indivíduos de diferentes idades. Na prática, porém, essa heterogeneidade é vista como ameaça ou empecilho; existe a crença de que dificulta a previsibilidade do sistema. Então, se prefere uniformizar, apagando as nuances individuais em lugar de cultivar os próprios talentos. Essa prática atua em benefício do professor e da instituição, mas em detrimento do aluno, que é o principal beneficiário do processo de ensino-aprendizagem. Foi também Montessori quem definiu os chamados *períodos sensíveis*: numa mesma sala de aula temos uma ampla faixa que segue os conteúdos, e duas minorias que não: uma porque não adquiriu ainda os conceitos chave para assimilar o novo conteúdo, outra porque já os apreendeu e está entediada. Se mantivermos este olhar, a maioria das iniciativas de política educativa se concentra nos alunos que estão atrasados (*left behind*, repetidores, reprovados, etc.), mas costuma obviar os que perdem por estar

acima da média e aqueles que têm desenvolvido “próteses” e passam despercebidos. Com isso, todo o sistema e a sociedade se ressentem. Faz-se necessário um olhar exaustivo no qual as diferenças devem ser percebidas, analisadas, estudadas, integradas e mantidas, em lugar de convertê-las em estigmas.

A criança, com seu enorme potencial físico e intelectual, é um milagre diante de nós. Este fato deve ser transmitido a todos os pais, educadores e pessoas interessadas em crianças, porque a educação desde o começo da vida poderia mudar verdadeiramente o presente e futuro da sociedade. Temos que ter claro, sim, que o desenvolvimento do potencial humano não está determinado por nós. Só podemos servir ao desenvolvimento da criança, pois este se realiza em um espaço no qual há leis que regem o funcionamento de cada ser humano e cada desenvolvimento tem de estar em harmonia com todo o mundo que nos circunda e com todo o universo. (MONTESSORI, trad. nossa).

Porém, ainda precisamos de esforços para que as diferenças psicológicas sejam levadas em conta. Devemos nos perguntar até que ponto a inclusão não reforça a segregação, o gueto e o isolamento desses indivíduos quando realça sua diferença e os exclui em lugar de integrá-los. As iniciativas de tratamento da diferença são amiúde decorrentes de episódios de intolerância, *bullying*, suicídios, abuso de poder, etc., ou seja, mais uma vez, são reação a uma necessidade.

Pode-se considerar uma linha imaginária com dois polos: no extremo esquerdo se encontra a exclusão, a segregação (às vezes voluntária). O arco passa pelo incluir, inserir, reabilitar,

acolher, tratar, harmonizar, flexibilizar, ajudar, liberar, sem cair na libertinagem. Continua pelo preferir, podendo cair na meritocracia, nas medalhas e alamares. O polo extremo direito seria o paternalismo assistencialista.

Campanhas e projetos vêm resolver as questões pontuais que se apresentam, como o uso de *burka* em sala de aula, o crucifixo acima da lousa, o uso da saia do uniforme por meninos, a adaptação dos exercícios que lidam com árvore genealógica, etc. Ao longo do tempo se vem evoluindo para atingir as necessidades que se apresentam,

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva signi-

ficación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras). El concepto de subjetividades es utilizado para complejizar la construcción de sujeto desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así, los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan desde identidades movibles y transitorias (Rose, 1999). (INFANTE, 2010, p. 288)

Em definitiva, se pararmos para refletir, diferentes somos todos. Então, é possível tratar como igual aquele que é diferente e cujo crescimento é dinâmico? Não é a educação o motor que possibilita que o sujeito de hoje seja diferente amanhã? A educação inclusiva nos aponta que o caminho para uma sociedade mais justa e menos desigual não passa pela *igualdade abstrata* (Borges et al., 2012), isto é, o “apagamento” da diferença ou tentar ignorar os traços que nos distinguem, mas reconhecê-los, aceitá-los, respeitá-los e fazê-los parte natural e *necessária*, de nossa identidade e do nosso interagir, com o Outro. Sabemos que a diferença também nos constitui enquanto sujeitos sociais, mas nem sempre esse foi o entendimento vigente na história da educação. Podemos identificar, a partir da segunda metade do século XX, três princípios orientadores preponderantes da prática educacional, com respeito à educação especial (Borges et al., 2012):

A primeira, denominada *normalização*, surgiu nos países escandinavos, nos anos 50. Consistia em que se permitisse que o indivíduo “deficiente” tivesse condições “normais” de vida, o mais próximo possível do padrão das pessoas consideradas normais (OMOTE, 1999).

A segunda tendência, já verificada no Brasil por volta dos anos 70, é a chamada *integracionista*, e consistia em escolarizar os estudantes deficientes no ambiente escolar “o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos” (OMOTE, 1999, p. 4). Borges *et al.* (2012, p. 20), avalia este estágio e conclui que “a forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar”, o que não diminui o quadro de segregação dos estudantes deficientes, uma vez que os “não adaptados” eram encaminhados a escolas ou salas diferenciadas para atendê-los.

A terceira tendência, surgida nos Estados Unidos na segunda metade dos anos 70, chega ao Brasil vinte anos depois, e representa uma reação às muitas discussões e polêmicas causadas pela corrente anterior (Borges *et al.*, 2012). Nessa terceira tendência prevalece a ideia de que a integração escolar é uma obrigação de todos os envolvidos na prática educacional, caracterizando-se, assim, o paradigma da *inclusão*.

A *educação inclusiva* visa, enfim, à inserção, em instituições regulares de ensino, de *todos* os alunos e não apenas dos considerados especiais. É exatamente no seu princípio básico que reside o seu maior desafio: a inserção democrática de todos os cidadãos, que, amparados pela lei, possuem o direito básico ao acesso a uma educação de qualidade; portanto, se perante a lei, somos todos cidadãos e iguais, nossas diferenças devem ser consideradas na realidade inclusiva das escolas neste novo milênio.

INCLUIR O OUTRO NO BRASIL

Os objetivos expressados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEF - Brasil, 1998) para o ensino de língua estrangeira, no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, acompanham a tendência da globalização e o conceito de “cidadania

global”, ressaltando a importância de integrar o indivíduo no mundo, através do conhecimento de diferentes culturas.

Aprender uma LE é uma forma de fazer parte do mundo, ser um cidadão global, com direitos e deveres para com essa sociedade plural e mundial. Tais objetivos são orientados pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural no qual o aluno vive; a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção. Os seguintes objetivos, extraídos dos PCNEF (1998, p. 43-67) de Língua Estrangeira, ilustram essa visão:

- a) viver uma experiência de comunicação humana, mediante o uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de atuar e interatuar e as visões de seu próprio mundo, tornando possível um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.
- b) reconhecer que a aprendizagem de uma ou mais línguas possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- c) identificar no universo ao seu redor quais são as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, se percebendo como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico (FOGAÇA; NUNES, 2007, p. 174-175).

Pesa o valor que se dá à cultura ou ao grupo a que se pertence e se as características atribuídas ao outro grupo são valorizadas ou não, se é um grupo ao qual se deseja pertencer. A identificação é positiva,

pois permite uma relação mais respeitosa e tolerante, todavia, não se pode perder de vista que a identificação em nossa sociedade está marcada pela dominação (ADORNO, 1985) e nos identificamos com o dominador ou com o que nos permitiria exercer com maior efetividade o poder e a dominação sobre o outro (SANTOS, 2002).

No caso do espanhol, por exemplo, eles afirmam que dois movimentos são necessários: o primeiro para mostrar as diferenças linguísticas e culturais e encontrar o devido lugar das semelhanças, “la justa medida de esa cercania” (GONZÁLEZ & KULIKOWSKI, 1999, p. 19). O segundo movimento contribuiria com uma relação mais profunda e menos maniqueísta com os universos nos quais os alunos estão penetrando, de aceitar a diferença como enriquecedora (SANTOS, 2002).

A avaliação supõe outro estágio importante da relação com o Outro. O sistema educativo pede que os indivíduos recebam menções. A tendência internacional já desde várias décadas vem exigindo das instituições o cumprimento de indicadores objetivos de sucesso e progresso. Assim, por exemplo, exige também que o professor alcance resultados satisfatórios no ranking da excelência acadêmica. Na mesma tendência estão os principais exames nacionais e internacionais de desempenho escolar, tais como, o *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (Enade), no Brasil, e o *Progress in International Reading Literacy Study* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse contexto de mensuração do desempenho estudantil, o que importa é saber o quanto o alunado aprendeu no decorrer dos anos letivos, mas deixa de lado o espaço para práticas educativas que tenham como foco o processo individual

de aprendizagem de cada estudante, com as suas especificidades. O professor com o passar do tempo costuma se acomodar, orientar o ensino para a prova e não para o efetivo aprendido. No automatismo, também pode cair na tendência a rotular, taxar e enquadrar rapidamente demais as condutas dos alunos, antes de uma própria análise específica de cada caso. Não se condena aqui a mensuração da efetividade da escola, porém, percebe-se que ela não é ainda suficiente para atender às necessidades *inclusivas* da prática escolar no mundo contemporâneo:

In recent years the movement as a whole has become more interested in the wider question of school improvement rather than just issues concerning effectiveness. Notwithstanding this, the school effectiveness and improvement has played an important role in the idea that educational outcomes can and should be measured (BIESTA, 2010, p. 11-12).

Definir a boa educação consiste em uma questão composta por, ao menos, três domínios; o primeiro, o da *qualificação*, direciona a atenção para o conhecimento, as habilidades, as percepções e as disposições geradores de ações, que variam dos níveis mais gerais aos mais específicos (BIESTA, 2010). É interessante observar que esse domínio prepara o alunado para o que Biesta denomina como “letramento político”, isto é, para o exercício da cidadania: “Providing students with knowledge and skills is also important for other aspects of their life, for example in the case of political literacy understood as the knowledge and skills needed for citizenship, or cultural literacy more generally” (2010, p. 20).

A segunda dimensão refere-se à *socialização* e alude ao processo de nos tornarmos parte da sociedade, pertencentes a grupos discursivamente marcados política e socioculturalmente.

Nesse contexto, espera-se que o professor de línguas atue como mediador intercultural no processo de inserção dos alunos na nova língua-cultura estrangeira.

A terceira dimensão é a *sujeitificação* ou a individuação, entendida como o processo de tornar-se sujeito, isto é, portador de uma identidade ou uma marca pessoal bem definida e se reconhecer como tal ao interagir no mundo. Em outras palavras, a *sujeitificação* alude a maneiras de ser que, de certa forma, destoam dos processos de homogeneização nas conformações da vida social, podendo chegar a provocar rupturas do *modus operandi*: “It is precisely not about the insertion of “newcomers” into existing orders, but about ways of being that hint at independence from such orders, ways of being in which the individual is not simply a “specimen” of a more encompassing order” (BIESTA, 2010, p. 21).

Nas possíveis atitudes do professor diante do Outro, Yurén e Saenger (2006) observaram cinco tipos de mediação e quatro formas de tratamento da alteridade: a alteridade *conjurada*, a alteridade *confiscada*, a abertura *aculturante* e a abertura *polivalente*¹. Segundo esses autores, “essas formas de olhar o outro estão presentes também na cooperação educativa e cultural entre os países envolvidos e nas estratégias e políticas de uso e difusão da língua ao longo da história daqueles países” (2006, p. 2, trad. nossa).

1. “Alteridad conjurada. El otro es visto como objeto. Se pone distancia respecto del otro rigidizando las fronteras identitarias y cerrando toda posibilidad de intercambio. Hay antagonismo radical que vulnera y no hay sensibilidad por parte de quien vulnera. Alteridad confiscada. El otro es un sujeto disminuido, menor de edad. Se ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro; la frontera sólo se abre para incorporar al otro a lo propio, pero no para reconocer su diferencia. Apertura aculturante. Consiste en la cancelación de la distancia; la frontera se vuelve tan porosa que se desdibuja la diferencia con respecto al otro. El otro es incorporado a lo propio hasta el punto que abjura de su identidad original. Diálogo polivalente. Se mantiene y se reconoce la diferencia del otro; además, se intercambian elementos culturales que se consideran válidos. Se distingue entre distancias impuestas (o “para otro”) y distancias producidas (o reivindicadas, o “para sí”) y se toman decisiones, previa comprensión y reflexión, respecto de cuáles distancias hay que reparar y cuáles hay que mantener (BERNARD, 1999)” (YUGÉN; SAENGER, 2006, p. 12).

Tendo adquirido as competências e qualidades necessárias para o ensino de línguas estrangeiras, o professor deverá ainda construir um sistema de estratégias que lhe permitam resolver os problemas epistémicos, técnicos, éticos e autorreferenciais que possam vir a se apresentar. As formas de mediação dependem, também, de como se resolve a relação identidade-alteridade sociocultural (Yurén e Saenger, 2006: 5),

[...] la ética no comienza con una pregunta, sino con una respuesta, no solamente al otro sino también del otro. Tiene por tanto un origen heterónomo. Es decir, es responsabilidad para con el otro. Está atento a la palabra y al rostro del otro, que sin renunciar a las ventajas de las propuestas centradas en el cuidado de sí, acepta el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa (LEVINAS *apud* ORTEGA e MÍNGUEZ, 2001, p. 26).

Por lo tanto se puede afirmar que la estructura intersubjetiva del actuar ético se constituye en un principio en el ámbito de la universalidad de la razón práctica, en la cual el encuentro con el otro se produce de acuerdo con las formas universales del reconocimiento y del consenso. Reconocer la aparición del otro en el horizonte universal del Bien y consentir en encontrarlo en su naturaleza de otro Yo, es el primer paso para la explicitación conceptual de la estructura intersubjetiva del actuar ético (LIMA VAZ, 2000, p. 70-71).

Ao atuar conforme esses princípios, o docente estará contribuindo para que os processos de *sujeitificação* dos

seus educandos permitam-lhes desenvolver a sua autonomia no desempenho do seu papel como cidadãos na sociedade em que se inserem: “[...] any education worthy of its name should *always* contribute to processes of subjectification that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting” (BIESTA, 2010, p. 21).

A relação identidade/alteridade depende de uma forma ético-ontológica que pode ser resumida na expressão “o olhar do outro”². A identidade se constrói, igualmente, pelo olhar do Outro, em um processo denominado *othering* ou outrização. Trata-se de uma categorização social pela qual estabelecemos, de fato, a nossa identidade pelo seu reconhecimento do Outro: “That means that a lot of what happens in the field of identity is done by others, not by oneself” (BLOMMAERT, 2005, p. 205). Por conseguinte, a noção de distância sociocultural entre os indivíduos, entre professor e aluno e, até mesmo, entre os próprios estudantes, torna-se elemento-chave.

A distancia sociocultural é o conjunto de elementos que marcam diferenças, separações e demarcações entre configurações socioculturais e constituem aquilo que Cuché (1996) denominou “fronteiras identitárias”, as quais remetem a esse outro respeito do qual somos. Segundo o estúdio de Yurén (2006), existem duas representações predominantes entre os professores:

2. “La mirada” es la metonimia que usa Sartre para nombrar la manera de relacionarnos con los otros y, al mismo tiempo, constituir la propia identidad. La mirada del otro no es sino la manera en la que cada uno se asume como sujeto ético y se constituye como ser ahí. La mirada revela el eje ético-político-ontológico en torno al cual se juega la dialéctica identidad-alteridad. Esto es así porque la libertad no es el producto de una libertad impersonal, sino el producto del conflicto entre libertades pues, como dice Martínez (1980) al interpretar la metonimia sartreana: “La verdad del hombre se encuentra en la mirada del que lo ve, tal y como la verdad de éste se encuentra en el hombre visto [...] Yo expreso con la mirada mi relación de sujeto o de objeto frente a otro” (p. 90).

- a) que para eles, o processo de formação não supera os aspectos cognitivos, pois não inclui o saber fazer, o saber conviver nem o saber ser (vid. UNESCO); não obstante, a configuração do *ethos* profissional não faz parte das preocupações dos professores.
- b) A segunda consiste em que a representação dominante mostra que o professor assume como uma de suas tarefas centrais o fato de contribuir a que os estudantes adquiram competências para a auto-formação. Porém, isso origina no professor tensões entre aquilo que o trabalho representado lhe demanda efetivamente e o modo em que ele/ela realiza sua atividade habitual. Essas tensões se resolvem através de estratégias de identidade (Kastersztein, 1999), isto é, ao tratar de assegurar sua pertença ao grupo com o qual compartilhem a representação, os sujeitos abandonam os rasgos que lhes caracterizavam e assumem o conjunto de rasgos e valores da representação dominante. Isto confirma o *domínio da socialização*.

Cabe reforçar a importância do papel do professor de línguas estrangeiras no estabelecimento de uma relação com a cultura de aquela outra língua assim como por extensão com o estrangeiro. Yurén e Saenger (2006) demonstram que os tipos de mediação e o tratamento das distâncias culturais repercutem positivamente na apropriação da língua estrangeira, na configuração do *ethos* profissional e a aquisição de competências para a autoformação, sempre que se faça sob um olhar que não confisque e que possua abertura polivalente (2006, p. 2).

É relevante assinalar que não se trata da mera transmissão de normas, conhecimentos e valores, no sentido da preservação das tradições culturais da nossa vida em sociedade. O posicionamento como mediador exige do

professor uma reflexão e autocrítica sobre as próprias crenças e representações, uma avaliação do próprio discurso além, claro, de atualização constante. Exige trazer consciência para a dimensão ético-política do professor. Não precisa exteriorizar essa dimensão em arengas na busca de prosélitos, pois ela pode ser lida nas entrelinhas e permeia cada um de nossos atos. Em definitiva o professor consciente de seu papel como modelo de conduta buscará ser inclusivo em suas atitudes, para ensinar a incluir. Campanhas, projetos, atividades, dinâmicas, que tratam a inclusão como um conteúdo são boas, mas o principal é que o professor seja, em seu cerne íntimo, inclusivo. A manifestação efetiva deste rasgo vai depender de sua formação (basilar e contínua) assim como de sua capacidade de reflexão, dentre outros fatores.

O julgamento, as ideias pré-concebidas e os preconceitos, atuam como percalços no caminho do saber e constituiriam o contrario daquela pretendida “abertura polivalente”. Afinal, ensinar a língua-cultura do Outro não pode resumir-se na transmissão de imagens ou percepções consagradas pelo senso comum, de maneira acrítica. Qualquer cientista sabe que toda generalização constitui falsas verdades, por exemplo, os tópicos nacionais, reducionistas: nem todo brasileiro sabe dançar samba, nem todo espanhol dança flamenco. Fugir da tendência sistematizadora e respeitar a heterogeneidade é também ensinado em nossa atitude diante destes tópicos. Infelizmente, ainda povoam os livros de texto, mas até construirmos o próprio material de ensino, podemos utilizá-los convidando a refletir e pesquisar a veracidade dessas afirmações, desenvolvendo o pensamento crítico, o cientificismo, a honestidade e a noção de igualdade e diferença.

Em conjunto, vemos que desde o início de nossas vidas respiramos alteridade. É precisamente a partir do *outro* que nos

tornamos, desde o princípio e ao longo de toda nossa vida, aquilo que somos. Sem *alter* não existiria *ego*. Em consequência, resulta antiético todo aquilo que prejudica este sentido essencial de nossa vida de nos tornar aquilo que somos, isto é, seres humanos sociais. Isso não pode acontecer se não se inclui ao *outro*. Negá-lo ou destruí-lo equivale a negar si mesmo como ser humano. Sem o *outro* não se constitui a identidade do *eu* e sem essa identidade o *eu* não pode se abrir ao *outro*. Ser humano, portanto, envolve por definição, a imbricação original entre a sociedade e a individualidade.

EXEMPLOS E PRÁTICAS, SUJEITOS E SABERES. TENDÊNCIAS EM LATINOAMÉRICA

Existem trabalhos que a modo de pesquisas e iniciativas individuais põem em prática novas dinâmicas com o intuito de melhorar a inclusão na sala de aula de línguas estrangeiras³, como o de Maria Grazia Soffritti Cantoni, (*A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural (o caso do ensino de língua italiana)*) e o de Paula Graciano Pereira, (*As relações entre língua, cultura, música e o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira*).

A ação educativa que se quer inclusiva deve traduzir-se em práticas atentas ao alunado pertencente a um quadro maior de vulnerabilidade, como nos casos de preconceito de gênero ou do pertencimento étnico. Dois exemplos de ações positivas, nesse sentido, respectivamente, são o movimento do “saiato”, ocorrido em um tradicional colégio federal, situado na cidade do Rio de Janeiro, e o segundo, o das transformações curriculares realizadas no sistema educacional da Bolívia.

3. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100029&script=sci_arttext

O movimento do “saiato”, como ficou conhecido, representou uma manifestação de apoio estudantil a um aluno que, por vestir uma saia para ir à escola, foi impedido de adentrar ao colégio. Tal fato, ocorrido em 2014, segundo veiculado pela mídia à época, gerou um longo processo de discussão interna na instituição, que culminou com a abolição do uniforme masculino e feminino: a Supervisão e Orientação Pedagógica da escola explica que

o fim da distinção de gênero na especificação do uniforme não significa que o colégio esteja incentivando estudantes do sexo masculino a virem de saia. É fruto de uma discussão ampla que ocorreu na comunidade escolar ao longo de mais de dois anos e que teve a participação dos estudantes. [...] não (estamos) negando as diferenças entre homens e mulheres. Na verdade, a medida visa à inclusão de uma parcela de nossos estudantes que são transgêneros. Não cabe à escola definir a identidade de seus estudantes. (Estadão, 2016, *on-line*)

No caso boliviano, a prática educacional assertiva advém dos esforços de mudança não somente dos conteúdos de aprendizagem e da sua organização, como também de uma transformação cultural mais pujante, segundo relato colhido no documento *Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005)*. A mudança da abordagem tradicional de ensino, de forte caráter comportamental, para uma abordagem construtivista do conhecimento, foi um processo complexo e difícil (CONTRERAS y TALAVERA SIMONI, 2003). A finalidade era a de ter como base o conhecimento e a experiência do alunado, assim como a sua participação ativa nas tarefas propostas em sala de aula:

El nuevo currículo consiste en un núcleo que promueve el desarrollo de competencias comunes en todos los niños bolivianos a la vez que contempla la diversidad cultural, lingüística e individual, y la incorporación de conocimientos y habilidades relacionadas con el ámbito regional y local en el que viven. El respeto y la valorización de las identidades culturales de los alumnos implicó la introducción de la educación bilingüe, priorizando la lengua materna (MEC, 2008, p. 84).

O referido documento nos informa, ainda, que o programa de reforma curricular educacional boliviano continua crescendo, principalmente, nas línguas indígenas Aymará, Quechua e Guaraní, pese a que, em 2001, somente uma pequena parcela das escolas (cerca de 12%) atendia ao 60 % da população que não falava a língua espanhola (CONTRERAS; TALAVERA SIMONI, 2003).

Os exemplos da agenda positiva supracitados demonstram dois dos quatro elementos do que Sarrionandia e Ainscow, (2011) assinalam na conformação da educação inclusiva: (a) a inclusão é um processo permanente de encontrar respostas à diversidade do alunado, como no caso do colégio tradicional carioca que, ao longo de dois anos realizou uma série de encontros tanto com o público interno, quanto externo, até decidir pelo fim da distinção de gênero na escolha do uniforme escolar; e (b) a presença, a participação e o êxito de todos os alunos, como o proposto no exemplo boliviano, na tentativa de uma reforma curricular que atendesse às necessidades da sociedade em que a escola está inserida e que pudesse, assim, promover condições de maior equidade social àqueles falantes de língua indígena.

No exemplo que vem de iniciativas da boa prática inclusiva de crianças portadoras de Síndrome de Down, observamos

os outros dois elementos aludidos por Sarrionandia e Ainscow (2011): a identificação e a eliminação de barreiras e a atenção especial àqueles em situação de risco de marginalização, portanto, os considerados mais vulneráveis à exclusão e ao fracasso escolar, como as crianças portadoras de Síndrome de Down:

As expectativas positivas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociofamiliares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 49).

Almeida e Silva et al. (2006, p. 181) nos relata o depoimento da professora Almerinda Cristina que teve que romper as suas barreiras de preconceito com relação à capacidade dessas crianças especiais:

Quando eu assumi a turma ela já estava formada com uma outra professora [...] tive que aceitar esta turma assim mesmo. Quando eu recebi a turma não sabia que havia uma criança com necessidades especiais (portadora da Síndrome de Down), e isso me causou muito medo, pois nunca tinha trabalhado com essa situação, e no fundo eu tinha preconcei-

to em relação a isto, eu não gostava. [...] Para meu desespero recebi informações horrendas da criança que estava na turma. Disseram-me que ele era agressivo, que não atendia ninguém, enfim pintaram uma criança sem controle. Quando cheguei na sala realmente percebi que ele, era muito difícil, batia nos colegas, rasgava todos os trabalhos, os deles e os dos outros. [...] e eu sem ter experiência alguma com aquela situação tentei chegar nele, tentei primeiro vencer a minha própria barreira do preconceito [...] Foi um trabalho muito difícil, mas aos poucos eu fui conseguindo com que ele participasse das atividades, não ficando mais isolado, não sendo mais agressivo, participando de trabalhos em grupo.

Em alguns aspectos, o caso de Brasil/Portugal pode se comparar com México/Espanha: L. Villoro (1998) determina três estágios no reconhecimento do outro: o primeiro conjura a alteridade, traduzindo-a em termos de objetos e situações que são conhecidos no nosso próprio mundo, e que podem se incluir dentro de categorias e valores familiares, dentro do marco de nossa figura do mundo. Neste nível, o outro não é aceito como sujeito de significado, mas como objeto do sujeito que olha.

No segundo nível também não se supera a própria figura do mundo: se aplicam princípios que permitem julgar ao outro como sujeito de direitos, mas não como sujeito capaz de dar significados; se reconhece como igual em abstrato, mas não se reconhece sua diferença específica: o olhar do outro não é válido e sua verdade não é a verdade.

No terceiro estágio, o outro é reconhecido em sua igualdade e diversidade, o outro é reconhecido no sentido que dá a seu

próprio mundo. Para isso se deve ter uma figura do mundo que admita a pluralidade da razão e do sentido, que admita que a verdade e o sentido não se descobrem desde um ponto de vista privilegiado, mas desde diversos pontos de vista.

CONCLUSÕES

Podemos entender, de forma geral, o papel da educação na sociedade em torno das três tendências político-filosóficas postuladas por Luckesi (1994): a educação como redenção, como reprodução ou como uma forma de transformação da sociedade.

A primeira vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças, ao tentar dar aos alunos uma formação ética, humanista e plena em conteúdo. A segunda vê na educação uma forma de refletir sobre as condições de produção da sociedade, incidindo na preparação para o mercado de trabalho, cujo objetivo é suprir as demandas desse mercado e da sociedade em geral. A terceira vê a educação como uma forma de transformar a sociedade, uma tendência emancipadora que pretende formar alunos críticos e participativos.

Longe de representar tendências estancas, embora sejam diferentes em relação a valores e objetivos, essas coexistem na atualidade: em uma mesma instituição podemos encontrar múltiplas representações do papel da educação e sua relação com a sociedade. Da mesma forma, os documentos oficiais que pretendem encapsular visões da sociedade respeito dos valores que guiam o ensino de Línguas Estrangeiras expressam essas tendências, muitas vezes de maneira contraditória, umas vezes reforçando a perspectiva redentora – que acaba naturalmente reproduzindo e mantendo o *status quo* – outras vezes a transformadora (FOGAÇA; NUNES, 2007, p. 162).

O professor de línguas, no contexto aqui explicitado, pode mediar a compreensão sobre como circulam os discursos nas

práticas sociais, contribuindo à desconstrução de discursos únicos, globais e colaborando na reconstrução de práticas sociais fundamentadas em princípios éticos (FOGAÇA E NUNES, 2007, p. 174). Em definitiva, a paz começa na integração da diversidade cultural e no diálogo, e as aulas de língua estrangeira são o lugar por excelência para praticarmos atitudes compreensivas,

É urgente investir na diversidade cultural e no diálogo. Com efeito, integrar a diversidade cultural numa ampla série de políticas públicas – incluindo as que estão por vezes bastante afastadas das políticas culturais propriamente ditas – pode contribuir para renovar as abordagens da comunidade internacional relativamente aos dois objetivos-chave que são o desenvolvimento e a busca da paz e prevenção dos conflitos. (UNESCO, 2009, p. 31)

REFERENCIAS

ALMEIDA e SILVA, C.; OLIVEIRA E. F. de; SOUZA, V. C. de. **Educação Inclusiva:** uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e Anexos – Manaus/AM. Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEE / MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

ANDRADE, Jaqueline Alencar, *Ética docente: estudo sobre o juízo moral dos professores*, Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado en Educación)-Universidad Federal del Rio Grande

del Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15336/000671415.pdf?sequence=1>, Consultado em 28/04/16.

ANDRE, M. E. D. A. ; PASSOS, L. F. ; SIGNORELLI, G. G. ; MATSUOKA, S. O. . “O Papel do Outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes”. In: Amélia Lopes, Maria Auxiliadora Cavalcante, Dalila Oliveira, Alvaro Hipolito. (Org.). **Trabalho Docente e Formação**: políticas, práticas e investigação - pontes para mudança. 1a ed. Porto: EDIÇÃO CIE, 2014, v. IV, p. 5271-5282.

BARRANTES MONTERO, Luis Guillermo, “El papel de la ética en la enseñanza de lenguas”, **Letras 52** (2012), pp. 103-117.

BIESTA, J. J. G. **Good Education in an Age of Measurement**. Ethics, Politics, Democracy. Routledge, 2010.

BLOMMAERT, J. **Discourse. A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, cap. 8: Identity, p. 203-233.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. “Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente”. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 59 /3, 2012. Disponível em: rieoei.org/deloslectores/4394Borges.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005). Brasília: Inep / MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Estudo+Anal%C3%ADtico+Comparativo+do+Sistema+Educacional+do+Mercosul+\(2001-2005\)/7054d9a4-6136-49d2-ad39-a5d55eaad4f1?version=1.2](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Estudo+Anal%C3%ADtico+Comparativo+do+Sistema+Educacional+do+Mercosul+(2001-2005)/7054d9a4-6136-49d2-ad39-a5d55eaad4f1?version=1.2)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BUBER, Martin. **Ich und Du**, 1923. Tradução de Ronald Gregor Smith, I and Thou. NewYork, Scribner, 2000

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Construindo uma rede de colaboração**, 2012. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/22042>. Acesso em: 05 abril 2017.

FIGUEIREDO, R. V. de & GOMES, A. L. L. **A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência mental.** Formação Continuada a Distância de professores para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. p. 45-68. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FOGAÇA, Francisco Carlos e NUNES GIMENEZ, Telma. “O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade”, **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007, pp. 161-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/09.pdf>, consultado em 28/04/16.

INFANTE, Marta. “**Desafíos a la Formación Docente**: Inclusión Educativa”. *Estud. Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 1, p. 287-297, 2010. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=es&nrm=iso>. Consultado em 20/04/17.

LIMA VAZ, H.C. **Escritos de filosofia V**: introdução à ética filosófica 2. São Paulo: Loyola, 2000.

MORIN, E. **O método VI**. Ética, Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

ORTEGA, Pedro y MÍNGUEZ, Ramón. **La educación moral del ciudadano de hoy**. Barcelona: Paidós, 2001.

PUJOLÀS, P. **Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria**. Archidona (Málaga): Aljibe, 2001.

SAENGER, C. Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En YURÉN, M., NAVIA, C. y SAENGER, C. (Coords.), **Ethos y autoformación del docente**. Barcelona: Ed. Pomares, 2005.

SANTOS, Hélade Scutti. “O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras”. In: **Congreso Brasileño de Hispanistas**, 2., 2002, San Pablo, Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <<http://>

www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100029&lng=en&nrm=abn>. Consultado: 20/02/17.

SARRIONANDIA, G. E.; AINSCOW, M. “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente”. **Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación**, n. 12, 2011, p. 26-46. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

THOMÉ, C. Pais marcam protesto contra uso de saia por alunos de colégio no Rio. Estadão Brasil. O Estado de São Paulo. São Paulo, 29 set., | 10h12, 2016. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro,pais-protestam-contr-a-uso-de-saia-por-alunos-de-colegio-no-rio,10000078929>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

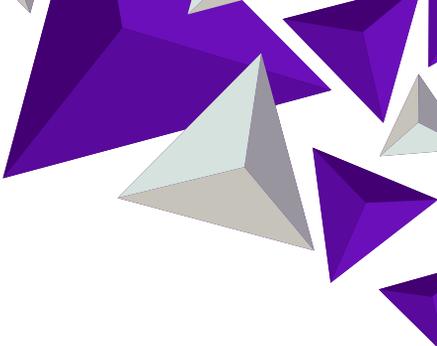
UNESCO, Relatório Mundial da. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. UNESCO: Paris, 2009. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/15718>. Consultado em 20/02/17.

VERGALITO, Esteban. “Acotaciones filosóficas a la “Herméutica Diatópica” de Boaventura de Sousa Santos”, **Impulso XIX**, 48 (2009) 19-29.

VILA MERINO, Eduardo S. **Pedagogía de la ética**: de la responsabilidad a la alteridad. Disponível em <https://www>.

researchgate.net/publication/26412687_Pedagogia_de_la_etica_de_la_responsabilidad_a_la_alteridad. Consultado em 20/06/2016.

YURÉN, T y SAENGER, C. “La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación”. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 14 (25), 2006, pp. 1-26. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020543025>.



Capítulo 7

GÊNERO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Anselmo Lima de Oliveira
Alfrancio Ferreira Dias

INTRODUÇÃO

Ao fazer o questionamento: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal está o perigo?”, Foucault (1996, p. 8) demonstra certa inquietação com os significantes inscritos nos diversos discursos que circulam nos meios sociais. A partir dessa questão, o autor estabelece a hipótese de que nas sociedades existem controle, seleção, organização e redistribuição na produção do discurso, cuja consequência avulta-se à conspiração de poderes que se materializam à dominação.

Nessa perspectiva, destacamos ser possível inferir a não neutralidade dos discursos, mas, ao contrário, estes estão carregados de sentidos que exprimem as posições socioculturais e ideológicas dos sujeitos. E é interessante salientar que nem sempre o que é dito é, de fato, aquilo que se quer dizer, ou seja, aquilo que se pensa pode estar ou não nas entrelinhas. Daí, a relevância de se analisar o dito, afinal, buscar compreender aquilo que fora pro-

ferido, o que está subentendido, não no sentido da determinação de uma verdade, mas situar os discursos a partir dos enunciados, dos sujeitos com suas crenças e valores, levando em consideração o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura.

Na atualidade, os discursos que circulam no CODAP/UFS podem ser ou não os mesmos que circularam no passado e podem ser ou não os que circularão no futuro. Isso se torna inteligível quando Foucault (1996, p. 34) exemplifica um caso intrigante, onde “Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranho à biologia de sua época”. Segundo Foucault, Naudin, pesquisador da época, dizia que os traços hereditários eram descontínuos. Mesmo assim, esse princípio de Naudin era aceito, porque estava inserido no discurso biológico vigente. Entretanto, “Mendel dizia a verdade [...]”, porém, como essa verdade de Mendel não estava inscrita nos padrões científicos estabelecidos à época, logo fora refutada. Assim, “foi preciso toda uma mudança de escala [...] para que Mendel entrasse no “verdadeiro”” (FOUCAULT, 1996, p. 34). É interessante observar, neste caso, que a verdade estava relacionada ao tempo e ao conhecimento. Até um determinado tempo, a verdade aceita foi a de Naudin, enquanto a de Mendel não era reconhecida. As pesquisas avançaram, o conhecimento também avançou e a verdade de Mendel foi, finalmente, contemplada como verdade até os dias atuais.

Foucault (1996, p. 17) analisa essa “vontade de verdade” e a coloca como excludente, apoiada no sistema institucional a partir das práticas pedagógicas, livros, biblioteca, laboratórios etc. Dessa forma, a vontade de verdade “tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Vejamos como a pedagogia buscou apoio no discurso “verdadeiro” por meio do natural, do veros-

símil. Ao problematizar sobre os estereótipos na formação das professoras, Dias (2015, p. 73) evidencia que “a linguagem e os processos de significação influenciam a produção do conhecimento”, ou seja, o saber científico opera por meio de discursos.

As discussões na escola sobre a temática gênero são, ainda, bastante incipientes e, talvez, todo esse processo esteja ligado ao fato de que

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis. (LOURO, 1997, p. 146).

A sociedade e a escola brasileiras estão alicerçadas sobre estruturas tradicionais bastante sólidas e de difícil transposição. Dessa forma, o “rápido crepúsculo” descrito por Foucault (2015a) permanece, ainda, intacto, porém resignificado. Para tanto, buscamos analisar os enunciados das participantes desta pesquisa, observando que os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista, político etc. perpassam a temática gênero, no CODAP/UFS.

A pesquisadora Louro (1997, p. 61) fala que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”. Isso sugere que a sexualidade foi resignificada e tomou diversos caminhos, onde as certezas passaram a escapular e as fórmulas tradicionais se tornaram obsoletas e sem funcionalidades. A autora analisa que “os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos” (LOURO, 1997, p. 61). Diante da tradi-

ção, existe uma tarefa difícil: ignorar as novas práticas, os novos sujeitos e suas contestações, pois, assim, “a vocação normatizadora da Educação vê-se ameaçada” (LOURO, 2001, p. 542). Então, funciona como se as normas estivessem em ebulição e, nesse frenesi, parecem não funcionar como anteriormente, sendo questionadas, redefinidas, reorganizadas a todo instante.

Carvalho (2010, p. 79) soube construir bem a ideia de que “[...] a escola participa direta e indiretamente, na ação ou omissão, da construção desses problemas e desigualdades”, afinal, dá-se tratamento dissemelhante a alunos e alunas, o que legitima as visões preconceituosas. Na escola é possível provocar discussões sobre todas as formas de preconceitos, envolvendo alunas, professoras e toda comunidade escolar, além de romper com a ideia de que discutir gênero é problemático. Essa é a ideia: problematizar as questões de gênero, criando, assim, discussões abertas, sem a necessidade de estancá-las ou criar normas e critérios a serem seguidos. Então, escrevemos que a escola não pode observar silenciosa a reprodução das desigualdades entre meninas e meninos, mas, sim, construir ambientes de debates favoráveis à temática em tela.

O trabalho da pesquisadora Xavier Filha (2012) é singular, pois destaca a relevância das discussões sobre gênero com crianças em idades entre dez e quinze anos, em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na pesquisa, a autora buscou estimular as crianças a pensar sobre a construção social das diferenças de gênero a partir dos marcadores sociais, azul e rosa. O livro escolhido para análise e discussão foi *A menina e o menino que brincavam de ser...*, de Marcos Ribeiro. Após analisar os textos produzidos pelas alunas, a autora trouxe algumas ponderações: houve maior controle social nas falas e condutas dos meninos, “denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão

profundamente marcadas pela identidade sexual” (XAVIER FILHA, 2012, p. 635); a promoção do casamento também estava presente nos textos, fazendo valer que “a heterossexualidade é um modelo socialmente considerado padrão” (XAVIER FILHA, 2012, p. 636); por fim, alguns textos, segundo a autora, revelam certa passividade das crianças com representações identitárias naturalizadas.

Lançando-nos em Louro (2000), deixamo-nos ser conduzidos pela ideia de que a escola é participe dos discursos capazes de construir alunas e professoras e produzir suas identidades de gênero, seus corpos e suas sexualidades, ora tornando legítimas certas identidades, ora reprimindo outras, estereotipadas como anormais. A identidade de gênero está vinculada ao sentimento peculiar de se compreender masculino ou feminino e está definida em termos relacionais, conforme os papéis estabelecidos na sociedade para “machos” e/ou “fêmeas”. Assim, alunas e professoras são marcadas por se “desviarem” daquilo que fora estabelecido, assumindo comportamentos considerados inapropriados ao ambiente escolar.

No processo de construção, a escola fora erigida a partir de discursos que promovem a certeza, o exato, a norma, o que é certo e/ou errado. A certeza de que a heterossexualidade é a norma, é central e que na escola existem duas identidades: feminino e masculino; a confirmação de que a sexualidade pode ser discutida na escola, mas com inúmeras ressalvas; a assertiva de que a mente deve ser trabalhada, mas o corpo posto ao relento. Assim, abrigamo-nos em Salih (2012) quando esta descreve que “[...] recusar-se a dar respostas não constitui ignorância ou insensibilidade [...]” (SALIH, 2012, p. 11), apenas segue o rito dialético, onde o conhecimento prossegue por meio da negação e oposição e, jamais, tem como ponto final a certeza e a verdade. Pois,

[...] embora muitos filósofos e pensadores possam alegar que descobriram a ‘verdade’, surgem outros filósofos e pensadores que propõem asserções alternativas de verdade, as quais, a seguir, são novamente refutadas por outros. (SALIH, 2012, p. 13).

A partir dessa perspectiva, a “verdade” é sempre relativizada e passível de mudança. Isso indica existir uma volatilidade constante, demonstrando que o pensamento é instável. O que antes era compreendido como “verdade”, pode passar, hoje em dia, a adquirir novos significados. No processo de constituição da escola, por exemplo, muitas “verdades” transitaram por ela. Entretanto, as “verdades” de outrora foram ressignificadas e ganharam novos sentidos.

Diante disso, buscamos analisar os enunciados proferidos tanto por docentes quanto por discentes do CODAP/UFS sobre a temática gênero. Diversos discursos encontrar-se-ão presentes nesses enunciados, ora perfilando convergências, ora se distanciando e produzindo suas “verdades”. Antes, porém, é preciso destacar que as análises dos enunciados por vir são a “vontade de verdade” desses pesquisadores.

PERCURSO TEORICO-METODOLÓGICO

Apresentamos, aqui, o percurso metodológico desta pesquisa, compartilhando “do pressuposto de que teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48). Portanto, este estudo caminha diante de problematizações relacionadas ao tem gênero a partir do ambiente escolar, especificamente no CODAP/UFS.

Ante o exposto, é razoável enfatizar que esta pesquisa se inscreve na área da ciência como uma pesquisa teórico-metodo-

lógica e, quanto à natureza, está evidenciado como um trabalho científico original, uma vez que a temática gênero é problematizada pela primeira vez no CODAP/UFS. O percurso utilizado para alcançar os objetivos traz como forma de abordagem a pesquisa qualitativa, afinal “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140). Sugere-se, dessa forma, que

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhona-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. (OLIVEIRA, 2012, p. 279).

Logo, é difícil encontrar trilhas seguras e quase sempre os improvisos estão à espreita. Então, pesquisar é um exercício arriscado, porém possibilita experimentar, acertar, errar. Durante essa estrada chamada de pesquisa, viabiliza-se examinar sensações de temor, surpresas, dúvidas, mas também de alívio e liberdade. Por certo, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27). Assim sendo, esse processo é contínuo, quase sempre desapegado à ideia de epílogo, mas se percebe inacabado e repleto de nuances.

Diante disso, é imprescindível ressaltar que esta pesquisa está amparada na abordagem “pós-estruturalista que se utiliza das concepções de poder e discurso de Foucault, bem como do pensamento que se centra nas questões da linguagem e da textualidade” (CARDOSO, 2012, p. 44). A partir desse viés, a pesquisadora Louro (1997) compreende que essas bases teóricas problematizam as dicotomias inerentes às produções cien-

tíficas. Existem, desse modo, propostas de desconstrução das ideias de superioridade masculina sobre a feminina, vice-versa, visando a equacionar as relações entre ambos. Questiona-se, portanto, as representações da mulher dócil, frágil, delicada etc. em detrimento do homem forte, corajoso, sagaz etc. Nessa perspectiva, consideramos relevante destacar que a escola, amiúde, promove a reprodução desses comportamentos, distinguindo meninos de meninas, perpetuando, assim, as desigualdades entre as pessoas. Todavia, a escola também é lugar de desconstrução, uma vez que as reproduções sociais são questionadas a todo instante no ambiente escolar.

A partir do trabalho de campo realizado no CODAP/UFS, esta pesquisa está inserida na concepção de que é tarefa básica da pesquisadora “explorar a dimensão política que caracteriza a construção de significados” (CARDOSO, 2012, p. 48). Também é considerável dizer que a opção metodológica desta pesquisa está, aqui, produzindo e criando outras/novas “realidades”, pois, “é apenas uma forma, dentre muitas outras, de representar o observado” e está “permeada por um olhar interessado e carregado por concepções teóricas pré-estabelecidas” (CARDOSO, 2012, p. 48).

Assim, a pesquisa de campo realizada no CODAP/UFS evidenciou que “[...] o segredo está em descrever e problematizar ‘enunciações’, em mostrar os problemas de ‘essências’ mascaradas nos saberes [...]” (CARDOSO, 2012, p. 49). De forma despreziosa ou não, alguns enunciados carregaram em si as marcas dos discursos construídos historicamente, que, por vezes, sinalizaram para as discriminações e preconceitos. Os indivíduos são capazes de criar e reinventar, ou seja, são construídos para produzir, “mas nesse processo de produção, há articulações com poderes, há estratégias e táticas que, ao serem acionadas na produção dos saberes, deixam no próprio discurso suas marcas” (CARDOSO, 2012, p. 49), demonstrando que todo saber também é político.

O Projeto desta pesquisa foi encaminhado à Direção, vice Direção e Setor Técnico Pedagógico (SETEPE), cabendo a esses setores torná-lo disponível às docentes, técnicas administrativas do CODAP/UFS, bem como à comunidade em geral. Entendemos que essa atitude foi relevante para que tanto a equipe pedagógica quanto a Direção tomassem conhecimento das temáticas do Projeto. Desse modo, foram feitos os primeiros contatos com professoras e alunas, onde, em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) àquelas que se dispuseram participar das entrevistas. Todas as condições descritas nesse documento foram informadas às participantes da pesquisa, porém foi solicitado às participantes menores de idade que encaminhassem o documento aos pais, às mães e/ou responsáveis a fim de que tomassem conhecimento de todas as implicações expostas no documento. Portanto, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS), via Plataforma Brasil.

Foram utilizadas como técnicas de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas com treze docentes e discentes. As entrevistas foram realizadas no período de 2 a 10 de dezembro de 2015, em três ambientes: a sala de reunião da Direção do CODAP/UFS, a sala do NEPEEB e a sala de reunião da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses locais foram escolhidos e acordados entre o entrevistador e as entrevistadas, visando a garantir privacidade e conforto. Todas as salas dispunham de ar-condicionado, boa iluminação, mesa e cadeiras. Mesmo primando por ambientes reservados, em determinados instantes as entrevistas foram interrompidas, pois algumas pessoas acessavam as salas. Essas ocorrências geravam certo desvio de atenção, sem comprometer, com isso, o andamento das entrevistas.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, sendo solicitado que as entrevistadas ficassem livres para responder ou não as

perguntas que seriam feitas. Em algumas entrevistas, a tensão inicial estava presente, mas, após alguns minutos, as entrevistadas foram adquirindo confiança e liberdade, passando, assim, a explicitar informações importantes sobre a temática gênero.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, objetivando garantir a compreensão do conteúdo. Após, utilizou-se como técnica de análise de dados, análise de discurso a partir da perspectiva foucaultiana. Dessa forma, foram utilizados fragmentos das falas das alunas e professoras, buscando, desse modo, produzir discussões a respeito das representações daquelas sobre a temática gênero.

FLUINDO EM GÊNERO

Scott (1995) inicia o texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, reportando-se ao conceito de gênero dito no Dicionário Moderno de Inglês, Oxford (Dictionary of Modern English Usage, Oxford), livre tradução, procedendo, desse modo, como uma forma irônica de denúncia. Para a autora, “nem os professores de Oxford nem a Academia francesa têm sido plenamente capazes de represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). A categoria de análise gênero não se contém represada na objetividade, estando suscetível às mais diversas concepções e caracterizações. Dessa forma, viu-se nas palavras da autora um alerta a todas que fazem pesquisa: é preciso ter a perspicácia em compreender gênero com fluidez, sem, jamais, aprisioná-lo.

A diversidade conceitual de gênero está amplamente ligada à história que fora construída sobre o alicerce da masculinidade, onde, “a fim de provar a inferioridade da mulher, os anti-feministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado [...]” (BEAUVOIR, 1970, p. 17). Por sé-

culos, a mulher fora posta em segundo plano, considerada como “inessencial” e sempre à mercê das ideias do homem. Assim, à época, indignadas com as proposições dos homens, “tomaram” as ruas por meio de variados movimentos, reivindicando a inserção da mulher à vida pública. Em *O Segundo Sexo*, Beauvoir (1970) não propõe negar as diferenças físicas entre homem e mulher, ou seja, entre os corpos masculino e feminino, sugeridas pelas ciências biológicas. Mas, escreve a fim de analisar e evidenciar que as ideias essencialistas não se sustentam na apropriação das diferenças estéticas, pois são condutoras de hierarquizações e produtoras de ações heteronormativas. A proposição da autora revela as diferenças físicas existentes entre homem e mulher, porém problematiza a ideia do homem tomar essa força física objetivando estabelecer a mulher como ser frágil e limitado e, ainda assim, dependente dele.

Além disso, os papéis socioculturais construídos foram roteirizados e produzidos a partir de discursos construídos para a fomentação das desigualdades. Analisando toda essa roteirização, Cardoso (2014, p. 5) infere que foi possível arquitetar a ideia de “papéis” específicos nas sociedades, onde “‘machos’ são competitivos ou que ‘fêmeas’ são dóceis e afeitas à prole”. Nessa dicotomia latente, as autoras Reis e Paraíso (2014, p. 243) observaram “desenho com seta para meninos-alunos, desenho com coração para meninas-alunas [...] São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos”. Assim, essa lógica binária favorece o homem em desfavor da mulher, além de ser erguida sob o pêndulo de que “na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2015b, p. 237). Um poder que se presencia nas relações entre os indivíduos, nos mais variados ambientes e grupos. Um poder multifacetado.

Assim sendo, o ambiente escolar está repleto de “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na

verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 1997, p. 57). Diversas culturas permeiam a escola e as mais diversas ideias e pensamentos estão presentes, ora convergindo, ora divergindo. As diferenças estão presentes, entretanto, nota-se que as distinções entre meninos e meninas produzem desigualdades que circundam o ambiente escolar. Esses processos socioculturais, construídos historicamente, “fabricam” meninos para o vigor físico e a virilidade, enquanto as meninas são produzidas para serem dóceis e frágeis. Todo esse alicerce sociocultural reproduzido na escola descamba em discriminações e preconceitos, tornando os “papéis” de meninos/homens e meninas/mulheres bastante distintos, perpetuando, assim, a subordinação feminina à masculina.

Entende-se que a escola constrói normatizações por meio dos discursos que circulam e “fabricam” suas “verdades”. Essas “verdades” passam a ser compreendidas como essenciais, gerando, portanto, fundamentos com raízes sociais profundas. Então, se aquilo que é considerado “verdadeiro” é produto dos discursos que circulam na sociedade, logo é imprescindível fazer circular os discursos sobre as questões de gênero, pois, é assim que “[...] queremos estar na escola [...] com algumas compreensões que temos acerca de gênero e sexualidade [...]” (SEFFNER, 2011, p. 562). Quanto mais são lançadas as discussões sobre as questões de gênero à escola, mais as normas tradicionais tenderão a ruir. Basta espiar a história e ver que a escola fora “concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (LOURO, 1997, p. 57), ou seja, quanto mais produções, quanto mais discussões, mais serão as possibilidades de quebrar paradigmas pedagógicos tradicionais, ampliando, dessa forma, os debates acerca dos estudos de gênero.

No início das entrevistas, buscamos compreender as principais concepções das entrevistadas a respeito do tema gênero. Assim, no transcorrer dos diálogos, informou-se que “gênero seria a maneira que o indivíduo se observa, se entende, como ele é, se sente dentro daquilo que ele vivencia, como ele acaba se observando” (Participante 4, 2015). Em seguida, descreveu-se que “eu posso ser macho, eu posso ser fêmea, mas eu posso ter a identidade de gênero diferente” (Participante 4, 2015). Ainda,

Mas eu não sei definir gênero. Porque tem gênero masculino e gênero feminino. Mas eu não sei, assim, se gênero fala sobre o que a pessoa nasceu ou se é o gênero que a pessoa se identifica. Porque tem, tipo, a pessoa que nasceu masculino e se identifica como mulher. Eu não sei se isso seria o gênero feminino. Eu colocaria o gênero feminino. Eu acho que seria o gênero que a pessoa se identifica (Participante 10, 2015).

Esses enunciados sugerem que a concepção de gênero não nega o sexo biológico, entretanto põe a salvo que essa temática está evidenciada por meio de processos de (des)construção dos indivíduos. Dessa forma, “relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens” (LOURO, 1997, p. 45), mas essa investida tinha como propósito “[...] naturalizar processos socioculturais” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Essa construção social é marcada por determinadas culturas representadas e valorizadas por meio das diferenças sexuais existentes entre mulheres e homens, desprezando, portanto, outras formas de viver gênero.

Todavia, é importante salientar que as questões de gênero dizem respeito aos mais diversos aspectos da vida humana,

cujos problemas sociais demandam desigualdades, homofobia, sexismo etc., produzindo, assim, reflexos, sobremaneira, na escola. Das discriminações e dos preconceitos a escola participa por meio da ação e também da omissão, tratando de forma desigual alunas e alunos. Gênero, então, torna-se evidente:

Eu considero gênero só a divisão de sexo que a pessoa se considera, tanto homem como mulher. É independente do que ela nasceu. A gente pode dizer: tem o gênero natural que a pessoa nasceu, mas eu considero o gênero aquilo que a pessoa se considera em termos de, não vou falar em termos de sexo, porque não é como se fosse isso, é como se fosse, como eu posso classificar? É como se fosse, como ela se considera homem ou mulher, entendeu? O desejo dela como pessoa e não como ela nasceu. A gente pode dizer também como ela nasceu, mas. É como ela falou: o gênero é só a divisão da pessoa, seu gênero, como você se considera. É como fosse a divisão entre homem e mulher, gênero feminino, gênero masculino, só que partindo do princípio de que a gente não precisa tá tratando isso como já nasceu assim. Eu considero gênero como algo que você escolhe ter, sabe? (Participante 11, 2015).

Quando Le Breton (2014, p. 19) trouxe à tona a ideia de que “as noções de ‘homem’ e ‘mulher’ não são essências”, tornou-se inteligível que o comportamento do indivíduo não é um estado paralelo à consciência, mas, sim, resultado do que fora construído desde a tenra infância, por meio de modelos coercitivos, indicando papéis de dominação masculina e subordinação feminina. Dessa forma, homens e mulheres, através da repetição

de comportamentos sociais, são produtos das normatizações “fabricadas” pelos discursos científico, político, religioso, tradicional etc. Assim, “como o gênero não está aprisionado ao sexo [...]” (LE BRETON, 2014, p. 19), o enunciado cuja “ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão” (Participante 11, 2015) qualifica o argumento de que a fluidez da identidade de gênero é destino, não mais o sentido material do sexo a partir da polaridade feminino/masculino. Gênero, então, passa a ser compreendido como algo que é construído socialmente, mesmo que o órgão sexual feminino esteja situado no corpo percebido como masculino, vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas questões foram problematizadas e podem servir para pensar sobre as pedagogias produzidas e aplicadas no CODAP/UFS. Foram explicitados os discursos biológico, político, pedagógico, religioso, científico e heteronormativo, responsáveis pelas (des)construções das representações de alunas e professoras sobre gênero, corpo e sexualidade. Tantas falas expuseram suas queixas, desejos, incompreensões, anseios, enfim, contribuíram tanto para a produção do conhecimento quanto para marcar argumentos políticos. Afinal, a escola educa as pessoas para o respeito e o bom convívio em sociedade.

Ainda assim, percebemos nas respostas das participantes da pesquisa que o discurso biológico está bem enraizado no currículo escolar do CODAP/UFS. Dessa forma, algumas falas estão baseadas no senso comum e tendem a naturalizar diversas situações relacionadas a temática gênero. Isso preocupa, porque as discriminações e os preconceitos podem ser tomados como algo natural, normal, abandonando, por certo, o senso crítico descrito no Plano Político-Pedagógico do Colégio, bem como na efetividade da vida real.

Mesmo que as professoras entrevistadas deem crédito à significativa importância do tema gênero, observamos que poucas aparentam conhecer o mínimo sobre a necessidade de relacionar esses temas ao contexto escolar. Isso implica em trazer essa temática à percepção pessoal, o que é quase nada para suprir tantos desejos e necessidades de pessoas presas às tradições da sociedade. Outras, entretanto, ainda que minimamente, compreendem a importância de perceber o Colégio dentro de um contexto amplo e, assim, passam a exprimir ponderações e preocupações ao relatar situações do cotidiano escolar.

Ainda que as participantes da pesquisa expressem suas preocupações com as discussões sobre a temática gênero, entendemos que o CODAP/UFS não está estruturado pedagogicamente para promover esses debates. É imprescindível que o Colégio produza e estabeleça políticas pedagógicas integradas a essa temática, capazes de problematizar as questões apontadas por docentes, técnicas e discentes.

Observamos que os discursos biológico, científico, religioso, político, pedagógico, moralista e heteronormativo circundam o CODAP/UFS, produzindo sujeitos. Percebemos também que os discursos estão permeados de um saber-poder que converge tanto para a repressão quanto para o desejo, “fabricando” significantes e normatizando discentes e docentes do CODAP/UFS. Compreendemos também que as “verdades” impostas por esses discursos são, a todo instante, subvertidas e ressignificadas no ambiente escolar pesquisado.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**; tradução Sérgio Milliet. 4ª ed. – Difusão Europeia do Livro, 1970.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo Experimentalis [manuscrito]**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista Instrumento**, v. 12, n. 2, 2010. p. 75-87.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Corpo, gênero e sexualidades. Problematizando estereótipos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 16, jan/jun 2015, p. 73-90.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, em 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber; tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2ª ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

LE BRETON, David. Corpo, Gênero, Identidade. In: FERRARI, Anderson. RIBEIRO, Cláudia Maria. CASTRO, Roney Polato de. BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 279-303.

- Participante 4. Entrevista. São Cristóvão, Sergipe, três, dezembro, 2015.

- Participante 10. Entrevista. São Cristóvão, Sergipe, cinco, dezembro, 2015.

- Participante 11. Entrevista. São Cristóvão, Sergipe, oito, dezembro, 2015.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 1. Florianópolis, jan./abr. 2014, p. 237-256.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 561-572.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012, p. 627-646.



Capítulo 8

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A CENTRALIDADE DA CULTURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

José Carlos de Araújo Silva
Renata Freitas Lopes

INTRODUÇÃO

Atualmente, refletir sobre as questões étnico-raciais e suas múltiplas referências na construção ou desconstrução do imaginário coletivo brasileiro, necessariamente, nos remete a necessidade de pensar também a relação histórica da marginalização social e cultural a que os povos negros encontram-se relegados, após 128 anos de abolição oficial do regime escravista que, em duas vias, cometeu dois grandes crimes: primeiro comprometeu o desenvolvimento de boa parte de um continente (África) ao provocar uma diáspora de parte significativa e, em imensa maioria, de homens e mulheres, em idade produtiva; em segundo, relegou seres humanos à condição de coisas (ou peças, de acordo com o uso comum dos séculos XVIII e XIX) e após a manumissão do trabalho compulsório, sem qualquer compensação material ou política, os relegou aos postos mais degradantes da sociedade.

No Brasil, os últimos 700 mil ex-escravos emancipados, em 1888 ou pouco antes, tiveram de enfrentar em termos desfavoráveis, sem educação ou recompensa, a concorrência por trabalho assalariado de mais de um milhão e meio de imigrantes brancos que entraram no país entre 1890 e 1920. Um dos resultados da onda de migrações e imigrações foi o surto de urbanização que se verificou no Brasil. A cidade de São Paulo, por exemplo, pulou de uma população de 129.409, em 1893, para 240 mil em 1900 – um crescimento de quase 100% em sete anos. Por volta de 1907, em São Paulo, apenas os italianos superavam em números brasileiros na proporção de dois para um. (STEPAN, 2005, p. 47)

A pesquisadora acima citada, ao destacar o fato da ausência de, com o fim da escravidão oficial no Brasil, a partir de 1888, não ter sido proporcionada, qualquer política oficial de educação ou compensação para os então, ex-escravos e seus descendentes, necessariamente nos compele a considerar a educação escolar como um espaço no qual essa herança escravista deveria ser silenciada, ou no mínimo, atenuada. Sobre esse aspecto, o pesquisador Jerry D'ávila é enfático ao afirmar:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobre-

tudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (D'ÁVILA, 2006, p. 24)

Concordando com o citado pesquisador costa-riquenho, consideramos que, em se tratando de educação escolar, temos no Brasil um processo de construção social nos quais os aspectos culturais da população negra foram e continuam silenciados quando tomamos por parâmetro as questões que compõem o currículo escolar, ainda marcadamente eurocêntrico, e as relações simbólicas que se estabelecem no cotidiano das instituições escolares. Percebemos ainda, que o “espelho”, no qual se “reflete” uma memória nacional, desconsidera a contribuição das populações negras naquilo que se construiu como “identidade nacional”, situação que pode ser exemplificada com a polêmica instaurada, quando da encomenda da estátua intitulada “Homem Brasileiro” pelo então ministro Gustavo Capanema, que deveria ficar na entrada principal do novo prédio do Ministério de Educação e Saúde, em 1938:

No entanto, ao visualizarem o futuro do Brasil, as diferenças em seus enfoques davam lugar a um consenso sobre os males da nação e seus remédios. Oliveira Vianna, Roquette Pinto e Rocha Vaz, assim como a comunidade científica, científico-social e médica como um todo, confiavam no futuro branco do país e no papel da educação e da saúde pública em sua criação. Embora continuasse a haver polêmica sobre a natureza da negritude, da degeneração e da possibilidade de aperfeiçoamento racial, havia consenso sobre o significado e o valor da brancura – consenso que se expressava nas virtudes masculinas de

virilidade, força e coragem, na ‘europeidade’ e na concordância de que essa era a raça do futuro do Brasil. (D’ÁVILA 2006, p.50)

Por outro lado, e manifestando uma preocupação mais recente que objetiva contribuir para a reparação desse equívoco histórico, a cultura tem adquirido uma atenção importante, que busca atribuir um aspecto de centralidade no que diz respeito às construções que se encontram no âmbito coletivo, principalmente em meio à globalização. Na tentativa de evidenciar as singularidades que os diferentes grupos assumem como marcos identitários de si em relação ao que lhe é externo, percebe-se, cada vez mais, a busca por aspectos que contribuam para tensionar as questões de ordem sociocultural, na tentativa de desconstruir e descaracterizar os marcos históricos que distanciam o diferente como se este fosse um ponto de irreparável divergência. Esta compreensão do direito de identidade tem contribuído significativamente na valorização do multiculturalismo como possibilidade de diminuição da segregação a partir do respeito ao outro em sua totalidade.

IDENTIDADE NACIONAL, CULTURA E ESCOLA.

Pierre Bourdieu (2003, p. 7), caracteriza o poder simbólico com uma força invisível que, apenas pode ser exercido “com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Podemos caracterizar esses sistemas simbólicos, como *estruturas estruturantes*¹ (mito, língua, arte, ciência) ou seja, tais sistemas são instrumentos dos quais os sujeitos se apropriam para a construção de seu co-

1. Compreendemos o conceito bourdieiriano de *estruturas estruturantes*, como estruturas resultantes de subjetividades e consensos que vão se construindo ao longo da história: mito, arte, religião, língua, ciência. São estas estruturas que, por sua vez, dão origem à novas estruturas.

nhecimento, mas também da construção de barreiras e muros que afastam e acabam fazendo parte do cotidiano. Estas estruturas por vezes se apresentam como “formas simbólicas” que se podem vir a se tornar “formas sociais, quer dizer, arbitrárias (relativas a um grupo particular) e socialmente determinadas” (BORDIEU, 2003, p. 8).²

Considerando o contexto de formação de um projeto de identidade nacional, buscando se afirmar enquanto estado/nação como unificado em questões sociais, econômicas e culturais, diversos autores, a exemplo de: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Raymundo Faoro, Darcy Ribeiro, dentre outros que expuseram suas teorias baseadas em visões de mundo particulares ou usando referenciais das mais diversas áreas do conhecimento, visaram problematizar, não só a constituição da sociedade brasileira, mas, sobretudo, os seus percalços, entre eles, a busca por uma identidade cultural que nos identificasse enquanto povo e nação.

Tal preocupação, cronologicamente mais detida às décadas de 1930 e 1940, especialmente em função das obras “magnas” de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, buscava elaborar sociológica e historicamente, algo que ainda se mostrava “terreno pantanoso”. Particularmente consideramos que tal dificuldade possa ser traduzida em uma consciência de pertencimento a um território que, para muitos, ainda se mostrava hostil. Diversos pensadores buscaram interpretar a realidade brasileira partindo de marcos referenciais em sua grande parte, de base marxista economicista, analisando a formação, de-

2. Trago a definição de Bourdieu no início desta reflexão buscando demarcar teoricamente minha visão acerca das construções identitárias brasileiras, porque as entendo múltiplas, e também para ratificar a compreensão de que esse poder simbólico atua como mecanismo de demarcação daquilo que é validado social e culturalmente enquanto elemento formador de condutas e *habitus*.

envolvimento, problemas e perspectivas do “povo brasileiro”, formado pela complexa mistura étnica dos povos ameríndios, europeus e africanos que aqui se firmaram enquanto matriz.

“O que somos nós, enquanto brasileiros?” Essa pergunta norteou importantes pesquisas que buscaram compreender o Brasileiro a partir de sua formação. Impossível não se reportar as pesquisas de Darcy Ribeiro em sua Teoria do Brasil, e de sua voz em tentar compreender as distâncias culturais que dificultavam esse caráter nacional unificado. Alguns autores como Dante Moreira Leite (1969), conseguiram transpor a questão economista quando trouxe à lume, a discussão ideológica da formação de uma identidade nacional. Para ele, o sentimento nacionalista não é espontâneo das massas, mas sim uma construção cultural imposta pelos grupos dominantes.

Outro aspecto digno de registro na obra de Leite, é que, mesmo durante a ditadura militar, esse intelectual se põe a refletir, para além da ebulição política, no contexto de apropriação de questões de ordem racial, ao examinar as aproximações e distanciamentos entre os conceitos de racismo e nacionalismo. Para ele, enquanto o primeiro justifica a desigualdade por questões biológicas, naturais e existe dentro de uma nação para justificar divisão de classes/castas, o segundo, justifica hierarquias entre nações e tem um conteúdo histórico, cultural e político. O autor contemporiza em seu discurso que o racismo, por vezes, se aproxima do nacionalismo quando é utilizado para justificar o domínio de um povo sobre outro, exatamente como ocorreu no processo de expansão colonial europeu.

O propósito desse brevíssimo preâmbulo sobre as elaborações intelectuais acerca da necessidade de constituição de uma identidade nacional, visa delimitar claramente que a história nacional buscou a valorização do “brasileiro” a partir da fragmentação de suas características culturais. Para além

da unidade proveniente da pluralidade que demarca claramente o Brasil a partir de seu imenso território geográfico, e da sua formação populacional e étnica, o que se pretendia era “apagar” os traços considerados “degenerados” provenientes da miscigenação e da cultura inferior, marcadamente africana e afrodescendente.

Por ser uma palavra polissêmica, o termo cultura traz consigo implicações das mais variadas áreas do conhecimento, principalmente da sociologia e da antropologia. Compreendida hoje, como um dos determinantes para a construção de uma sociedade, a cultura se apresenta também como importante nicho de apropriações simbólicas. É a partir dos aspectos culturais que tomamos como base, dispositivos favoráveis à construção do sentido de identidade. Cultura, neste caso, se consolida enquanto marco de referência como demonstra Clifford Geertz:

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. [...] Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura. [...] nós temos uma extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. (GEERTZ, 2011, p. 36).

Ou ainda, como determinante para a compreensão das relações de poder que se instauram no processo de formação das sociedades, como nos sugere Ortner (2007):

Olhando pela dimensão do poder, pode-se reconhecer uma formação cultural como um corpo de símbolos, significados, *ethos* e visão de mundo relativamente coerente e, ao mesmo tempo, entender tais significados como ideológicos e/ou como parte das forças e processos de dominação. (ORTNER, 20017, p. 383)

Sob outro olhar, Stuart Hall (2005), afirma que o final do século XX marca uma crise de identidade dos indivíduos em face da mudança estrutural de uma sociedade cada vez mais fragmentada, em suas identidades culturais (classe, sexualidade, nacionalidade, raça) Ao abordar este tema, o autor acredita que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall 2005, p.07), ressalta ainda a dificuldade em se conceituar identidade uma vez que se trata de um termo “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (Hall 2005, p.09). Dessa maneira considera que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, portanto, a identidade seria definida historicamente e não biologicamente, ao que conclui que, em vez de falar em identidade acabada, falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento.

[...] realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fan-

tasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada. (HALL, 2005, p. 38).

Compreendemos que, em situações de marginalidade, cada agrupamento social busca marcar suas características, hábitos e costumes com a intenção de evitar ainda mais a descaracterização de sua cultura. Neste movimento a identidade se afirma sobre as bases culturais desses conjuntos sobre os quais os sujeitos se apoiam e, tal construção é extremamente dependente do contexto social. A cultura exerce, em nosso ponto de vista, o elo de ligação que constitui e dá significado para os indivíduos enquanto atores sociais.

Essa forma de organização, se mantém historicamente, ao longo do tempo demarcando territórios frequentemente disputados por relações de poder. Neste sentido, as construções sobre as quais os parâmetros identitários nacionais foram consolidados, incorporaram no imaginário coletivo, a supremacia cultural europeia, relegando às populações subjugadas, no mínimo, as características culturais consideradas “fetichistas” ou folclóricas, que fazem parte, até hoje, do imaginário sobre o povo brasileiro. Felizmente, ao entender a esfera da cultura como um lugar de poder, conseguimos enxergar que a produção e a reprodução da sociedade passa necessariamente por sua compreensão

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ENQUANTO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO CULTURAL

Diante da emergência das demandas de ordem cultural, tem-se ampliado a luta de movimentos sociais e das minorias pelo reconhecimento. Estas reivindicações são importantes pois trazem à tona o reconhecimento de experiências comuns de opressão e silenciamento. Neste caso, demarcar positiva-

mente a diferença, se constituiu como uma estratégia política para a luta contra a dominação e subjugação histórica dessas populações, entre as quais nos interessa mais detidamente, a população afro-brasileira. É perceptível que temos no Brasil, uma divisão social implícita, que elegeu como forma de representação natural os aspectos da cultura europeia. Desta forma, compreendemos como necessária a abertura de discussões que tragam a memória positiva das populações afrodescendentes como forma de minimizar os preconceitos e desconstruir esse modelo idealizado. Construir uma identidade negra no Brasil, ainda é muito difícil.

Como demonstrando anteriormente a partir da análise de Hall, entendemos a identidade como uma construção coletiva que se forma nas relações com o outro. Ferreira, 2009, nos oferece, também, o amparo teórico para essa afirmação:

A sua em relação a determinado grupo de referência, porém, mais do que isso- e o que é decisivo para o desenvolvimento da identidade do afro-descendente em uma comunidade hegemônica de valores 'brancos – a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui. (FERREIRA, 2009, p. 47)

Ao buscar sua participação no mundo, as populações negras, descendentes da diáspora africana, constroem suas identidades coletivas dentro de um contexto adverso, pois o mundo no qual ele está inserido o renega e ignora. Tal conduta tem, na escola, um de seus agentes multiplicadores pois, tende a minimizar as expressões de racismo e preconceito em seu ambiente, ratificando o processo de ridicularização fenotípica e cultural, acentuando ainda mais a dificuldade já existente em se construir e/ou assumir uma identidade negra positiva por crianças e adolescentes.

Este é um fator muito bem demarcado dentro da História do negro no Brasil. Nossa trajetória educacional, negou e continua negando apesar dos avanços, o referencial histórico-cultural de nossa herança africana, na medida em que assume dispositivos legais de implementação curricular (Lei 10.649/03 e 11645/08)³, porém não incorpora ou fomenta sua aplicação prática nas instituições escolares. Neste sentido, concordamos com o pensamento de Gomes, 2012, quando diz que:

[...] do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do País.

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (GOMES, 2012, p. 24)

3. LEI Nº 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. LEI Nº 11.645 - DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Para essa autora, a escola vive um dilema entre o papel que tem desempenhado na manutenção do racismo institucional e na função de protagonista para a promoção de uma educação antirracista. Historicamente, as relações entre brancos e negros no Brasil são construídas a partir de um processo contínuo de exploração econômica, seguida de uma subjugação sociocultural baseada no ideal de inferioridade racial que legitimou a dominação durante o período colonial. Munanga (2006), acredita que tais processos racistas imbricados com a inferiorização racial e sociocultural implicarão inevitavelmente em um comportamento ou ação, resultante da animosidade entre as pessoas ou grupos humanos que possuem pertencimento racial observável por traços como: cor da pele, tipo de cabelo, religiosidade, cultura, entre outros, pois este conjunto de imagens é considerado por aqueles que acreditam na existência de raças humanas superiores e inferiores (MUNANGA, 2006, p. 43).

Apesar das análises sobre a temática permearem, há muito tempo, os discursos acadêmicos e de formação, através de pesquisadores renomados como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabenguele Munanga, Vera Maria Candau dentre tantos outros, a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se ainda como um dos espaços em que as representações negativas do negro são ainda mais acentuadas. A subjetividade presente na cultura escolar, colabora com a manutenção do *status quo* na medida em que seleciona os temas a serem trabalhados, relegando ainda as questões afrodescendentes a um conjunto menor em ordem de prioridade. Nesse caso, cabe aos (as) educadores (as) compreenderem como os diferentes povos, ao longo da história difundiram ideologias que impedem a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, p. 54). Essas contradições que se

encontram presentes no cotidiano escolar, podem revelar principalmente, os conflitos de aceitação, resistências, lutas e contestações que podem se tornar visíveis ou não, dentro das relações de poder que se manifestam nesse espaço, questões como: saber, disciplinarização, currículo podem se constituir como um grande veículo de manutenção da desigualdade.

Não podemos deixar de reafirmar que vemos o racismo como um elemento constitutivo da formação socioeconômica, política e cultural do Brasil, o que significa que combatê-lo em seus espaços de disseminação se compõe num desafio a ser enfrentado de maneira profunda, pois tais discursos possuem um enraizamento na mentalidade nacional de tal forma normalizado que se articula em ações cotidianas manifestas através das relações sociais, olhares, desvios e brincadeiras, que são naturalmente carregados de padrões pré-estabelecidos.

Acreditamos desta forma, que a escola, no seu processo homogeneizador, disfarça sob o discurso de isonomia, a reprodução de desigualdades na medida em que camufla e minimiza os conflitos, instaurando em sua cultura o racismo institucional. Ao trabalhar sob a ótica da negação. A cultura escolar⁴ dificulta a identificação do preconceito racial nas relações cotidianas, naturalizando e favorecendo a manutenção dos dispositivos geradores de insatisfação e de ausência de identificação dos alunos afrodescendentes que compõem sua clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É parte importante do processo de reconhecimento dos aspectos sócio culturais das populações afrodescendentes, os avanços auferidos na forma de políticas públicas e ações afirmativas advindas principalmente, através de lutas históricas

4. Destacamos que aqui não tratamos cultura escolar enquanto categoria teórica, nesse caso, nos referimos aquilo que consideramos como a cultura tradicional da maioria das escolas brasileiras.

travadas pelo movimento negro no País. Existe no Brasil, um processo promissor de mudança de uma mentalidade racista, que se forja principalmente através do processo de construção de uma identidade nacional já nos primeiros anos do séc. XX, onde as influências africanas e indígenas foram consideradas males a serem expurgados num processo de branqueamento populacional através da mestiçagem.

Felizmente, a emergência do paradigma da diversidade e do multiculturalismo tem apontado novas direções para a educação das relações étnico-raciais. O primeiro passo é reconhecer que o racismo existe e é parte estruturante da formação cultural do Brasil e que este se manifesta dentro do cotidiano escolar pois, esta instituição reproduz a cultura hegemônica validada pelas classes dominantes. A partir desse reconhecimento é possível construir alternativas que busquem promover mudanças significativas para minimizar as desigualdades dentro do espaço escolar, fortalecendo práticas para desconstrução da imagem negativa das populações afrodescendentes, democratizando o ensino através de uma atividade pedagógica emancipatória e igualitária.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 1, 2 e 3, pp.7-16. (coleção memória e sociedade).

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, Ricardo F. Afro-descendente: identidade em construção, 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. (Biblioteca de filosofia e história; v. n.7)).

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. Global Editora. 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. [reimpr.].Rio de Janeiro: LTC, 2011. 323p.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1.ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – DP&A editora, 9ª ed., 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Ed. UFMG. 2006

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, Edição comemorativa 70 anos. 2006.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

MUNANGA, Kabengele, **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ORTIZ, Renato. **As ciências sociais e a cultura**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(1): 19-32, maio de 2002.

ORTNER, Sherry B., Subjetividade E Crítica Cultural. In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, jul./dez. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832007000200015> , acesso em 16 de maio de 2017.

RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional/Editora UFRJ, 2006

SILVA, Petronilha B. G. e. **Diversidade étnico-Cultural Educação e Sociedade**, n. 32, 2000.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da Eugenia**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Antenor de Oliveira Silva Neto
Éverton Gonçalves de Ávila
Rita de Cácia Santos Souza

INTRODUÇÃO

A inclusão surge com a finalidade de proporcionar uma sociedade mais justa, para viabilizar um processo de igualdade que foi marcado ao longo da história pela segregação das pessoas com deficiência. Esse discurso ganha forças e é fundamentado em diversas leis e documentos, no qual podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração Salamanca (1994), que foram de extrema importância para uma educação mais digna, igualitária e inclusiva.

Frente a inclusão, a escola está cada vez mais mobilizada e debatendo as questões ligadas ao processo da educação inclusiva para que possa atender as necessidades e exigências no ambiente escolar. Quando se pergunta aos professores de Educação Física sobre a inclusão, a resposta dar ênfase a uma educação para todos indistintamente.

Entretanto, se perguntado a respeito dos seus conhecimentos para uma prática inclusiva em suas aulas a fim de atender as demandas individuais de cada aluno e que todos participem, obtemos respostas imprecisas. Tal resposta se justifica porque a história da Educação Física foi marcada pela exclusão, considerando que somente os mais aptos, de forma seletiva, participavam das aulas e que as próprias pessoas com deficiência estavam fora da escola.

De acordo com Soler (2005), a Educação Física e as pessoas com deficiência eram conduzidas por uma elite dominante, sendo manipulados de acordo com os interesses dessa classe. Todavia, existia uma diferença de finalidade: enquanto a Educação Física era utilizada como instrumento de controle da população para manter a disciplina e a ordem, as pessoas com deficiência eram condicionadas a segregação e excluídos do convívio em sociedade conforme interesse político.

A Educação Física e as pessoas com deficiências não aceitaram a subordinação de tais propósitos. No caso da Educação Física, passou a envolver aspectos da cultura corporal do movimento, tanto direcionada à educação quanto ao esporte e a saúde. Já as pessoas com deficiências, através deles próprios, de familiares e de profissionais ligados à área perceberam a necessidade de espaço na sociedade e passaram a reivindicar os mesmos direitos e deveres dos demais cidadãos ditos normais.

Não só a Educação Física, mas também as pessoas com deficiência foram condenadas de alguma forma ao longo da história e num período recente vêm lutando para se libertar desse estigma através da conscientização, do respeito e da aceitação do outro, paralelamente as leis veem para garantir esse direito. Também as pesquisas tem possibilitado ampliar o conhecimento produzido e conquistar espaço na sociedade.

Na Educação Física existe duas subáreas que tratam das atividades físicas para pessoa com deficiência. Embora se apresentem com a mesma temática, possuem conhecimentos diferentes, em momentos diferentes, com objetivos e princípios diferentes.

A primeira é a Educação Física Adaptada que consiste em uma subárea direcionada apenas para pessoas com deficiência, ou seja, de forma segregada, muitas vezes, voltada para reabilitação, adaptando jogos, atividades e regras em um contexto isolado.

A segunda é a Educação Física Inclusiva pautada numa perspectiva de inclusão escolar, com objetivo de atender e possibilitar a permanência de todos os alunos matriculados na rede regular de ensino, permitindo a participação em todas as aulas. É esta que trabalharemos neste estudo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO INCLUSIVO

As grandes transformações no âmbito educacional foram marcadas por reavaliações longas e profundas de todas as áreas de conhecimento, com a Educação Física não é diferente. A inclusão vem sendo discutida há algum tempo exigindo nova readequação frente a esta realidade. Segundo os PCNs:

A Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

É importante destacar o princípio da Educação Física na definição dos PCNs quanto a integrar o aluno, que é a proposta da educação inclusiva. Já no coletivo de autores podemos encontrar a seguinte definição:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, que se configura com temas ou formas de atividade, particularmente corporais, construída em determinadas épocas históricas, com respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas, como: jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituem seu conteúdo, visando apreender a expressão corporal como linguagem. (SOARES, et al. 1992, p. 61-62).

Desta forma, a função da Educação Física é muito clara: utilizar o jogo, a dança, o esporte, as lutas, as ginásticas, entre outras para promover a aprendizagem dos gestos motores, e oferecer maior possibilidade de vivência e experiência motora em qualquer que seja o conteúdo trabalhado, pois são de fundamental importância para o crescimento e desenvolvimento humano.

Outro ponto a ser destacado é que a Educação Física não somente responsável pelo desenvolvimento motor, mas também se configura como indispensável para o desenvolvimento global do aluno. A Educação Física é muito mais que movimentação corporal, através de sua prática o indivíduo pensa, age, sente e é parte integrante da sociedade.

Quando um ato motor é realizado de forma isolada, procurando atingir padrões de movimentos, sem a consciência de sua interferência no meio ambiente

nem de seu objetivo, ocorre um ato mecânico, sem atingir a totalidade do ser. Mas quando bem direcionada, a Educação Física, mesmo tendo como principal objetivo o desenvolvimento motor, pode desenvolver o aluno globalmente, ou seja, em todos os seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social. (SOUZA, 2006, p. 75).

Todo e qualquer movimento explorado nas aulas de Educação Física é importante para o desenvolvimento cognitivo, porque permite à criança conhecer, se relacionar e controlar o meio ambiente e a si mesma.

O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. (GO TANI, 1988, p. 13).

A atividade motora é a forma básica que o indivíduo se comunica e interage com o meio através de suas ações. Essa forma de expressão vai aprofundando seu conhecimento e constituindo estruturas cognitivas. Para Souza:

A aprendizagem motora dá-se por meio de uma combinação complexa de processos cognitivos e motores, sendo que uma habilidade motora envolve a própria qualidade do movimento (o como fazê-lo) e uma habilidade cognitiva envolve as decisões sobre que movimento fazer (a seleção do que fazer). (SOUZA, 2006, p. 76).

Ainda de acordo com a autora, qualquer tarefa motora exige habilidades cognitivas necessárias à captação da informação sensorial, percepção, tomada de decisão, resposta e *feedback*, e que a alteração em um desses processos (cognitivo ou motor) influenciará na performance do aluno.

A participação de fatores cognitivos está presente em praticamente todos os movimentos, exceto os movimentos reflexivos/involuntários, assim:

O desenvolvimento da cognição possibilita uma melhor programação e controle dos movimentos e se estabelece por meio de um círculo evolutivo em que o movimento desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo assim todo o processo que evolui de uma forma contínua. (GO TANI, 1988, p. 13)

Diante disso, que a ação do fazer compreende o pensar e o pensar compreende o fazer, o homem é um ser único que não deve ser visto como apenas um sistema muscular que executar simples repetições mecânicas de movimentos sem consciência e reflexão sobre o que se realiza no corpo e todas as consequências desse trabalho. De acordo com Freire (1997), é fundamental para que o professor de Educação Física mobilize o aspecto cognitivo dos alunos na ação motora de forma que favoreça sua aprendizagem.

Segundo o autor, após o nascimento, os esquemas motores básicos das crianças são os primeiros a se desenvolver, explorando o ambiente por meio de ações motoras. Quando vai se desenvolvendo a estrutura cognitiva, ao mesmo tempo vai viabilizando ao ser humano a compreensão dos seus atos.

Assim, as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem estar de acordo com a fase de desenvolvimento, tanto motor, como cognitivo, afetivo e social em que o aluno se encontra e estimular uma consciência de ações com finalidade de tornar o aluno um ser autônomo e utilizar esta independência em diversas situações para o seu benefício. Isto reforça a dimensão da Educação Física e relevância do trabalho para alunos com ou sem deficiência.

Segundo Freire (1997), essa conscientização das ações depende de como os conteúdos são trabalhados com os alunos, estes conteúdos devem oportunizar aos alunos momentos de discussão sobre as atividades antes, durante e após sua realização, abordando as dimensões do conhecimento de forma integrada e não em blocos idolados. É importante inserir novos elementos às atividades e trabalhar os níveis de complexidade para provocar desequilíbrio e adaptações nas estruturas cognitivas do aluno, que por sua vez, terá que utilizar-se de novos recursos através de tentativas, de correções para voltar a um estado de estabilidade, dessa vez com esquemas readaptados a nova situação.

Quando as aulas de Educação Física proporcionam conhecimento nas dimensões conceitual e atitudinal incorporadas a dimensão procedimental, estará promovendo a compreensão do que está sendo realizado. Desta forma, estimula modificação das estruturas cognitivas do aluno, assim deixa de ser um ato mecânico de mera repetição para um ato consciente que pode ser utilizado em muitas outras situações, além daquelas propostas no momento da aula.

A Educação Física já vem se posicionando em seus jogos, brincadeiras, modalidades esportivas, atividades rítmicas e circenses, enfatizando o trabalho em grupo e de cooperação, pois a escola em relação ao desenvolvimento social segundo Freire e Scaglia (2003) isolam os alunos em suas carteiras valorizando

o pensar e agir de maneira individualizada, quando o momento atual requer pensamentos e ações direcionadas à coletividade, ao respeito, a aceitação do outro.

Destaco aqui, por exemplo, o jogo de regras que segundo Freire (1997, p. 117), “representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade”. Estas normas constituem características das relações dos indivíduos em sociedade.

Os jogos e as atividades motoras quando são desenvolvidas em cooperação, propiciam contato com o outro, existe uma troca permanente de ideias, combinação de estratégias e regras, e experimentação de situações de vitórias e derrotas, permitem uma experiência de dentro para fora, ou seja, do momento do jogo para a vida, possibilitando desenvolvimento social do indivíduo.

Segundo Lima e Oliveira (2002), dentre os conteúdos da Educação Física que trabalham melhor a maneira de a criança comunicar-se, questionar, confrontar seu ponto de vista uma das outras estão os jogos e brincadeiras. Nessas práticas elas relacionam-se com o mundo a partir do seu universo interior para recriar relações com o grupo social.

Ao realizar as atividades nas aulas de Educação Física, a criança está aberta a interação com as demais e esta é um momento propício para desenvolver regras de convivência, de respeito ao próximo, favorecendo a construção de sua própria identidade e ao mesmo que contribui para o processo de socialização. Mas para isto, é necessário que o professor esteja atento à discussão de regras e aos conflitos que surgem durante as mais diversas situações de jogo.

O objetivo da Educação Física deve ser levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo indi-

vidual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras. (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 31)

Entretanto, a Educação Física o professor deve ir além de propor jogos, é preciso provocar discussões nas três dimensões para levar o aluno a conhecer, desenvolver e saber os valores da atividade, assim favorecerá a socialização do grupo e possibilitará a utilização desses saberes em situações do cotidiano.

Ao falar em socialização, é preciso destacar a afetividade, pois é um sentimento presente nas relações sociais, que se perpetua no convívio do ambiente escolar, conforme Freire (1997), envolvendo paixões, emoções, transitando entre medo, sofrimento, interesse e alegria.

Por meio do movimento, o ser humano se comunica com o outro, se autoconhece e descobre o que é capaz de ser e fazer, relacionando-se com o meio social em que vive. Segundo Lima e Oliveira (2002), o movimento permite ao indivíduo expressão da afetividade.

No decurso de um jogo, é possível o aluno desenvolver confiança, superação emocional e experimentar sentimentos de emoção, que se revelam e emergem nas mais diversas situações. É objetivo do jogo favorecer o conhecimento de reação individual quando surgem as dificuldades e, a partir disso, contribuir com a formação de autoconceitos, a exemplo de autonomia e autoestima.

Durante as aulas de um simples jogo lúdico, o aluno também pode expressar os mais variados sentimentos, como seus anseios, dificuldades, medos, até mesmo sua agressividade no

momento da execução de uma atividade. Essa importância na expressão de sentimentos é algo que precisa ser bem discutido com o grupo para favorecer o desenvolvimento afetivo do aluno, permitindo a manifestação de sua criatividade e cooperação.

Nosso desenvolvimento afetivo depende de vivências afetivas positivas, embora seja também importante para o nosso bem-estar afetivo e emocional estarmos em condições emocionais de aceitar demonstrações de rejeição. Nossa educação deve também nos preparar para saber interpretar ou aprender a diferenciar as variadas formas de manifestação de afeição, interesse, amor, aproximação, busca, carinho, rejeição, desinteresse. (SOBRINHO; SAMULSKI, 2002, p. 50).

Desta maneira, é importante que o professor identifique e intervenha em casos que o aluno não é aceito pelo grupo e procure a causa. Situações assim estão relacionadas com a falta de compreensão e de companheirismo, nas quais resultam em abandono, falta de amor, entre outros. Obviamente, não cabe ao professor resolver todos os problemas socioafetivos, mas certamente tem grande relevância no processo de compreensão e ajuda para melhorar esse quadro.

Ponderando o que discutimos até o momento, segundo Castro e Marques (2000), a pessoa com deficiência, independentemente do tipo e grau de deficiência, pode carregar limitação na motricidade e a um isolamento relacional e motor. Assim, podemos dizer que a prática da Educação Física é fundamental para o processo educacional inclusivo.

Quanto às questões ligadas a saúde física e aptidão física, de acordo com Rosadas (1989), a prática da atividade nas aulas

de Educação Física propicia domínio corporal, ativa a circulação, estimula o sistema muscular, evita o acúmulo de gordura localizada. Ou seja, proporciona ao aluno habilidade para coordenar os movimentos de forma mais eficiente. Assim, trabalha a saúde global na perspectiva do estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Desta forma, a Educação Física é importante tanto para o desenvolvimento físico funcional como para favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social possibilitando uma vida mais dinâmica, saudável e participativa.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO

Historicamente a formação e a prática do professor de Educação Física estiveram centradas em saberes disciplinares, tendo como principal fundamento a obtenção de informações sobre atividades desportivas. Conhecimentos conteudista-desportivista, que são enraizados por uma força institucional que é midiaticamente disseminada ao senso comum.

O professor nesse sentido, desprovido de concepções críticas que envolvem uma formação inicial comprometida com o desenvolvimento de um profissional intelectual, aceita e reproduz tais determinações conteudistas. Com isto, no atual contexto educacional as pessoas que fazem parte dele, são também aquelas responsáveis pela construção e reconstrução dos seus conceitos e determinações frente à sociedade. (CONCEIÇÃO; KRUG, 2009, p. 243).

Pimenta e Lima (2004) colocam algumas possibilidades de mediação entre estudantes do curso de Educação Física

e sua atuação, de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva, para a construção da identidade docente.

A reflexão crítica sobre a prática estimula a capacidade de explorar, entender e modificar as concepções educativas dos alunos nos cursos de formação de professores. Este é um processo contínuo de reflexão crítica que deve fazer parte da prática de ensino, porém sua contribuição com a formação do professor só é possível quando se percebe a importância do ato educativo. É um entendimento paralelo a compreensão do ensino e da própria formação que configura o desenvolvimento educacional da escola.

Segundo Souza (2006), para o entendimento sobre o papel da Educação Física e do professor frente à inclusão é importante que, tanto na formação inicial como na continuada observe-se o mundo em sua volta e entender a si mesmo, transformando a sua vivência profissional em uma investigação educacional, no sentido de buscar no mundo de coisas, as respostas para os acontecimentos.

A inclusão do aluno com deficiência em classe de ensino regular é um processo que requer grande interesse. Ter curiosidade e querer saber sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno no ambiente escolar exige do professor uma busca contínua sobre quem é seu aluno, quais características e conceitos a comunidade escolar tem sobre ele, e como ele através da ação docente contribui nesse processo. Para isto, é preciso integração entre os professores, numa constante troca de conhecimentos a partir de suas experiências, para oportunizar descobertas sobre o que pode afetar o trabalho educacional, possibilitando novas concepções sobre educação e inclusão.

Com a inclusão, as adaptações no currículo do curso de Educação Física são fundamentais, além da relação diferenciada que essa disciplina tem com os alunos permitindo liberdade

de expressão corporal e verbal. De acordo com Mazini Filho et al. (2009), ela é flexível em sua essência e pode ser adaptada de acordo com a necessidade de cada aluno, permitindo a participação e integração de todos.

Apesar de possível flexibilização no currículo, os acadêmicos de Educação Física comumente não tem uma disciplina específica no curso de licenciatura que trata do assunto, ou seja, a temática da inclusão não é discutida na formação como deveria, de forma aprofundada. Essa “lacuna” na grade curricular geralmente converte os estudantes da área em profissionais inseguros para ministrar aulas, quando se tem alunos com deficiência.

[...] os professores de educação física percebem fragilidades em sua formação inicial e continuada. É fato constatar que os projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores de educação física apresentam pouco conteúdo quando o tema é inclusão na rede escolar de ensino. É comum perceber que o currículo de formação apresenta, com frequência, uma disciplina que vai tratar deste tema. Assim o futuro professor de educação física é pouco confrontado com estudos nessa linha. (FALKE-NBACH ET AL. 2008, p.4)

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, “o professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais” (BRASIL, 1998, p. 57). Assim, o professor pode ser flexível quanto ao conteúdo para atender alunos com deficiências, para que estes façam parte do grupo e o grupo faça parte deles. Desta maneira, a partir da reflexão da sua prática docente e de formação continuada, o educador pode fazer valer os princípios da integração e da inclusão.

Um dos principais objetivos da Educação Física escolar é contribuir para tornar os alunos indivíduos mais críticos, reflexivos e participativos, possibilitando a visão equivocada que pessoas com deficiência são incapazes de realizar prática de atividades desportivas, pois devemos considerar uma educação que destaque os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Assim sendo,

Cabe ao profissional da área atuar com consciência, munido de conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano e da historicidade da cultura corporal de movimentos, direcionado pelo objetivo que pretende alcançar, para possibilitar aos alunos uma compreensão das atividades realizadas e uma autonomia para escolha dessas atividades. (SOUZA, 2006, p. 59).

Silva (2004) aponta para uma Educação Física que vá além de atender uma seleção de conteúdos e indivíduos, nela deve se enfatizar a participação de todos os alunos sem que haja discriminação, promovendo convivência, conscientização e respeito às diferenças.

Não obstante a inclusão ainda gerar certa insegurança aos professores de Educação Física, não podemos negar os alunos com deficiência e continuar no discurso que não estamos aptos a trabalhar com este público. Concordando com Silva (2004), a participação nas aulas de Educação Física é de fundamental importância, pois ela possibilita a integração e socialização, viabilizando a autonomia do aluno.

A prática da Educação Física é muito importante para qualquer indivíduo, principalmente para pessoas com deficiência, por propiciar, além dos benefícios ligados à saúde relacionada à atividade física, melhoria nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

É imprescindível que o professor deve buscar uma formação continuada sobre a educação inclusiva, além da formação inicial, uma vez que esta não atende em sua plenitude a demanda que requer a educação para pessoas com deficiência. Nesse percurso nos leva à temática da inclusão, é preciso romper barreiras e priorizar o indivíduo com parte do processo educacional, seja com alguma deficiência ou não e isto é válido tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a formação inicial nos cursos de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva ainda é de fato insuficiente e mais teórico. Quando o professor se depara com a prática e encontra um aluno com alguma deficiência em sua turma regular sente-se inseguro. Ainda que existam formações específicas, estes profissionais deveriam sair da graduação com o mínimo de informações para enfrentar situações de trabalho com pessoas com deficiência, o estágio na perspectiva inclusiva, por exemplo, pode ser, uma das possibilidades de aproximação da teoria com a prática.

É importante que os futuros professores tenham uma formação que propicie o trabalho dentro da proposta da educação inclusiva e possam agir conforme seus princípios. Assim, estará apto a desenvolver uma educação de melhor qualidade, podendo discutir e encontrar soluções em equipe sobre as dificuldades enfrentadas pela escola.

É essencial que a formação do professor de Educação Física o conduza a uma ação reflexiva e o estimule para o contexto social que a escola está inserida, despertando-os constantemente sobre a sua prática e, conseqüentemente, as contribuições na formação do aluno.

É extremamente importante que essa formação favoreça um novo olhar sobre a escola, que os professores entendam

que não existe homogeneidade entre os alunos. As diferenças e especificidades dos alunos precisam ser respeitadas, deve ser contemplada no planejamento e nos planos de aula. Assim, que a formação sirva para instigar reflexões e se converta em atitudes dos professores, e não simplesmente para passar e repassar informações engessadas.

Com base no que apresentamos neste estudo, a Educação Física possui forte potencial para a inclusão de pessoas com deficiência, tendo em vista sua importância no contexto em que o aluno através das vivências dos conteúdos da disciplina experimenta diversas situações motoras e de emoções, possibilitando que se sintam parte integrante do grupo.

O professor de Educação Física, poderá conhecer as necessidades individuais de cada aluno e, ao mesmo tempo, de cada grupo em que trabalha e a partir das peculiaridades definir as estratégias que serão utilizadas. É importante destacar, que não existe um método perfeito na Educação Física inclusiva para aplicar no processo de inclusão, todavia o professor a partir dos conhecimentos da área pode combinar inúmeros procedimentos para promover a aprendizagem e incluir todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** [da] 185º da Independência e 108º da República, Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 de jun de 2015.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N. **Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar.** Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 237-250, maio/ago. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/276>>. Acesso em: 15 de out de 2016.

FALKENBACH, A. P. et al. **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum.** Biblioteca Virtual em Saúde, v. 16, n. 92, p. 56-60, maio/jun. 2008. Disponível em: <www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em 12 de mar de 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B. e SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

LIMA, S. R.; OLIVEIRA, V. M. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** 3 ed. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MAZINI FILHO, M. L.; *et al.* **A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência.** Revista Digital, n.139, p. 1, ano 14. 2009. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd139/aulas-inclusivas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em 14 de abr de 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança.** São Paulo: Crítica, 1986.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, A. P. **O princípio de inclusão em educação física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del-Rei.** 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado de Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, P. A. S.; SAMULSKI, D. M. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada.** Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.

TANI, G.; et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** 4 ed. São Paulo: USP, 2002.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS

Anne Rozell de Oliveira
Andréa Karla Ferreira Nunes

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade analisar as práticas pedagógicas e os saberes dos professores que atuam no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa (CRSU) do sistema estadual de educação básica da Secretaria Estadual de Educação em Sergipe (SEED/SE). Seu foco está direcionado aos limites e possibilidades do atendimento educacional especializado, com destaque à sua formação inicial e continuada, a qual promove a reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a (re)construir uma pedagogia inclusiva na perspectiva emancipatória, que supere a exclusão instalada no sistema educacional.

O objeto do artigo são as práticas e saberes docentes que transitam no CRSU, como um espaço educativo privilegiado por congregar duas modalidades de ensino: a Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva assistida, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por se tratar de uma instituição educativa inclusiva por excelência, ou duplamente inclusiva, valoriza a questão da formação inicial e continuada dos professores que atuam com esses estudantes.

Pretende-se contribuir com as discussões sobre a eficácia das metodologias assistivas nas salas multifuncionais. Estas salas servem como apoio didático pedagógico para as outras salas regulares da própria instituição escolar e para as demais escolas estaduais circunvizinhas, que porventura não possua salas multifuncionais. Tal metodologia desenvolve a possibilidade do processo inclusivo, que fundamenta sua análise de sua própria formação docente e como a própria educação inclusiva valoriza a cooperação e o respeito à diversidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que fez uso da metodologia de estudo de caso, cujas informações foram coletadas no ambiente escolar, com a participação de professores e coordenadores.

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008 e 2008a), e apresenta também um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, desenvolvido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.

Tendo como principal recurso a Tecnologia Assistiva, que é hoje uma área do conhecimento de natureza interdisciplinar, a qual contempla produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua au-

tonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CORDE, 2009).

As escolas, que trabalham com o atendimento educacional especializado, possuem salas de recursos multifuncionais classificadas como Tipo I e Tipo II. Nesse espaço são disponibilizados equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento ao estudante, o qual é ampliado na escola que opta pela sala de recurso Tipo II, visto que possui recursos indispensáveis para o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. O objetivo desses espaços é desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimento de forma significativa, envolvendo o aluno na vida escolar.

Este estudo de caso, que retrata o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos, atua com o atendimento educacional especializado, possui sala de recurso multifuncional Tipo II e visa atender todas as deficiências. O público alvo da pesquisa delimita-se na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF), cujos estudantes agregam deficiências educacionais que necessitam dos recursos disponíveis na sala Tipo II.

A partir do levantamento das informações sistemáticas, através das observações em sala de aula, entrevistas com docentes e coordenadores, sobre a forma como o Atendimento Educacional Especializado vem sendo ofertado, será possível contribuir para o processo de escolarização de alunos com deficiência no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelo AEE se apresenta como suporte à escola e ao professor da sala comum, possibilitando observar, trabalhar e implementar práticas pedagógicas, além de utilizar recursos que colaboram com o processo pedagógico, promovendo o engajamento da comunidade escolar numa visão inclusiva.

Na pesquisa foi possível conhecer o cotidiano da escola e do professor, o processo de triagem para o encaminhamento do aluno com dificuldade pedagógica para a sala de recursos multifuncionais, bem como suas formas de atuação; conhecer este espaço de inclusão e obter relevantes informações a respeito da escolarização de tais alunos, além de contemplar aspectos de intervenção em seu desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

Em pleno século XXI, ainda existem brasileiros que continuam sem acesso à escrita e à leitura, ou que apresentam uma condição superficial, a qual não lhes dá subsídios suficientes para fazer uso rotineiro e funcional no dia a dia. De acordo com o Mapa de analfabetismo no Brasil (MEC/INEP), que utilizou como fonte os dados do IBGE 2001, há 7,4% de analfabetos na faixa etária de 10 a 19 anos, ou seja, estes estudantes ou ainda estão na escola, ou por ela já passaram.

Diante dessa realidade, torna-se importante reconhecer a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alcançar o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável, o que significa um compromisso político explícito e visível, traduzido em política pública. (UNESCO, 2010).

A EJA é uma modalidade de ensino respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/1996, que tem como um dos seus objetivos possibilitar aos alunos jovens e adultos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, que lhes permitam continuar aprendendo e se apropriando do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (PROJETO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJAEF I), usufruindo de uma especificidade própria, que como tal deve receber um tratamento consequente.

Dentro dessa modalidade de ensino, assim como nas demais da Educação Básica, discute-se o tema inclusão, através de inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens. Cabe ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela (...)” (Parecer CNE/ CEB 11/2000, p. 05).

O mundo contemporâneo, com forte presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica, exige cada vez mais, dos trabalhadores, novas competências e aquisição de saberes diversificados. Nesse contexto, a função reparadora da EJA se articula entre a realidade de inúmeras pessoas que não tiveram uma educação regular adequada, ou que não prosseguiram com seu estudo, e as exigências do mercado de trabalho da sociedade atual.

Essa modalidade de ensino possibilita ao indivíduo uma nova oportunidade de inserção ao mundo do trabalho, na vida social e na abertura dos canais de participação. Afinal, o acesso ao conhecimento tem um papel significativo na estratificação social, principalmente hoje, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, são requeridas para a vida cotidiana.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Inclusão é um princípio maior que se aplica a toda a educação, particularmente necessária à educação de pessoas com deficiências e frequentadoras da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A partir desse pressuposto, serão abordadas questões pertinentes às Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a fim de contextualizar a concepção atual do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas da rede regular de ensino.

Ao pensarmos no processo de inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, e no atendimento educacional especializado em SRM, utilizamos a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar. Segundo Souza (2010), o processo de escolarização é constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir suas finalidades sociais.

As atividades desenvolvidas no AEE devem estar articuladas à proposta pedagógica do ensino regular ofertado de forma complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

O termo Tecnologia Assistiva é utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão social. Os recursos são todos e quaisquer itens: equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

O profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado precisa ter conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, da Língua Portuguesa como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e modalidade, das atividades de vida autônoma (higiene e alimentação), da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros a serem utilizados, de acordo com o tipo de deficiência do aluno em atendimento (Brasil, 2008b).

Para implementar as ações voltadas à oferta do AEE, o Ministério da Educação - MEC se propõe a prestar apoio técnico

e financeiro, no que tange à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais; a subsidiar a formação continuada para docentes do AEE, gestores, educadores e demais profissionais; a fazer adequações arquitetônicas de prédios escolares para acessibilidade; elaborar, produzir e distribuir recursos educacionais para acessibilidade; e estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008a).

Há um aumento considerável das salas de recursos multifuncionais entre os anos de 2007 e 2008, o que pode estar relacionado com a promulgação do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) sobre AEE. Em 2009, talvez por esse motivo, houve a disseminação do Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais entre as diversas instâncias educacionais.

Possivelmente, isso tenha ocorrido em função da reorganização da Secretaria de Educação Especial do MEC/SEESP, que foi alterada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI. A Inclusão/SECADI objetiva contribuir “para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino”; para a “valorização das diferenças e da diversidade; para a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”; e para a “efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais”, conforme site do MEC.

É importante explicitar os papéis da escola e do professor do AEE. Como competências da escola temos as orientações, no sentido de registros escolares, contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP); a oferta do AEE e suas peculiaridades e recursos. Vale ressaltar que é imprescindível a flexibilidade de sua organização, devendo os atendimentos serem realizados individualmente ou em grupos, em horários agendados no contra turno do ensino regular, conforme o Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada aluno (BRASILa, 2008; BRASILa, 2009). Asbahr (2006),

em seu trabalho a respeito do PPP, destaca a importância deste documento ser construído com a colaboração de toda a comunidade escolar, construindo, assim, a identidade daqueles que atuam de forma direta ou indireta no cotidiano da escola.

No que concerne aos aspectos pedagógicos e relacionais, compete ainda à escola a efetivação da articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aula comum, bem como o estabelecimento de redes de apoio e colaboração com as demais escolas estaduais, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover o cumprimento de seus objetivos e ainda a participação dos alunos nas ações Inter setoriais, articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, dentre outros (BRASILa, 2010).

Segundo orientações do Ministério de Educação (BRASILa, 2010, p. 04 e 05) são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo atendimento (...); o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recurso e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita, para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA;
- Promover o ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas como parte de um programa específico, criado pelo Ministério da Educação - o Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais. A partir da disponibilização desta estrutura, composta de materiais de suporte pedagógico e de recursos adaptativos, compete a cada escola, independente da sua rede de ensino mantenedora, municipal ou estadual, buscar maneiras de efetivar o serviço, através da busca da provisão de professor especializado e de espaço físico.

A partir dessa análise, verifica-se que o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional se constitui como um serviço de natureza pedagógica, e não terapêutico. Vale destacar a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar e a promoção do desenvolvimento da natureza humana, tendo em vista o número menor de crianças atendidas, o emprego de estratégias e materiais pedagógicos diferenciados.

Silva (2008), ao discorrer sobre as salas de recursos, define-as como: um espaço privilegiado para a escolarização de alunos com deficiência. A sala de recursos impõe novas relações escolares, nas quais o ordenamento especial e temporal do fenômeno educativo significa, ao mesmo tempo, um distanciamento daquela atualização diária e uma vinculação da escola com o universo “especial”.

Até o presente, apresentamos os principais documentos norteadores do Atendimento Educacional Especializado e da sala de recurso multifuncional, como “promotores” do processo de inclusão escolar. Mas a política pública de inclusão escolar não adentra os muros da escola regular sem gerar tensionamentos nas relações sociais ali constituídas, como discutidas por Angelucci (2006), Souza (2007) e Tada (2005; 2009). Cientes dessa tensão no ambiente escolar, vamos a seguir discutir, o funcionamento de um centro de referência em Educação de Jovens e Adultos, o qual contempla a SRM Tipo II, a fim de conhecer as histórias que tem gerado na prática com o aluno e o professor da Educação Especial com vistas à inclusão.

Para obtenção das informações, foram realizadas 10 observações diretas no CRSU em salas de aulas comuns (4 observações por turno, totalizando 8), na qual estavam incluídos alunos com deficiências, e na sala de recurso multifuncional (SRM) - (2 observações, uma observação por turno, considerando que seu funcionamento se dá mediante agendamento de uma hora para

cada aluno com deficiência). A duração mínima de cada sessão de observação foi de meio turno para cada sala, utilizando o Registro Cursivo. Desta forma, temos um quantitativo de 08 professores da sala regular e 02 professores da sala de recurso multifuncional, observados diretamente e entrevistados através da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas.

Conforme as observações acima distribuídas, chamamos de P (professor) e a sequência numérica representa o quantitativo docente por hora apresentado. Foi observado também que os alunos variam por turma e disciplina, como será descrito abaixo. Há uma prevalência dos Saberes Experienciais e dificuldades em lidar com as interações em sala de aula por parte dos docentes. Cabe destacar que cada sala regular possui estrutura de mobiliário em condições de uso, é arejada, iluminada, possui isolamento acústico e fácil acesso.

Ficou evidente, na aula de português, que a professora P1 tratou de tema relevante e atual no dia observado. Esta sala consta de uma Aluna X com deficiência mental leve e transtornos de comportamento, que participou efetivamente da aula, inclusive a docente só tomou conhecimento desse fato por intermédio desta investigação.

Na segunda observação em uma turma diferente, que também ocorreu com a P1, verificou-se sensibilidade docente ao tentar articular os saberes disciplinares com as experiências e interesses dos alunos. Contudo, seu foco foi apenas em relação aos saberes disciplinares.

Em outro momento da observação, com a P2 de Matemática, verificou-se que não foi extrapolado o conteúdo disciplinar, além de não manifestar interações aluno-aluno e professor-aluno. Desse modo, as experiências dos alunos não foram intercambiadas, e o silêncio foi observado todo o tempo, por parte dos estudantes.

No dia seguinte, foi realizada a observar a P2 em outra sala de aula convencional, turno da manhã, do sistema modular. Salientamos que dos 48 alunos matriculados, apenas 25 estivessem presentes.

Esta segunda observação confirma que P2 trabalha exclusivamente com seus saberes disciplinares, aos quais tem obtido como resposta uma atitude silenciosa e responsiva por parte dos alunos, não sendo possível identificar até que ponto corresponde à efetiva aprendizagem discente.

Na observação da P3, que também ministrava matemática, percebeu-se que houve aplicação exclusiva de saberes disciplinares. Esta turma tinha 25 alunos matriculados, entretanto, apenas 05 encontravam-se presentes. Cabe destacar que os alunos não utilizavam livros didáticos, pois ainda não haviam chegado à instituição.

A próxima turma observada, neste dia, foi do sistema modular, com 28 alunos matriculados, sendo que apenas 12 se encontravam presentes; a disciplina era Matemática. Constatou-se que as experiências dos estudantes não eram consideradas.

Nas observações das salas regulares nesse turno, ficou evidenciado a quantidade menor de alunos, o que reforça a ideia de que eles trabalham durante o dia, impossibilitando sua frequência diurna no ambiente escolar.

Na observação seguinte, que envolvia a disciplina de Português, com a participação de outra P4, verificou-se que demonstrava a emergência do saber tecnológico ao lado dos saberes disciplinares e interacionais. A P4 conseguiu mesclar os saberes disciplinares, interacionais e tecnológicos, criando um clima motivacional marcado por ampla participação dos alunos, independentemente de terem dificuldades ou não.

Na sequência, observamos dois momentos na sala de recursos multifuncionais, relacionados à disciplina de Português.

O primeiro horário agendado foi o atendimento de um aluno surdo com dificuldade na compreensão do conteúdo sobre substantivo, e outro, um aluno surdo e com deficiência mental leve, com dificuldade na interpretação de textos, quanto a conceitos não traduzidos em sala regular, por falta de intérprete.

Neste caso, o P5 que atendeu a esses alunos revela com sua prática a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, pela força do atendimento individualizado e pontual. Em termos de dificuldades por conteúdo programático, além de ensejar maior proximidade professor – aluno, permite o diálogo e o desenvolvimento psico-afetivo.

ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS PROFESSORES

Durante duas semanas, além das observações já mencionadas, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas, aos professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. O objetivo era compreender o olhar docente sobre a inclusão e como percebiam seu trabalho.

Nos diálogos estabelecidos com a comunidade escolar, percebemos as dificuldades em sala de aula com o aluno deficiente, a falta de apoio dos familiares, a integração entre os alunos e a ausência de intérpretes para auxiliar no processo de aprendizagem.

Dos oito (8) docentes entrevistados, seis (6) ressaltaram a desmistificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que não tinham conhecimento de qual era o trabalho dessa Sala de Recurso Multifuncional. Em suas respostas, observa-se certa contradição: apesar de indicarem como dificuldade a negligência familiar e a própria deficiência do seu aluno, exaltam a participação dos pais e dos alunos com

deficiência em atividades interdisciplinares, as quais são desenvolvidas em sala de aula, com o propósito de interagir com toda a escola e minimizar o preconceito (que reconhecem) e a exclusão que ocorre em toda realidade de grupo social.

Surpreendeu-nos que a dificuldade básica de falta de intérpretes não tenha sido considerada, visto que foi observado durante a pesquisa somente um intérprete, que acompanhava os alunos no turno da tarde, deslocando-se nas salas comuns de forma alternada, conforme emergência de tradução. Destacamos que esse é o turno cujo número de alunos surdos é menor.

Ao se questionar sobre a dificuldade do professor em relação aos demais alunos considerados normais da sala de aula, destaca-se o desinteresse do discente, em relação à socialização de alunos com deficiência e a comunicação.

Nas entrevistas, foi apresentada a definição clara e exemplos de tecnologias assistivas, termo ainda novo utilizado apenas para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para a aprendizagem dos estudantes, proporciona ou amplia habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promove autonomia e verdadeiramente a inclusão.

Em seguida, foi questionado se o docente utilizava tais tecnologias no cotidiano das aulas: 77% dos entrevistados disseram utilizar e apenas 23% afirmaram não utilizar. Portanto, a maioria dos docentes utilizam das tecnologias assistivas, entretanto seu uso não foi percebido durante as observações nas salas de aulas regulares. Essa contradição pode explicar a falta do interesse do aluno no processo de aprendizagem nas salas comuns.

Na pesquisa sobre a relevância das tecnologias assistivas na sala de recursos multifuncionais, constatou-se que 31% dos professores consideram a contribuição direta para os alunos, 23% afirmam que serve como quebra de rotina e outros 23%

que se dá maior aprendizagem através desses recursos. Temos ainda 8% que considera essencial a integração entre professores e, no mesmo índice de 8%, os que entendem como relevante a utilização dos recursos na comunicação entre docente e discente. Somente 7% afirmam ajudar o professor. Logo, fica claro que os professores desconhecem a importância e a utilidade da sala de recursos multifuncionais, cuja intenção é ajudar o docente, dinamizando a comunicação com os alunos.

Quando os docentes foram questionados sobre buscar cursos ou especialização para dar suporte aos alunos com deficiência, 62% respondeu que não tem essa preocupação. Apenas 38% respondeu que sim, evidenciando a necessidade de uma renovação dos saberes para que o processo de aprendizagem e de ensinagem atingisse a maior inclusão da escola.

Apesar de existir professores que buscam o curso ou especialização, ainda dividimos o quantitativo entre os que querem de fato e os que atendem às convocações da Secretaria Estadual de Educação, reduzindo ainda mais o quantitativo de professores com interesse em atender com qualidade seu aluno, independentemente dele ter ou não algum tipo de deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Referência Prof. Severino Uchoa, congrega duas modalidades de ensino que carregam estigmas e estereótipos profundamente excludentes, enraizados em nossa sociedade: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva assistida através do Atendimento Educacional Especializado. É uma instituição que tem todo o potencial para ser considerada educativa inclusiva por excelência.

Com esta investigação, percebeu-se que as metodologias assistivas desenvolvidas nas salas multifuncionais ocorrem, ainda, de forma tímida. Seu apoio às escolas públicas que de-

envolvem a educação inclusiva é, especialmente, o de fundamentar e viabilizar a formação de professores para o trabalho com essa metodologia e com a própria educação inclusiva, valorizando a cooperação e o respeito à diversidade.

Ficou evidente, nas observações em salas de aulas regulares, que os professores ora apresentavam prevalência dos saberes experienciais e dificuldades em lidar com as interações estabelecidas, ora aplicação exclusiva dos saberes disciplinares, às vezes de forma aligeirada. Na sala de recursos multifuncionais, verificou-se o atendimento de aluno surdo em sua dificuldade sobre substantivo, com a mobilização de saberes disciplinares e interacionais, paralelamente ao uso das tecnologias assistivas.

O professor, como interlocutor fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, foi especialmente ouvido em suas necessidades e dificuldades. Suas falas revelaram algumas contradições, indicativos para o trabalho da educação continuada. Sinalizaram como dificuldade a negligência familiar e a própria deficiência do seu aluno. Em nenhum momento, o docente se coloca como parte do processo das fragilidades em trabalhar com estudantes deficientes. Relatam a dificuldade básica de falta de intérpretes, embora não considerada a maior na sua perspectiva. Tratando-se de incongruência entre as falas e os efeitos significativos sobre os resultados, em ambos os turnos.

A Sala de Recurso Multifuncional tem por intenção efetiva ajudar o professor, melhorar sua integração com os outros professores e a comunicação docente/discente nas salas regulares, visto que a verdadeira importância da SRM ainda é desconhecida.

Dessa forma, essas reflexões servem para os estudos em curso na academia e no sistema educacional de Sergipe, na esperança de que os sujeitos da pesquisa, ao serem informados dos seus resultados, possam, no ciclo de ação – reflexão – ação, repensarem a sua prática pedagógica, com visibilidade inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sobre o Projeto Político Pedagógico: (IM) POSSIBILIDADES DE CONTRUÇÃO. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa Angelucci; BIANCHA, Carla (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm [acesso em 20 de out. de 2010]

BRASIL. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm [acesso em 20 de out. de 2010].

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. in: Revista da Educação Especial. v. 4 nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Estabelece as 139 diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009.

ONU/UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca.** Disponível no endereço www.mec.gov.br/seesp. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010.

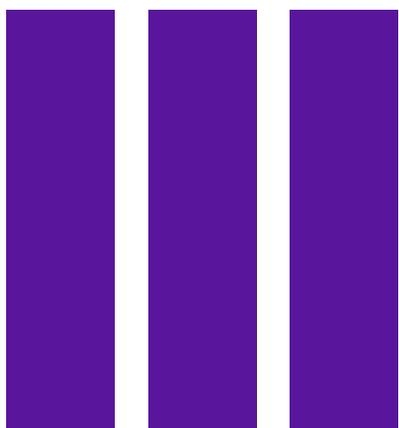
SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, DAHE OUTROS TRANSTORNOS”, 2010, São Paulo-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. (Org.) Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

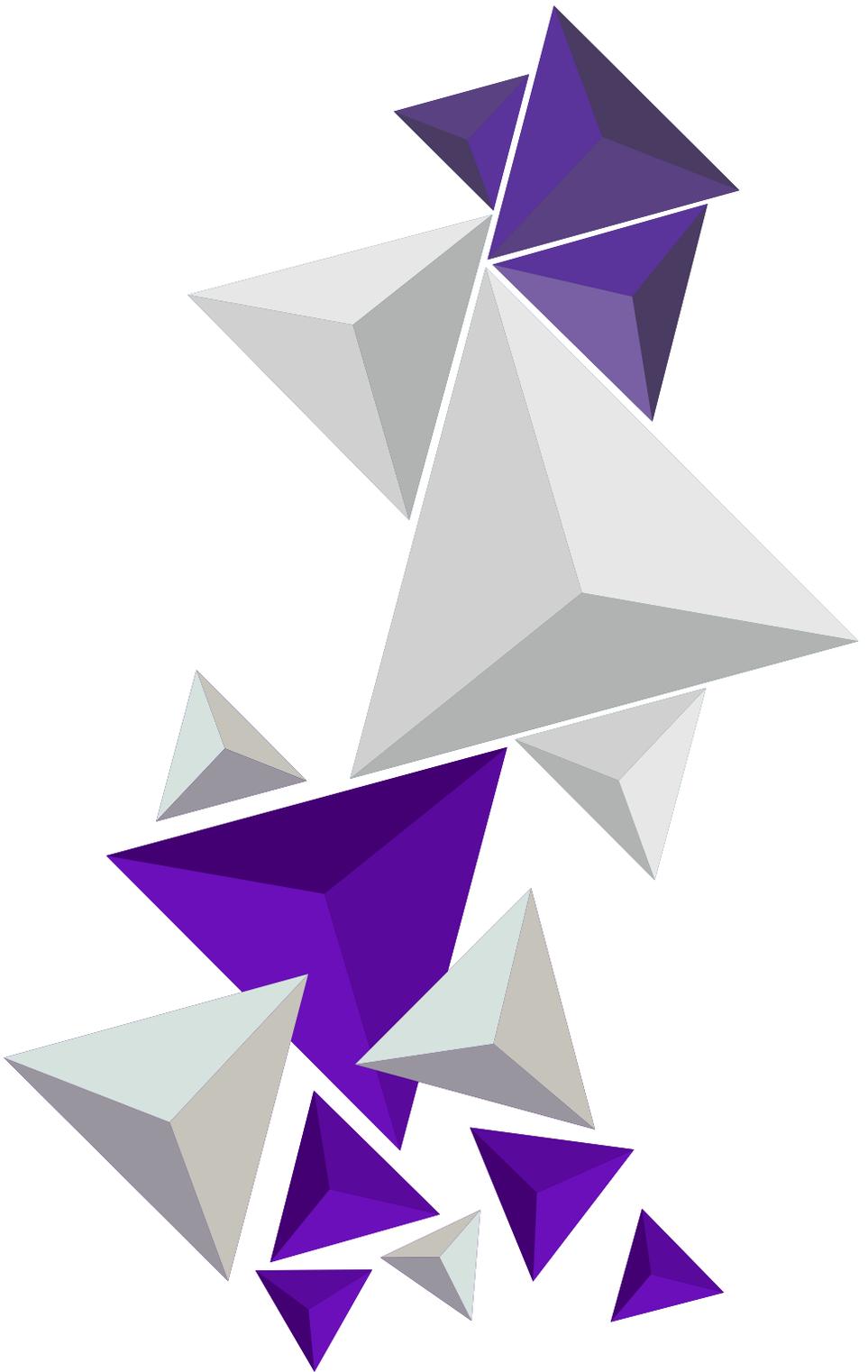
SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

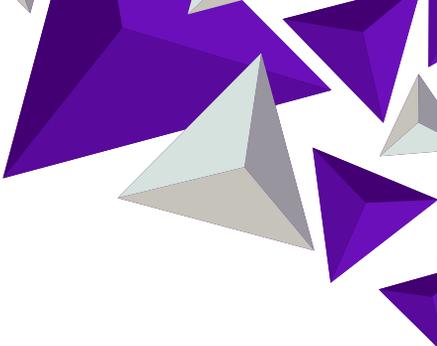
TADA, I. N. C. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, A. M.. L. et al. (Orgs.). **Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/ Porto Velho, RO: EDUFRO, 2009.

TADA, Iracema Neno Cecílio. **Dialogando com Amanda: contribuições da teoria histórico cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down**. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.



**No ritmo
da História
da Educação**





Capítulo 11

A FAMÍLIA GOMES FERRÃO CASTELOBRANCO (1625- 1808)

Vera Maria dos Santos
Rafaela Fraga Vilar

INTRODUÇÃO

Esse texto¹ é o resultado de um subprojeto que tem como norte compreender o papel da família Gomes Ferrão Castelobranco nos séculos XVIII ao XIX, no âmbito da História da Educação, o qual deu origem a uma pesquisa de Iniciação Científica, que por sua vez, teve o propósito de entender “A ordem civilizatória portuguesa na Capitania de Sergipe Del Rey: o caso da família de Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco”. Vimos que essa família foi importante no processo de colonização das terras sergipanas desde o século XVII e os indícios encontrados nos documentos nos levaram a suspeitar que os seus descendentes, continuaram

1 Ao concluir o Doutorado em Educação em 2011, pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a Tese, “A mulher de posses e a instrução elementar na Capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos” elaborei um projeto guarda-chuva, intitulado: A Capitania de Sergipe Del Rey: colonização, civilização e práticas culturais (XVIII-XIX), de modo que continuasse a discussão sobre o período Colonial. Este texto é resultado desse projeto.

a exercer influência no século XIX. Por isso a necessidade de recompor traços dessa família, sendo este o objetivo que se faz presente, nesse texto.

As fontes que deram suporte para entrelaçar os fios desse tecido são as bibliográficas e os diversos documentos encontrados no Arquivo Geral do Judiciário, tais como: escritura de compra de casa, requerimentos, auto de devassa, petição inicial de requerimento de posse de terras e o inventário de Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco.

Ressaltamos que o estudo do inventário permite destrinçar elementos da vida material do indivíduo ou de um grupo de famílias que compartilhavam o cotidiano de uma época. “O inventário é uma relação de bens móveis e imóveis de uma pessoa [...]” (NUNES, 2005, p. 13). Nesse documento, “registram-se ainda as dívidas existentes, cuja primeira abordagem é a quantificação, também é permitida análise sob outros enfoques como filhos ilegítimos, que procuram ser legitimados, credores que recorrem para que se efetue o pagamento das dívidas. [...]” (NUNES, 2005, p. 13).

O balizamento temporal desta pesquisa foi definido a partir do primeiro indício encontrado sobre essa família, que data do século XVII, mais especificamente em 1625, até o século XIX, no ano de 1808 quando encerramos a primeira fase da busca dos dados. Convém destacar que existem outros documentos sobre essa família que ainda estão em fase de transcrição e análise.

A partir da fotografia, digitalização, transcrição e análise dos documentos encontrados até o presente momento foi possível captar os sinais do que foi a família Gomes Ferrão Castelobranco. Sob o aporte teórico da Nova História Cultural um conceito que deve ser observado nesse texto, é o de família:

[...] família leva em conta não somente a consanguinidade, mas os tipos de relações familiares adquiridas no decorrer da vida. Os aliados não eram membros do núcleo familiar consanguíneo, mas viviam sob o mesmo teto, como genros, cunhados, afilhados, além dos escravos. O importante é entender que todos esses moradores estavam submetidos ao pátrio poder ou pátrio domínio, o que caracterizava a família patriarcal, naquele tempo. (SANTOS, 2016, p. 172)

Desse modo, a família no período colonial, envolvia o núcleo consanguíneo e os aliados que iam se agregando àquele núcleo. Outro conceito importante é o de “Ser nobre na Colônia”. Este por sua vez,

[...] implicava estilo de vida e ‘tratar-se à lei da nobreza’, como por exemplo, ter criados (ou escravos), dispor de cavalos (ou seja, não andar a pé), trajar de acordo com a condição social, possuir uma espada ou arma equivalente. A mulher e as filhas de um nobre deviam ter uma vida recolhida, não se mostrando em público senão em ocasiões especiais e sempre em lugares onde não se misturassem com a massa da população. O estilo de vida nobre tinha de ser mantido a todo custo, mesmo que os bens de fortuna não abundassem, pois só assim se evita a desqualificação social. (SILVA, 2005, p. 321 e 322)

Esse conjunto de atributos revelava um estilo de vida próprio dos nobres. Porém, ressaltamos que ser nobre na Colônia era diferente de ser nobre em Portugal, que estava atrelado a herança sanguínea, além da fortuna e da incorporação de comportamentos adequados a esse grupo.

Para recompor os traços dessa família, seguimos os passos de Carlo Ginzburg (1989a), que examinou um conjunto, denominado por ele de modelo conjuntural para a construção do conhecimento. O autor sustenta a ideia de utilização de pistas obscuras de um modo especulativo para construir um modelo epistemológico calcado em nossa herança cultural. Amparada nesse conjunto de aprendizado, aparentemente negligenciável, perseguimos na documentação analisada as pistas, os pequenos detalhes, os registros marginais os quais, como nos ensina Ginzburg (1989b), que revelam realidades psicológicas e nos possibilitam o entendimento de uma realidade complexa não experimentável diretamente. É sob essa aura teórica que a análise se desenvolve.

TRAÇOS, RETALHOS MINUDÊNCIAS DA FAMÍLIA GOMES FERRÃO CASTELOBRANCO

Os Castelobranco se estabeleceram em Sergipe Del Rey desde o século XVII, mais especificamente, por volta de 1625, pelo menos são os registros que Mott (1989) nos conta sobre uma tia da esposa de Pedro Gomes, que era moradora dessas terras. Esta tia se envergonhara dos casos de sodomia do seu parente. Em 1683 foi denunciado à Inquisição pela prática do nefando, pecado de sodomia. Pedro Gomes foi

Alferes e capitão em Sergipe Del Rey, fundador do morgado de Porto da Folha. Natural de Setúbal, passou ao Brasil em 1625, na armada de D. Fradique de Toledo.

Lutou bravamente na guerra contra os holandeses. Embarcou na frota do conde da torre e retirou, com Luiz Barbalho, do Porto de Touros do Rio Real, ajudando a desalojar os holandeses do Rio São Francisco. Foi Governador interino da Capitania do Rio de Janeiro, professo da Ordem de Cristo. Morreu em 1692. (MOTT, 2008, p. 50-51)

As terras desse morgado, conforme Nunes (1997) foram doadas ao mestre-de-campo Pedro Gomes na primeira metade do século XVII, por ele ter comandando os índios Aramurus na luta para a expulsão dos holandeses, da foz do rio São Francisco. O morgado foi herdado por seu neto, Antonio Gomes Ferrão Castelobranco, no final do século XVIII e segundo Souza (2005, p. 88) esse morgado “possui trinta léguas de terra na margem do rio com outra tanta largura para o centro e isto se denomina Porto da Folha”. Nessas terras era “muito prospera a criação de gado; mas os progressos da população são mais tardios neste termo do que em outra qualquer vila da comarca”. Convém ressaltar que Mestre-de-campo é a mais alta patente da tropa auxiliar; cargo que pertencia ao órgão denominado Tropas das fronteiras e que tinha as seguintes atribuições: “Estar presente durante o pagamento das gentes de guerra, portando as listagens de seus terços, e fazer a conferência dos nomes, juntamente com o provedor-mor.” (SALGADO, 1985, p. 229).

Pedro Gomes foi casado, mas até o presente momento não encontramos evidências de quem foi essa mulher, que continua sem nome, ocultada como uma boa parte das mulheres desse período. Conforme o estudo de Santos (2016) o cotidiano dessas mulheres era de muito trabalho: elas administraram fazenda, comandaram escravos, os negócios e a casa, mas tiveram sua face ocultada, muitas vezes pelo véu da Legislação. O que po-

demos afirmar nesse momento é que a esposa de Pedro Gomes existiu e que ela teve filhos ou filho e um deles foi Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco.

No século XVIII, essa família viveu dividida entre terras sergipanas e baianas, era detentora de terras, escravos, ouro, prata, engenhos, terras e móveis, conforme Santos (2016, p. 226) são esses os bens que constam no inventário Alexandre, que por ocasião de sua morte em julho de 1762, a família já se encontrava em situação de decadência e muito endividada. Diante de tamanha penúria, Alexandre fugiu das dívidas, abandonou a mulher e os filhos sem nenhum vintém na cidade de Salvador e passou a viver só no seu morgado, em Porto da Folha, situado às margens do rio São Francisco, na Capitania de Sergipe Del Rey. Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco foi casado com D. Maria Cardozo de Oliveira, “conhecida também por D. Maria Cardozo do Rosário.” (BOTELHO, 2012, p. 15)

A mãe dessa família, D. Maria Cardozo, “[...] parece não ter rosto. Quando citada nos rascunhos do filho, aparece desbotada na calma singeleza de um cotidiano abafado nos sertões baianos” (DEL PRIORE, 1997, p. 290) e, conforme o relato do filho,

[...] vivia doente, achacada sempre sustentando-se do que lhe era mandado pelo filho. Tendo como domicílio um engenho fora da cidade, e por acompanhante um filho padre, essa mãe passava os dias a desenvolver as tarefas corriqueiras de uma senhora de engenho: costurar, bordar, rezar. (DEL PRIORE, 1997, p. 290)

Por conseguinte, Santos em sua pesquisa (2016, p. 232) constatou, que essa mulher não era sem rosto, como afirmou Del Priore (1997). No inventário de seu marido, ela mostrou a

sua face, se fez presente e mesmo doente, foi capaz de ir pessoalmente à Villa Nova Real do Rey do rio São Francisco, “distante tantas legoas da sua abitação” (Inventário de Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco, da Comarca de Porto da Folha, 1762, p. 5. CATÁLOGO DIGITAL... CD – ROM 2), para defender a fortuna do seu falecido marido e fazer o inventário dos bens que restaram.

Quando o seu marido mudou-se para o Morgado de Porto da Folha, essa senhora fez de sua morada, um engenho fora da cidade, onde viveu acompanhada de seu filho padre, de nome Pedro Gomes. Dona Maria foi uma mulher de posses², dona de engenho, que antes e depois da falência, viveu em ambiente voltado para os negócios e inclusive, “devia presidir a fabricação de doces, arrumando-os em tabuleiros que os escravos levariam para vender na cidade” (DEL PRIORE, 2000, p. 290). Ela contava também, com o dinheiro que o filho mais velho Antonio que morava em Salvador, mandava.

Salientamos que Dona Maria Cardozo, se destacou no universo feminino por ser assinante, fato que aguçou a nossa curiosidade, porque conforme a pesquisa realizada por Santos (2016), ela traçou a sua história diferente da maioria das mulheres sergipanas por saber assinar o seu nome e escrever peças do inventário. A maior parte das mulheres, na mencionada pesquisa não assinava o nome, assinaram a rogo, ou seja, recorreram a um terceiro para assinar por ela. Essa constatação remete ao estudo de Magalhães (2001), que ao analisar a historiografia da alfabetização no mundo ocidental do Antigo Regime, afirmou que foi muito comum, até o século XIX, a mulher assinar a rogo:

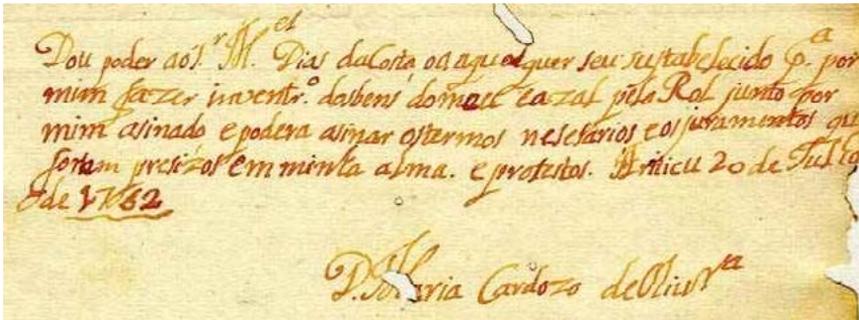
Não se encontrou ainda nenhuma situação, para o período em estudo genericamente os séculos XVIII e XIX, em que a mulher firme de cruz ou por qual-

2 Termo cunhado por Santos (2011) na sua Tese de Doutorado.

quer outro sinal. Em contrapartida, quando, homem e uma mulher não sabem assinar, ele firma de cruz e ela por não saber assinar (roga) [...]. Mas não apenas o caso da mulher, também o caso de alguns serviçais. A mulher tomou no entanto parte activa em processos administrativos como madrinha, como testemunha (caso frequente Inquirições de Genere), ou mesmo como outorgante, ré ou que todavia não firma de cruz, como genericamente a mulher rural não assina antes da segunda metade do século XIX. (MAGALHÃES, 2001, p. 124)

Assim, a “[...] à mulher iletrada, ou mesmo a mulher leitora (semi-alfabetizada), não lhe é reconhecido o recurso à sigla, vendo-se forçada a “rogar por alguém que por ela assine.” (MAGALHÃES, 2001, p. 184) A partir da análise de Magalhães (2001), Santos (2016) entendeu que a constatação evidenciada pelo pesquisador não se aplica à realidade sergipana porque Dona Maria Cardozo de Oliveira assinou os seus documentos e ainda podemos afirmar que a sua assinatura era de quem estava acostumada à escrita, como se pode observar na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Assinatura de Maria Cardozo de Oliveira (1765).



Dout. poder do. M. Dias da Costa, ou aqui quem seu substituido p. por mim fazer invent. dabens do m. e. a. z. a. l. pelo R. o. l. junto por mim assinado e podera assinar o termo e os juramentos que forem precisos em minha alma. e proterito. B. r. t. i. c. u. 20 de Jul. 1765

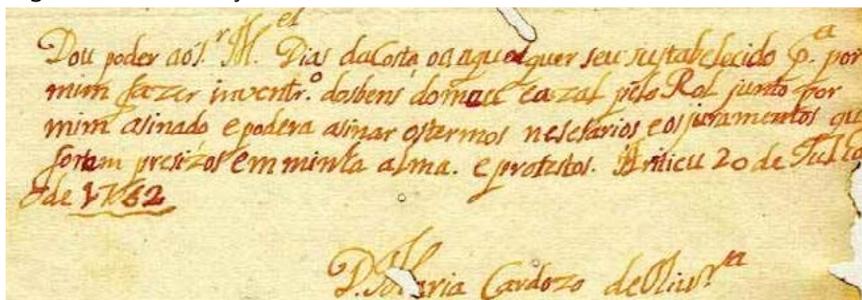
D. Maria Cardozo de Oliveira

Fonte: SANTOS, 2016, p. 154.

Essa análise de Dona Maria Cardozo mudou a lente sob a qual focalizamos a mulher no século XVIII, porque a assinatura modificou o seu modo de vida na sociedade, além ter uma dimensão política, mostrou que a mulher começou a deixar rastros do seu envolvimento na sociedade, mesmo sendo considerada incapaz pela Legislação da época.

Vejam os ainda, como Dona Maria posicionou-se quando o inventário de seu marido foi aberto. Ela escreveu de próprio punho, que mesmo adoentada, foi pessoalmente à Villa Nova Real do Rey do rio São Francisco, para “acudir” a fortuna do seu falecido marido. Ela não foi apenas assinante, mas redigiu algumas peças do inventário, como se verificou na procuração que dava poder a Manoel Gomes da Costa para dar continuidade ao inventário, tendo em vista a sua enfermidade, figura 2:

Figura 2 – Procuração de Maria Cardozo de Oliveira (1765).



Fonte: SANTOS, 2016, p. 160.

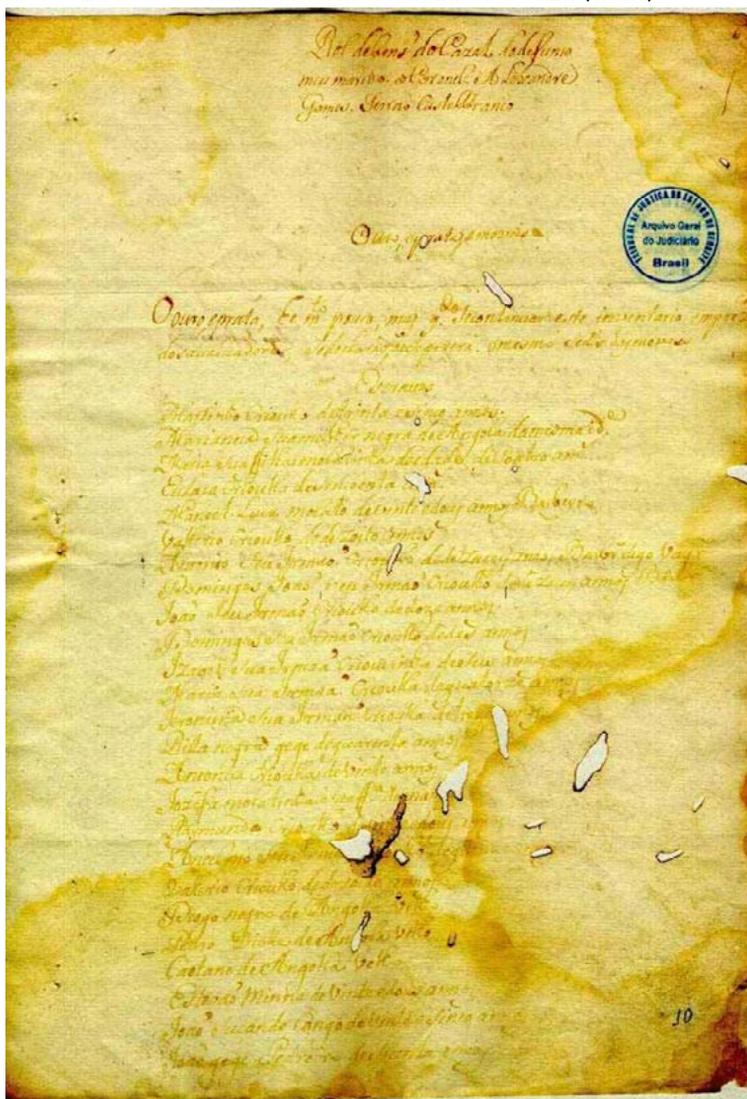
Dou poder ao Sr M.^{el} Dias da Costa ou qualquer seu restabelecido p^a por mim fazer invent^{ro} dos bens do meu casal pelo Rol junto por mim asinado e podera asinar ostermos nesesarios eosjuramentos que forem presizos em minha alma e protestos. Araticu 20 de Julho 5 de 1762.

D. Maria Cardozo de Oliv^{ra}3

3 Transcrição realizada por Santos (2016), de um documento que consta no inventário do seu marido, datado de 1762.

Em outra parte do processo, Maria Cardozo de Oliveira assinou a lista detalhada dos bens que lhe restaram, como indicam as figuras 3, 4 e 5, a seguir:

Figura 3 – Lista dos bens de Maria Cardozo de Souza (1765).



Fonte: SANTOS, 2016, p. 161.

Rol de bens do casal do defunto

Meu marido o Coronel Alexandre
Gomes Ferrão Castelobranco

Ouro, prata e escravos vivos

- 5 O Ouro e prata he muito pouco mays g. ^{dos} [ilegível] se
continuar este inventario [ilegível] dos avaliadores [ilegí-
veis 3 palavras] o mesmo cediz dos moveis

Escravos

Martinho crioulllo de trinta e pocos annos

Marianna sua molher negra de Angolla da mesma idade

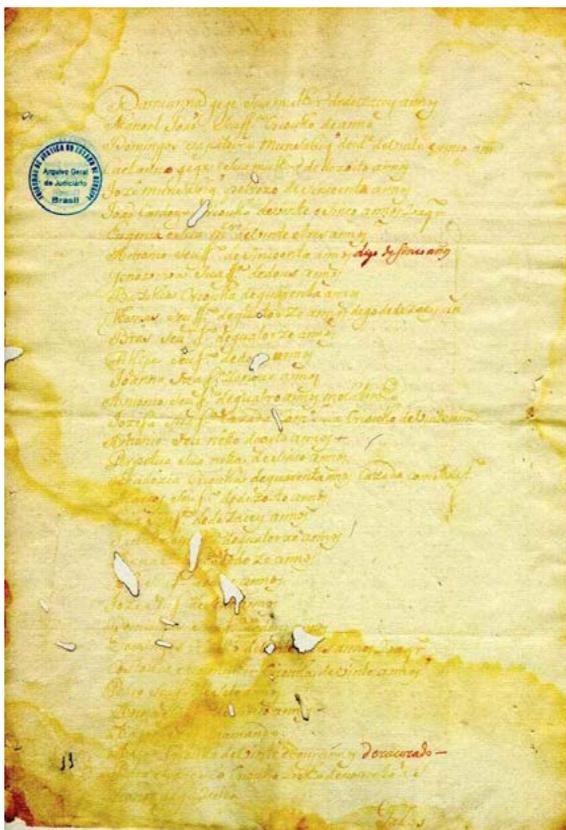
Maria sua filha molatinha de idade de coatro meses

Eulaza crioulla de trinta annos

- 10 Manoel Luiz molato de vinte e dois annos Barbeyro
Vallerio crioulllo de dezoito annos
Antonio seu irmão crioulllo de dezaceis annos Barbeyro,
digo vaq°
Domingos João seu irmão crioulllo de [ilegível] annos
Barbeyro
João seu irmão crioulllo de doze annos
- 15 Domingos seu irmão crioulllo de dez annos
Izaura sua irmã crioullinha de sete annos
Maria sua irmã crioula de quatorze annos
Francysca sua irmã crioula de treze annos
Ritta negra gege de quarenta annos
- 20 Antonia crioulla de vinte annos
Jozefa sua ff.a molatinha [ilegível] de annos
Raymundo crioulllo de vinte e dous annos
[ilegível] seu irmão de [corroído] annos

- 25 Valerio crioulo de dezoito annos
 Diogo negro de Angolla velho
 Pedro [ilegível] de Angolla velho
 Caetano de Angolla velho
 Estevão mina de vinte e dous annos
- 30 Joze [ilegível] do Congo de vinte e cinco annos
 João gege pedreiro de trinta annos⁴

Figura 4 – Continuação lista dos bens de Maria Cardozo de Souza (1765).



Fonte: SANTOS, 2016, p. 163.

4 Transcrição, realizada por Santos (2016), do rol dos bens deixados por Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco, datado de 1765, da página 10 do inventário, do falecido.

- Damianna gege sua molher de dezaceis annos
 Manoel João seu ffo crioulo de anno
 Domingos sapateiro Munsabique. de idade de vinte e cinco annos
- 35 Caetana gege sua molher dezoito annos
 Joze Munsabique. [polvozo ?] de sincoenta annos
 João Cardozo de vinte e cinco annos vaqro.
 Eugenia [*ilegíveis - 2 palavras*] de vinte e [*ilegível*] treis annos
 Antonio seu ffo de sincoenta annos, digo sinco annos
- 40 [*ilegível*] sua ffa de quatorze annos
 Basília crioulla de quarenta annos
 Maria sua ffa de quatorze annos, digo de dezasseis annos
 Bras seo ffo de quatorze annos
- 45 Fillipe seo ffo de doze annos
 Joanna sua ffa de nove annos
 Antonio seu ffo de quatro annos molatinho
 Jozefa sua ff.a cazada com Luiz crioulo com vinteum
 Antonio seu netto de oyto annos
- 50 Perpetua sua netta de sinco annos
 Theodozia crioulla de quarenta annos cazada com [*ilegível*]
 Marcos seu ffo de dezoito annos
 Luiz seu ffo de dezaceis annos
 [*ilegível*] sua ffa de quatorze annos
- 55 [*ilegível*] sua [*ilegível*] de doze annos
 [*ilegíveis 3 palavras*] annos
 Joze seu ffº [*ilegível*] annos
 Damianna seu ffº de dous annos
 Domingos crioulo [*ilegível*] annos vaqº
- 60 Constancia sua molher crioulla de vinte annos
 Pedro seu ffº de sete annos
 [*ilegíveis 3 palavras*] de sinco annos

- [*Ilegíveis 3 palavras*] mamando
[*Ilegíveis 2 palavras*] de vinte e dois annos [*dezcazado*]
65 Pedro [*ilegível*] crioulllo [*ilegíveis 2 palavras*]
[*Ilegíveis 2 palavras*]velha⁵

Gados

- Os Gados vacuns que seacharem e como o ver vende
70 [*ilegível*] nestas fazendas e [*corroído*] [*ilegíveis- 2 palavras*]
[*ilegível*]t ão bem da Borda da Matta [*ilegíveis- 2 palavras*]

Terras

- A metade das terras do dito Citio da Borda da
Matta no termo desta villa.
- 75 As terras e matas do engenho de Mombaça no
termo desta villa de São Francysco Comarca da Bahia,
onde ha mais alqueires de terras, escravos e as sacarias
do dito engenho q melhor [*ilegíveis - 2 palavras*]
[*ilegíveis - 3 palavras*] contas deste juízo [*ilegíveis - 2 pa-
lavras*]
- 80 Protesto declaramos os bens se [*ilegíveis - 3 palavras*]
Onde a minha molesta primiti [*ilegíveis -3 palavras*]
- Ao ouro a prata e moveis [*ilegíveis - 3 palavras*] não
Passara o seu valor de quatrocentos mi reis [*ilegível*]
Valido do [*ilegível*] para o engenho [*ilegível*]
85 [*ilegível*] Araticu, 8 de julho de 1762.

D. Maria Cardozo deOliv^{ra6}

5 Transcrição, realizada por Santos (2016), do rol dos bens deixados por Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco, datado de 1765, da página 11 do inventário, do falecido.

6 Transcrição, realizada por Santos (2016), do rol dos bens deixados por Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco, datado de 1765, da página 12 do inventário.

Retomando a análise da família, Dona Maria e Castelobranco, sabemos que foram importantes e que se casaram, aumentando seu prestígio e poder. A família de Dona Maria era muito influente e mantinha uma rede de relações que se estendiam entre Minas Gerais, Bahia e Sergipe. Conforme Santos (2016) do casamento com Alexandre Castelobranco, Dona Maria teve onze filhos, que na ocasião da morte do pai, ficaram com as idades de: Antonio Gomes Ferram Castelobranco, trinta e quatro anos; Salvador Gomes Ferram, trinta e dois anos; Reverendo padre Pedro Gomes, também com trinta e dois anos; Dona Damiana, trinta anos; as gêmeas Dona Justina e Dona Rofina, vinte e sete anos; Alexandre Gomes Ferram, vinte e dois anos; Hermínio Ferram, vinte anos; José Tiago, dezesseis anos e o último, que tem seu nome ilegível nos documentos, a idade de doze anos. Tiveram também, uma filha chamada Leonor, que morreu ainda jovem, na idade de oito anos, de acordo com o inventário do patriarca.

Antes mesmo da morte de Alexandre, o filho primogênito, Antonio Gomes Ferram Castelobranco, já demonstrava preocupação com a situação decadente e precária das finanças da família. Antonio ajudava sua mãe como podia e pedia auxílio aos tios e parentes para pagar o dote de suas irmãs, “todas as três jovens eram internas do Convento de Nossa Senhora das Mercês, da Ordem de Santa Úrsula, na Bahia” (SANTOS, 2016, p. 229). Esses pedidos para o pagamento dos dotes foram ignorados, inclusive os que foram feitos por cartas diretas a sua avó, D. Maria da Cruz, mãe de D. Maria Cardozo que era influente e abastada em Minas Gerais.

Além disso, tinha a necessidade de pagamentos aos credores e a manutenção das aparências de fidalgo, por isso Antonio levou mais de cinco anos para acabar de pagar os dotes das irmãs. Ser fidalgo, conforme Bluteau (1712 – 1728) significava ser “homem cavalheiro [...], que de seus pais tem herdado algo, ou

alguma coisa, de que se pode prezar, como nobreza de sangue, ou rendas e fazenda considerável”. Antonio Gomes Ferrão Castelobranco, que morava na Bahia, mostrava apreensão com as dificuldades financeiras da família, como analisou Del Priore (1997),

[...] esse senhor de decadentes engenhos, cavaleiro da Ordem de Cristo, familiar do Santo Ofício da Inquisição, fidalgo da Casa Real, secretário da Academia Brasileira dos Renascidos, fluente em língua francesa, luta desesperadamente para sustentar o decadente lustro da família. (DEL PRIORE, 1997, p. 277)

Ser cavaleiro de alguma ordem militar implicava obrigações e privilégios, como por exemplo, a participação em cerimônias religiosas, como a procissão de *Corpus Christi*. Assim, pertencer a uma ordem religiosa e militar portuguesa, como Antonio Gomes Ferrão Castelobranco era, estar envolto em uma fonte extra de prestígio e de reconhecimento social, pois além de vantagens econômicas, possuía em seus estatutos, a exigência de limpeza de sangue para o seu ingresso. Todos esses títulos marcaram a posição social dessa família, que pelas evidências, era de muito prestígio.

A Ordem de Cristo a qual pertenceu Antonio Gomes Ferrão Castelobranco, foi fundada em 1319 e se tornou a mais poderosa das ordens militares portuguesas. “Os papas a ela concederam, na segunda metade do século XV, em reconhecimento à sua atuação como propagadora da fé cristã, a instituição do direito do padroado. Por tal direito, cabia à Ordem de Cristo jurisdição espiritual sobre as terras ultramarinas conquistadas e por conquistar, que não pertencessem a nenhuma diocese, e ao padroeiro dela, seu grão-mestre, a apresentação dos escolhidos para o governo eclesiástico dessas terras. Mais tarde no século XVI,

acoplou-se o poder religioso-militar ao poder régio” (SALGADO, 1985, p. 113). Conforme Silva (2005) “[...] a ordem mais desejada continuava a ser de Cristo, mas o elevado número de comendas e hábitos de Avis explica-se pelo fato de as altas patentes militares terem acesso automático a esta ordem desde o alvará de lei de 16 de dezembro de 1790 [...]” (SILVA, 2005, p. 287).

Figura 6 – Assinatura de Antonio Gomes Ferrão Castelobranco.



Fonte: SANTOS, 2016, p. 231

Como se pode constatar, a começar pela sua assinatura (Figura 6), que era um fator de distinção social, Antonio não era um homem comum, era um nobre, e como nos diz Silva (2005), ser nobre implicava estilo de vida:

[...] e ‘tratar-se à lei da nobreza’, como por exemplo, ter criados (ou escravos), dispor de cavalos (ou seja, não andar a pé), trajar de acordo com a condição social, possuir uma espada ou arma equivalente. A mulher e as filhas de um nobre deviam ter uma vida recolhida, não se mostrando em público senão em ocasiões especiais e sempre em lugares onde não se misturassem com a massa da população. (SILVA, 2005, p. 321 e 322)

A ruína dessa família se deu por causa da crise do açúcar que passava a Capitania baiana. Segundo Del Priore (1997), ou-

tro elemento importante que contribuiu para tal situação foram às brigas entre o patriarca e o vice-rei, André de Melo e Castro. Mas foi dentro das condições apresentadas que a família Gomes Ferrão Castelobranco marcou o seu espaço no microcosmo baiano e sergipano.

CONCLUSÃO

Os Castelobranco se estabeleceram em Sergipe Del Rey desde o século XVII, mais especificamente, por volta de 1625, no morgado de Porto da Folha. As terras desse morgado foram doadas ao mestre-de-campo Pedro Gomes na primeira metade desse mesmo século. Pedro Gomes foi casado, mas até o presente momento não encontramos evidências de quem foi essa mulher. Só podemos afirmar que essa esposa existiu e que ela teve filhos ou filho e um deles foi Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco.

Alexandre foi casado com Dona Maria Cardozo, uma mulher que se destacou no universo feminino por ser assinante. Convém destacar que a assinatura modificou o seu modo de vida na sociedade, porque mostrou que a mulher começou a deixar os traços rastros do seu envolvimento na sociedade, mesmo sendo considerada incapaz pela Legislação da época. Dona Maria foi uma mulher de posses, dona de engenho, que antes e depois da falência, da sua família viveu em ambiente voltado para os negócios e comandou inclusive, uma manufatura de produtos que eram vendidos por seus escravos de ganho para sua sobrevivência. Além desse dinheiro, ela recebia também, o dinheiro que o filho mais velho Antonio que morava em Salvador, mandava, para sua sobrevivência.

Juntos, Dona Maria Cardozo e Alexandre Gomes Ferrão Castelobranco tiveram 11 filhos, sendo seu primogênito, Antonio Gomes Ferrão Castelobranco de vital importância para essa fa-

mília. Antonio foi tutor de seus irmãos e antes mesmo da morte de seu pai, mostrou preocupação com a situação decadente e precária das finanças da família, pois tinha a necessidade de pagamentos aos credores e do dote das suas três irmãs, que se encontravam internas no Convento Nossa Senhora das Mercês, da Ordem de Santa Úrsula, na Bahia. Outro fato inquietava o primogênito, a manutenção com as aparências de fidalgo, fato muito importante à época.

Quanto ao filho menor José Tiago, ainda não encontramos dados sobre ele, até o presente momento. Não localizamos na documentação pesquisada o pedido de provisão de tutoria feito pela mãe. E é por isso que podemos inferir que o seu tutor foi o primogênito Antonio Gomes Ferrão Castelobranco que o encaminhou para instrução, por ser uma obrigação legal. Sabemos que precisamos continuar essa pesquisa, pois partes dessa documentação encontra-se nos acervos de outros estados do Brasil, mas são essas as primeiras impressões que apresentamos da família Gomes Ferrão Castelobranco.

REFERÊNCIAS

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 10 dez. 2009 a 19 mar. 2011.

BOTELHO, Angela Vianna; ANASTASIA, Carla. **D. Maria da Cruz e a Sedição de 1736**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de Antonio Norino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** a morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

MOTT, Luiz R. B. **Sergipe Del Rey:** população, economia e sociedade. Aracaju: FUNDESC, 1986. (Coleção Jackson da Silva Lima).

GINZBURG, Carlo. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.) **História da vida privada no Brasil:** cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1977. Pág. 156 – 220 (História da Vida Privada no Brasil I).

GINZBURG, Carlo. **Sergipe Colonial & Imperial:** religião, família, escravidão e sociedade – 1591- 1882. São Cristóvão: UFS; Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PRIORE, Mary Del. Ritos da vida privada. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.) **História da vida privada no Brasil:** cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. Pág. 267-330.

MAGALHÃES, Justino de Pereira de. **Alquimia da escrita:** alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime.{S.l.}: Universidade de São Francisco, 2001.

NUNES. Maria Thetis. **Sergipe Colonial II.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NUNES. Maria Thetis. **Sergipe Colonial I,** 2ª edição. São Cristóvão: editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

NUNES, Verônica. Introdução. In: PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE SERGIPE. Arquivo Geral do Judiciário. **Catálogo**

dos inventários judiciais da Comarca de Estância: 1801-1850. Aracaju: TJ: Gráfica J. Andrade, 2005. Pág. 11-22.

SALGADO, Graça. (Coord.); AZEVEDO, Carmen Lúcia de. *et al.*, *Fiscais e meirinhos: a administração no Brasil colonial.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SANTOS, Vera Maria dos. **As mulheres de posses:** a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey no século XVIII. Fortaleza: Gráfica e Editora Imprece, 2016.

SERGIPE. Arquivo geral do judiciário, **Catálogo dos documentos judiciais do século XVIII de Sergipe:** Inventários judiciais da Comarca de Porto da Folha, 2005. Aracaju: TJ: Sercore Artes Gráficas, 2005.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Ser nobre na Colônia.** São Paulo: UNESP, 2005.

SOUZA, Marcos Antonio de. **Memória sobre a Capitania de Sergipe.** Aracaju: Secretária de Estado da Cultura, 2005.

NO RITMO DO COMPASSO: O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DO *HABITUS* DO CAPOEIRA, EM SERGIPE, NO SÉCULO XIX

Tatiane Trindade Machado
Simone Silveira Amorim

INTRODUÇÃO

Por um longo período não houve consenso a respeito da origem da Capoeira: alguns diziam ser brasileira, outros, africana e haviam os que afirmavam que seria afro-brasileira. Atualmente, poucos duvidam da sua origem brasileira. Uma das evidências é que estudos foram realizados na África e em outros países onde houve a escravidão negra e nada igual foi encontrado no que diz respeito a configuração que ela adquiriu no Brasil, a não ser se levada por algum brasileiro¹.

No que consta da derivação da palavra capoeira, não há consenso entre os etimologistas. A origem é tupi, mas os significados se divergem. Para grande parte dos estudiosos, capoeira

¹Fala-se que na África foram encontradas algumas danças “Uma delas é o ritual de passagem chamado N’golo (Dança da zebra), ainda hoje praticada em algumas tribos africanas. Nesse ritual, rapazes enfileirados se enfrentam em uma luta de pernadas semelhante à capoeira”. (ESTEVES, 2004, p. 46)

seria mato ralo, rasteiro. No entanto, Morales de Los Rios refuta este conceito e traz a sua versão:

A guarida nas ‘capoeiras’ desses escravos contraria os dizeres usuais das crônicas, que a elas não me consta que nunca, senão acidentalmente, se referissem a tal abrigo. Para esses fujões o valhacouto habitual foram as grandes matas fechadas, quase virgens, bem como os altiplanos de penoso e difícil acesso e as grutas e cavernas, sobretudo. (DE LOS RIOS, Apud. SOARES, 2004, p. 50).

De acordo com esse etimologista, capoeira não teria como derivar desse “mato rasteiro”, já que ficaria difícil se defender em campo aberto. Ele afirma que o nome é de origem tupi e significa “cesto de palha”. Soares (2004) comunga desta versão, pois, durante a sua pesquisa documental, encontrou relatos idênticos, afirmando que os negros se utilizavam desses cestos na cabeça para vender mercadorias que poderiam ser, ou não, de seus senhores e que as defendiam com cabeçadas e pontapés, por isso, a princípio, esses negros foram denominados capoeiras. Para o autor:

Um registro que merece um comentário à parte é o de um cativo preso com uma ‘capoeira’ onde estavam aves roubadas. Ao mesmo tempo que se firmava solidamente o termo capoeira como um jogo atlético, luta nacional característica de escravos, ele ainda era usado para descrever cesto de palha, muito comum entre os negros carregadores, retratados por todos os pintores viajantes do Rio das primeiras décadas do século XIX. (SOARES, 2004, p. 84).

O percurso etimológico se torna necessário para entendermos o conceito de capoeira. Concordarmos com o pensamento de Freyre (2013) quando ele sustenta que a formação do povo brasileiro é híbrida. Ao mesmo tempo em que o referido autor exalta as características do português, principalmente a capacidade dele de miscibilidade, ele nos fala que o povo brasileiro é híbrido primeiro de branco com índio e, depois, com negro. Para Freyre:

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população branquana quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura. (2013, p. 66).

Assim, a capoeira pode ser também considerada uma manifestação híbrida, bem como outras manifestações culturais brasileiras. Dessa maneira, esta pesquisa se justifica por possuir um objeto singular, pois apresenta a Capoeira como manifestação cultural que possui práticas educativas transmitidas entre seus praticantes e por se constituir como uma prática educacional não formal. Portanto, temos como objetivo demonstrar como a capoeira se configurou em uma prática educativa a partir dos ensinamentos transmitidos de geração a geração, fazendo o elo entre passado e presente, e também demonstrando o *habitus*² (ELIAS, 1994) dos capoeiras no século XIX, em Sergipe.

2 Esse conceito nos ajudou a compreender o processo de resistência da manifestação cultural

Segundo esse autor,

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social_ um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social. (ELIAS, 1994, p. 150).

Para alcançar o objetivo proposto foi preciso discorrer sobre os ensinamentos da capoeira e o processo de configuração do *habitus* do capoeira em Sergipe através das seguintes fontes: jornais, códigos de postura, relatórios dos presidentes de Província, quadros de pintores reconhecidos, relatos de viajantes e textos sobre o tema. Sobre o trato com as fontes, Burke (2008, p. 33) afirma que “[...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.

Ressaltamos que este estudo é de cunho qualitativo e está inserido no campo da História da Educação que vem recentemente se debruçando por outros campos de pesquisa e aceitando novas fontes e novos objetos a partir da matriz historiográfica da Nova História Cultural. Em oposição à história tradicional, que oferece uma visão “de cima” ao evidenciar os grandes feitos dos estadistas, gerais ou ocasionalmente eclesiásticos, enquanto a Nova História lança

que, tempos mais tarde, ficou conhecida como capoeira.

luzes sobre a história vista “de baixo”, na qual as opiniões e feitos das pessoas comuns através de suas experiências relacionadas com a mudança social e a história da cultura popular passam a ser retratadas, analisadas e consideradas (BURKE, 2011). Portanto, através desse “olhar” que nos leva a perceber novas fontes e a novos métodos é que se faz possível compreender melhor as atitudes dos atores históricos. Neste sentido,

O conhecimento histórico é assim inscrito em um paradigma do saber que não é o das leis matematizáveis, tampouco apenas o das narrativas verossímeis. A trama deve ser entendida como uma operação de conhecimento que estabelece como central a possível inteligibilidade do fenômeno histórico, em sua realidade apagada, a partir do cruzamento de seus traços acessíveis (CHARTIER, 2002, p. 236).

Tendo em vista os aspectos mencionados pretende-se, aqui, discorrer sobre as origens da capoeira e de seus ensinamentos identificando os registros da sua prática na província de Sergipe, tomando como mote o seu ensino e aprendizagem, caracterizando-a como uma pedagogia espontânea, onde os indivíduos aprendem através da prática cotidiana. Ao identificar a musicalidade existente na prática da capoeira, enquanto jogo-luta, observou-se a existência de um ambiente de parceria a fim de entendermos o *habitus* dos capoeiras que foi desenvolvido ao longo de sua história, mas que ganhou força no século XIX. Desta maneira, identificamos a maneira como os capoeiras foram educados, ou formados, dentro da configuração social daquela época.

“BERIMBAU ME DEU O COMPASSO”:

Os Ensinamentos Da Capoeira

Mesmo entendendo que algumas tradições podem ser inventadas ou recriadas, observamos que na capoeira existem muitas pistas que foram sendo deixadas e preservadas através do tempo. Pintores fizeram retratos do Brasil no século XIX, entre eles destacamos o alemão Rugendas³ e uma de suas gravuras chamada “Jogar capoeira”. Essa tela demonstra que já se utilizava, naquela época, o mesmo termo que empregamos nas rodas atuais, que é jogar capoeira.

A analogia do “berimbau me deu o compasso” nos serve de apoio na demonstração de como os indivíduos aprendem na capoeira: o berimbau comanda todo o jogo e dita o ritmo que os jogadores irão desenvolver na roda e, por isso, tornou-se comum dizer que o berimbau é o Mestre da roda.

A simbologia do berimbau é muito forte entre os adeptos da capoeira. Apesar de esse instrumento ter sido inserido após o processo de criminalização, não se imagina uma roda de capoeira sem ele. Sua origem é incerta, assim como a da capoeira. O que se sabe é que veio da África e, no Brasil, foi adaptado e recebeu o nome de Berimbau. De acordo com Cunha:

Nos depoimentos de Mestres mais antigos, fica subtendido ao menos um importante motivo pelo qual o berimbau ganhou tamanha força entre os capoeiras, na repressão da República Velha, quando as rodas ainda eram dominadas por valentões:

3 O artista foi integrante da missão do barão de Georg Heinrich von Langsdorff, a qual o trouxe para o Brasil. Chegou em território brasileiro no ano de 1821 com a função de ser espião na missão científica que integrava. Rugendas, como costumava assinar seus trabalhos, viajou pelo país para coletar material para suas pinturas e desenhos. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/johann-moritz-rugendas/>> Acesso em: 12 jan. 2017.

o instrumento composto por uma vara de madeira rígida de aproximadamente sete palmos servia também como uma arma. (2011, p. 24).

Outro fator que deve ser analisado é que o berimbau se afastava, pelo menos na visão dos dominadores, das religiões ou formas de culto, tendo em vista que percebemos a presença do tambor com muito mais força nas práticas religiosas de matriz africana.

Alguns estudos apontam que em um primeiro momento da história da capoeira utilizou-se o tambor indígena, indicando sua miscigenação. No entanto, como salientado anteriormente, percebemos a imagem do tambor em várias manifestações de origem africana⁴. Esses indícios nos levam a crer que a música já era inerente à capoeira no século XIX. Destarte, a música estava presente em outras manifestações do cotidiano, como o samba, o lundu e os batuques. Em Sergipe, Amaral destacou, a partir de alguns relatórios de polícia, que os sambas e batuques eram um problema social.

No conjunto documental que serviu como fonte para esse estudo, não encontrei uma única referência à existência de candomblés, xangôs ou calundus. Já o termo samba e batuque marcaram presença tanto na correspondência policial, quanto na documentação judiciária. É possível que, em muitos casos, os sambas e batuques testemunhados

4. Podemos perceber nas religiões de matriz Africana, como o tambor tem um papel fundamental nos rituais. O samba, o batuque, as danças afro-brasileiras, reisados e tantos folguedos encontrados no século XIX e que percebemos as heranças dessas manifestações impregnadas em manifestações atuais.

pelas autoridades fossem, na verdade, cerimônias religiosas. Em outros momentos, podia tratar-se de puro divertimento. Nos dois casos, no sagrado e no profano, tais ocasiões serviam para estreitar laços entre escravos e libertos, ao incentivar um sentimento de pertencimento a uma comunidade, que frequentemente se traduzia em exercício de resistência cultural. (AMARAL, 2012, p. 206).

A partir dos estudos desta autora, podemos pensar que esses batuques poderiam ter relação com a capoeira também, só que não foi registrado, o que nos faz cogitar que as autoridades evitavam destacar manifestações da cultura negra. Em um dos códigos de posturas, da cidade de Aracaju, analisados encontramos a proibição do samba, mas nenhum ponto ou citação sobre a capoeira. Esta resolução relata:

Art. 53. São proibidas as vozerias e sambas à noite. Assim como as sentinelas e rezas em altas vozes a cadáveres sob pena de prisão dos perturbadores do socego publico e prisão por 2 dias dos seus promotores no caso e desobediência a intimação respectiva.⁵

No caso específico desse código de posturas (1874), ao que parece, as autoridades estavam preocupadas com o sossego público e manutenção da ordem. Mesmo não tendo certeza dessa relação com a capoeira, é pertinente a citação, pois nos leva a momentos em que a capoeira também foi tratada como perturbação pública. Esses apontamentos foram feitos em estudos

⁵ Resolução nº 968 de 20 de abril de 1874, Aprova Posturas da câmara municipal de Aracaju. In. Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Provincial de Sergipe. Disponível na Biblioteca Epifânio Dórea em Aracaju/SE.

anteriores o que nos fez trilhar um caminho pouco percorrido na pesquisa em busca desses códigos. Outro questionamento que surgiu em meio a análise foi: por que a proibição dos sambas somente à noite? Poderíamos pensar que seria por conta do barulho, mas também podemos conjecturar que em alguns momentos do dia os senhores de escravos e as autoridades eram permissivos com algumas práticas.

No estudo realizado por Cunha (2011) sobre a capoeira no estado de São Paulo, o autor fez relações dos ajuntamentos de escravos com a capoeira. Em um primeiro momento de sua pesquisa não constatou prisão alguma por capoeira, mas, em seguida, encontrou a preocupação dos juizes de paz em seus relatórios em conter o avanço da capoeira e nesses documentos havia a preocupação das autoridades com os ajuntamentos de escravos. Ampliando a pesquisa, Cunha identificou um código de posturas de 1833, na cidade de Sorocaba, onde era literalmente proibida a prática da capoeira. Em Sergipe, não obtivemos uma informação semelhante nas posturas, mas percebemos no código de posturas de Aracaju de 1874 o seguinte:

Art. 54. É proibido nesta capital o entrudo, sendo feita a sua substituição por mascarados a pé ou à cavalo nos trez dias de carnaval, independente de licença. Os contra ventores incorrerão na multa de 4\$000 ou soffrerão 2 dias de prisão. As mesmas penas serão applicadas as pessoas que venderem laranjinhãs pelas ruas, responsáveis pelos escravos ou famulos os seus senhores ou chefes.⁶

⁶ Resolução nº 968 de 20 de abril de 1874, Aprova Posturas da câmara municipal de Aracaju. In. Coleção de Leis e Resoluções da Assembléia Provincial de Sergipe. Disponível na Biblioteca Epifânio Dórea em Aracaju/SE.

Em nossas conjecturas, ao relacionar os sambas e batuques com a capoeira em Sergipe na segunda metade do século XIX, observamos também o “entrudo”. Essa festa foi introduzida no Brasil pelos portugueses, mas os escravos se apropriaram e esta, por sua vez, começou a fazer parte do “carnaval” das classes mais baixas. Segundo Costa:

De nossa ascendência portuguesa, além do modelo de carnaval, importamos uma manifestação popular chamada ‘entrudo’, que influenciou, em grande parte, o nosso modo de ‘brincar’ o carnaval. O entrudo, na qual pessoas ridicularizavam outras e jogavam água, ovo, farinha e água de cheiro nos transeuntes muitas vezes descambavam para agressões físicas. (2011, p. 17).

Como a capoeira nasceu nesse processo de manifestação popular e relacionada a outras manifestações de origem escrava, percebemos que essas festas de rua eram uma forma dos capoeiras mostrarem suas habilidades. Estamos fazendo essas relações a partir das pistas de estudos anteriores, como o de Cunha (2011), quando nos aponta que

[...] o controle dos escravos poderia ser feito por posturas mais genéricas, sem necessariamente se adotar o termo específico ‘capoeira’, como dezenas das cidades pequenas do interior paulista fizeram. O Município de São Bento do Sapucaí, localizado na divisa com Minas Gerais, por exemplo, publicou em 1859, um Código de Posturas que no capítulo sobre ‘Tranquilidade pública’ proibia entrudos, buscapé, cateretê e batuques. (2011, p. 65).

Essas relações são feitas porque as manifestações populares, no século XIX, estavam, de alguma forma, concatenadas. Ao buscarmos conhecer mais ainda sobre esse envolvimento, continuamos seguindo as pistas, desta vez nos relatórios dos presidentes de Província. Neles percebemos a preocupação com os indivíduos denominados quilombolas e também com as fugas dos escravos.

Acerca dos indivíduos em fuga, refletimos por meio de estudos anteriores que esses poderiam utilizar a capoeira, muitas vezes, em brigas. No entanto, isso não impediu que a capoeira fosse também uma forma de divertimento por conta dos seus momentos lúdicos e por estar relacionada com outras manifestações na configuração social do século XIX. Neste sentido, algumas práticas poderiam ser permitidas como uma forma de estratégia para conter a resistência escrava.

No documentário “Versos e Cacetes: o jogo do pau na cultura afro fluminense”, dos historiadores Hebe Matos e Mathias Assunção (2009), constatamos em sua composição alguns elementos da capoeira, a saber: a ginga de corpo e as rasteiras. Assim, compreendemos que esses elementos foram se misturando e os ensinamentos foram passados por meio dos Mestres como legado para as gerações futuras e nesse processo de ensino aprendizagem estavam presentes itens que persistem como, por exemplo, a característica de dança que a capoeira carrega.

Neste sentido, podemos imaginar que algumas manifestações presentes em Sergipe do século XIX realizavam trocas culturais e, assim, os mesmos indivíduos estavam presentes nas diversas formas de expressão. Esta experiência foi constatada no trabalho de Cunha (2011), que encontrou posturas municipais reprimindo a capoeira, porém não encontrou processo crime e nem presos por capoeira como em outras Províncias.

A partir do repetido termo jogo para se referir à capoeira, nas legislações criadas na Província para coibir tal atividade, apresentamos outra hipótese para falta de presos por ‘capoeira’: esta seria uma consequência da visão comum em terras paulistas, de que a manifestação seria mais um jogo do que uma atividade perigosa ao contrário do que se configurou no Rio de Janeiro na mesma época. (p. 65).

O trabalho de Cunha (2011) nos fez conjecturar outras questões relacionadas a Sergipe, pois havia uma preocupação dos Presidentes de Província com os negros e suas atividades de maneira geral. Em terras Sergipanas, tudo leva a crer que realmente não registraram a capoeira sob este termo por denominarem as manifestações, de maneira geral, como samba e batuque.

Ainda demonstrando os elementos que perduraram na prática do jogo-luta, destacamos outro importante pintor – Jean Baptiste Debret⁷ – viajante pelo Brasil, que representou em suas gravuras o cotidiano daquela época. Estamos nos referindo a Debret ao verificarmos o berimbau, na figura “o tocador de Berimbau”, com outras utilidades como, por exemplo, para vender as mercadorias dos escravos de ganho⁸.

7 O pintor francês Jean-Baptiste Debret foi um dos principais artistas que integraram a denominada Missão Artística Francesa, isto é, uma expedição de artistas que veio para o Brasil em 1817 amparada por D. João VI, que havia elevado o Brasil à condição de Reino Unido, em 1808, e aqui residia. Assim como os outros artistas que aportaram, Debret contribuiu para o desenvolvimento das belas-artes no Brasil e também soube construir uma interpretação bastante rica da vida nos trópicos, no século XIX. Nesse sentido, pode-se falar de um Brasil segundo Debret, ou seja, um Brasil interpretado por Debret em suas telas.

8 Este tipo consistia em ou os donos dos escravos ou os terceiros que os alugavam utilizava os escravos para vender mercadorias e prestar outros serviços pela cidade, assim além de ter seus serviços em casa, eles ainda conseguiam dinheiro na exploração do trabalho nas ruas. Todos os tipos de serviços eram prestados por esses indivíduos, desde carregar um piano à prestar serviços em outras fazendas e vender diversos tipos de mercadorias.

As músicas de capoeira são uma herança cultural e nos remetem aos antepassados. Aprende-se os ensinamentos que a capoeira tem não só dos movimentos, dos golpes, mas de um processo de resistência, de uma pedagogia de circularidade, “baseada na proximidade entre o mestre e o aprendiz, onde até o hábito de quem ensina, deve ser transmitido para aquele que aprende, como um meio por onde a tradição é repassada.” (ABIB, 2004, p. 67). Fazer a roda de capoeira significa passar pelo círculo onde todos têm direitos iguais, pois passarão pelo mesmo lugar e receberão os ensinamentos do Mestre da mesma maneira.

A ênfase dada aos ensinamentos existentes na capoeira justifica-se pela sua importância, sendo que estes são passados de geração para geração. É a partir do ensino aprendizagem que temos uma pedagogia espontânea, onde os indivíduos aprendem com a vivência, ou seja, na prática cotidiana.

A partir dessa pedagogia e de sua presença na capoeira, podemos perceber elementos dessa manifestação praticada no século XIX que persistem na prática atual. Desta forma, constatamos como esses indivíduos foram educados, ou formados, dentro da configuração social daquela época. De acordo com Zica, devemos ampliar o conceito de educação,

[...] entendendo-a não apenas como algo vinculado aos registros de leitura, escrita e escolarização, mas também abrangendo as experiências corporais, espirituais e éticas presentes nas visões de mundo que marcam a cultura de cada período histórico e de cada grupo social específico. No limite, isso implica reconhecer que as crianças que estiveram fora da escola, de um modo ou de outro, tiveram uma formação, uma educação, quer concordemos ou não com a qualidade’ do que aprenderam. (2015, p. 119).

No período em que nos debruçamos, percebemos a luta constante desses indivíduos em buscar reconhecimento naquele contexto. Entendemos também que já foi feita uma revisão da historiografia da escravidão, sendo possível verificar nos estudos mais recentes, como os de Marcus Vinicius Fonseca (2002,2009), Sharyse Piroupo do Amaral (2012) e Sidney Chalhoub (2011, 2012) novas versões dessa história, principalmente no que diz respeito aos processos de resistência dos indivíduos que ainda estavam escravizados no século XIX.

É significativo mencionar que, tendo em vista que na segunda metade do referido século a maior parte dos negros no Brasil eram livres ou libertos, os indivíduos que ainda se encontravam cativos estavam na área rural. Consequentemente, as constantes fugas tornaram-se um problema sério fazendo com que os escravistas repensassem o sistema. Em Sergipe, por ser considerada uma província rural naquele período, as fugas tornaram-se um grande transtorno, pois a lavoura ainda era sustentada pelos escravos.

Diversas formas de protestos e resistência foram encontradas em estudos anteriores e, apesar de essa não ser a preocupação central do nosso trabalho, entendemos que as fugas se tornaram comuns naquele contexto, bem como os indivíduos relatados como capoeiras. Assim, fizemos uma relação entre um e outro.

Nesta perspectiva, a comparação dos capoeiras e os negros fujões na segunda metade do século XIX também está sendo feita, porque nem a fuga de escravos e nem a capoeira eram crimes em um primeiro momento. No entanto, Zica (2015) nos revela que, apesar de não termos textos escritos no século XIX que apresentem a riqueza da cultura desses indivíduos, podemos buscar pistas sobre eles,

[...] em suas longas histórias e mitos falados de memória, em suas estéticas corporais e artísticas, em seus ritos e práticas corporais, que revelam profundas visões

de mundo –, é preciso considerar que o impacto de todo esse arcabouço cultural e religioso, silencioso ao historiador ainda preso a certa tradição documental, não foi pequeno na definição de escolhas de vida por parte de muitos negros, escravizados ou não, que participaram daquela conjuntura histórica. (ZICA, 2015, p. 127).

Salientamos que as pistas deixadas pela classe dominante sobre os indivíduos sempre eram, de alguma forma, uma tentativa de reduzi-los ao corpo, mas a capoeiragem ia além disso, pois era uma prática que implicava em seguir uma tradição e integrar um desses grupos significava pertencer a um lugar e ser reconhecido nele.

Desta forma, compreendemos que para esses indivíduos o tratamento e a educação dada era outra. Por conseguinte, Luz (2008) nos aponta que não houve uma preocupação em colocar nos textos oficiais uma regularidade na educação dos negros ou das minorias.

O desenho da questão educacional no Brasil chama atenção certamente não por seu traço regular. A pouca ou nenhuma instrução da maioria da população contrasta com o alto nível de escolarização de um grupo de abastados, caracterizando assim um quadro de contrastes que foi se instalando ao longo da história desse país como algo natural, como se não houvesse nenhum entrave à evolução individual se não aquele que a capacidade de cada um exprimissem, uma vez que ‘havendo’ direitos e deveres idênticos, as oportunidades deverão ser também, idênticas. Como tal não acontece, a culpa pelo atraso social desses grupos é atribuída a eles próprios. (p. 16).

Entretanto, havia um discurso sobre qual o direcionamento a ser dado para os negros libertos, tendo em vista que era difícil a frequência deles nas escolas de primeiras letras oficiais. No entanto, tendo em vista essa necessidade de reorganização da vida em sociedade, algumas instituições foram criadas por todo o país para dar destino aos negros que conseguiam, das mais variadas formas, serem libertos. Sobre esse tema, Figueirôa (2007), em seus estudos sobre uma dessas instituições não formais em Sergipe, mostrou-nos como as tentativas eram pertinentes, mas que não abrangiam a todos:

A escola representou um importante mecanismo nos debates sobre a integração de ex-escravos e descendentes na sociedade brasileira no final do século XIX. O abolicionista Francisco Jose Alves entendia a idéia de 'não abandono à sorte', na perspectiva de dirigir o comportamento dos ingênuos para que fossem destinados a futuras atividades. (FIGUERÔA, 2007, p. 66).

Percebemos nesse processo que muitas foram as tentativas de integração, mesmo anteriores à abolição da escravatura. Muitas dessas Instituições foram criadas após a chamada Lei do Ventre Livre, onde um dos requisitos da referida Lei era que o senhor da mãe deveria cuidar da criança nascida após a lei, liberando o ventre escravo até os oito anos de idade e depois iria decidir se ficaria com eles até os 21 anos em troca de seus serviços ou se entregaria ao governo em troca de indenização. De acordo com Fonseca:

[...] com a Lei do Ventre Livre, as crianças que nasciam de mães escravas após 28 de setembro de 1871 poderiam ser criadas ou educadas, ou melhor,

poderiam ser submetidas aos mesmos padrões de educação que vigoravam durante a escravidão, caso ficasse sob a posse dos senhores de suas mães, ou poderiam ser expostas a uma outra forma de educação, que tinha a intenção de prepara-las para a vida como seres livres, caso fossem entregues ao Estado. (2002, p. 61).

Esse mesmo autor nos revela que existia uma preocupação em educar os negros e também os escravos. Dessa forma é que se poderia manter a hierarquia social, moldando os indivíduos cada vez mais para aceitarem a situação de subordinados. Entendemos que, por muito tempo, pensávamos que esses indivíduos não tiveram qualquer tipo de educação, mas novos estudos passaram a se debruçar pelos documentos e a nos mostrar que, em cada contexto, as formas de educar aconteceram de maneira diferenciada.

A configuração social imposta a partir da criação da Lei de 28 de setembro de 1871 foi importante também para o cenário sergipano, pois a partir dela muitos donos de engenhos começaram a se preocupar com a mão de obra na lavoura. Pelo menos o discurso da elite local é que naquele momento a lavoura sergipana entrou em crise porque essa Lei não libertava só o ventre das escravas, mas sim promulgava outros direitos que eram ansiados pelos escravos. Sobre esse tema, Amaral nos revela que ao “[...] reconhecer alguns direitos dos escravos, como o de formar uma poupança e o de resgatar do cativo, esta Lei contribuiu para o declínio da ideologia paternalista, um dos sustentáculos da escravidão.”(2012, p. 85).

Ainda no contexto sergipano, encontramos em um dos relatórios dos presidentes de Província a preocupação com a Lei do Ventre Livre,

Alguns escravos mal aconselhados e embuidos da falta de ideia de que se acham de todo livres do capiteiro pela lei nº 2040 de 28 de setembro do ano passado, e que não gozam de suas liberdades, porque os seus senhores a isso se opõem, se teem refugiados nas mattas, e reunidos em quilombos sahein de vez em quando de seus esconderijos, e pelas povoações e pelas estradas commettem roubos, espancam as victimas de seus latrocinios, e já algumas mortes teem commettido. (Relatório do Presidente Luis Alvares de Azevedo Macedo, 1872, p. 5).⁹

Diante do exposto, fizemos as conjecturas a partir da configuração social que se formou com o advento da Lei. Naquele período os ânimos estavam acirrados e as campanhas abolicionistas estavam muito fortes, aumentando bastante a rebeldia escrava e, conseqüentemente, as fugas. Chalhoub (2011) demonstra que um dos pontos importantes dessa Lei era o direito à alforria por indenização de preço¹⁰ e tantos outros direitos que já eram costumes, mas que precisavam dessa regulamentação. Desta forma,

[...] a lei do ventre livre representou o reconhecimento legal de uma série de direitos que os escravos vinham adquirindo pelo costume, e a aceitação de alguns dos objetivos das lutas dos negros. Na realidade, é possível interpretar a lei de 28 de setembro, entre outras coisas, como exemplo de uma lei

⁹ Relatório do Presidente da província de Sergipe. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1213/000005.html>> Acesso em: 26 jan. 2017.

¹⁰ Consistia em os escravos formarem pecúlio através de seu trabalho, doações ou heranças. Isso já era realizado nos acordos entre senhores e escravos, sendo que a Lei de 1871 veio para regulamentar, no Artigo 4º, Parágrafo 2º, as normas dessa prática

cujas disposições mais essenciais foram ‘arrancadas’ pelos escravos às classes proprietárias. (CHALHOUB, 2011, p. 30).

Interessam-nos ainda as fugas, os ajuntamentos de negros, a formação dos quilombos e toda forma de resistência, pois não encontramos a palavra capoeira nos documentos oficiais, apesar desse movimento se encontrar nas páginas dos jornais. Todavia, nos relatórios dos presidentes de província encontramos relações que nos permitem entender o contexto social daquele período.

Os estudos de Amaral (2012), Fonseca (2009), Chalhoub (2011) e Azevedo (1987) apontam na direção de que os escravos recebiam a educação adequada a sua condição e para manutenção do elemento servil, mas também que esses indivíduos escravos, libertos ou livres recebiam a formação a partir das manifestações criadas, inventadas, socializadas por sua prática cotidiana, porém a configuração social e as relações de interdependência com a classe dominante formavam os indivíduos de alguma maneira. Percebemos também a formação desses indivíduos pela resistência, pois em outras províncias a capoeira era tida como um jogo, assim não era perseguida como foi a partir do código penal de 1890.

No caso da Província de São Paulo, por exemplo, as autoridades tratavam a capoeira como uma brincadeira, mesmo que de mau gosto, como nos informa a pesquisa de Cunha (2011). Este autor percebeu, através de processos por outros crimes, que esses indivíduos eram caracterizados como capoeiras, mas isso não era um agravante para o crime do processado e em alguns casos o autor constatou que poderia ser usado até como atenuante por se tratar de um jogo.

De acordo com o mesmo autor, alguns estudantes da academia de Direito de São Paulo foram praticantes do jogo-luta e

deixaram registrado em alguns documentos analisados. A capoeira também apareceu em meio a outras contendidas, mas percebeu-se que fazia parte do cotidiano daquela província, bem como em outras pelo Brasil nos oitocentos.

Com base nos casos relatados, transparece que a capoeira era reconhecida pela elite intelectual de São Paulo e, por conseguinte, mais como um esporte com uma filosofia própria do que um ato marginal. Neste sentido, Ernani Silva Bruno conclui que 'os esportes se mantiveram quase desconhecidos em seu aspecto moderno, embora entre os cativos e até entre certos estudantes da Academia fosse costumeira a prática, aliás proibida, do jogo da capoeira'. (CUNHA, 2011, p. 117).

O relato da prática da capoeira em outras províncias fez-se necessário para demonstrar como essa manifestação, pelo menos no século XIX, fazia parte do cotidiano do Brasil. Muitas vezes, mesmo sendo proibida, ocorria ou deixava-se passar por ter simpatizantes também de certa elite. De acordo com Amaral,

Talvez esses relacionamentos com diferentes esferas do aparelho repressor expliquem a ausência de documentos de repressão às práticas religiosas, é possível que esses documentos venham à tona em outras pesquisas. Era um problema muito menor que soldados e policiais frequentassem batuques e sambas do que terreiros, ainda que todos soubessem o que podiam ser tais batuques. Nesse caso, o uso desses termos poderia ser um tipo de eufemismo: não era deixado de oficializar que existia um

problema com os costumes de praças e policiais, ao mesmo tempo em que não era discriminado o tipo de batuque. (2012, p. 310).

Desta forma, acreditamos ser possível fazer essas relações com a capoeira também, pois em estudos anteriores, como o de Soares (2004), Cunha (2011), Marques (2012) e Leal (2008) foram relatados indivíduos das forças policiais que se envolviam com a capoeiragem. Além disso, como veremos mais adiante, relatos de viajantes demonstraram que as manifestações dos negros aconteciam em um mesmo espaço. Como relatado por Ribeyrolles¹¹, este viajante descreveu jogos e danças dos negros que ele observou no século XIX:

No sábado a noite, depois do ultimo trabalho da semana, e nos dias santificados, que trazem folga e repouso, concede-se aos negros uma ou duas horas para a dança. Reunem-se então no terreiro, chamão-se, grupão-se, incitão-se e a festa começa. Aqui é a *capoeira*, espécie de dança Pyrrica, de evoluções atrevidas e guerreiras, cadenciada pelo tambor do congo; ali o *batuque*, posições frias ou lascivas que os sons da viola *Urucungo*¹² acelerão ou demorão: mais além tripodia-se dança louca, na qual olhos, seios, quadril, tudo, uma fala, tudo provoca, _ especie de frenesi convulsivo inebriante a que chamão *lundú*. (RYBEYROLLES, 1859, p. 47).

11 RIBEYROLLES, Charles. *Brazil Pittoresco: história, descrições, viagens, instituições, colonização*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859, Tomo III, página, 47.

12 Urucungo era nome do arco musical trazido da África e depois de adaptações no Brasil recebeu o nome de Berimbau.

De todo modo, entendemos que as manifestações formavam os indivíduos e davam-lhes educação de uma forma espontânea, como percebemos na capoeira. Fizemos a analogia com o berimbau por se configurar em um elemento importante dessa manifestação, bem como de outras no século XIX. Essas prerrogativas permitiram que a capoeira ficasse evidenciada através do seu próprio *habitus* tendo em vista sua musicalidade, as resistências e a maneira como se configurou a partir da sua prática.

O *HABITUS* DO CAPOEIRA NO SÉCULO XIX

Como já salientamos anteriormente, a musicalidade existente, característica desse jogo-luta, proporcionou a criação de um ambiente de parceria. Esse destaque se faz necessário para entendermos o *habitus* dos capoeiras que foi desenvolvido ao longo de sua história, mas que ganhou força no século XIX.

É válido reforçar que essa manifestação sofreu várias ressignificações e sobreviveu. Acreditamos que a resistência se deu a partir do *habitus* do indivíduo capoeira, ou seja, na inter-relação entre ele e a sociedade. Desta forma, podemos afirmar que a capoeira está intrinsecamente ligada a esse contexto sócio-histórico-cultural do Brasil, pois os que a praticavam continham em si um *habitus* social advindo da interdependência entre indivíduo e sociedade, como nos aponta Elias (1994).

Caracterizamos o indivíduo capoeira segundo este conceito, pois entendemos que o caminho percorrido por essa manifestação cultural na história, desde o que se tem registro, inclusive na literatura, indica que o praticante da capoeiragem era o capoeira. Assim, compreendemos que esses sujeitos foram formados a partir do *habitus* social em cada momento histórico por eles vividos.

Diante desse *habitus* os indivíduos denominados capoeiras desenvolveram uma forma de ser na sociedade, dentre elas, o de estar próximos a outras manifestações culturais sendo que,

mesmo com a perseguição sofrida durante o Império, é possível perceber que havia uma rede de relações e, como vimos anteriormente, eles se ligavam a alguns grupos. No Rio de Janeiro, por exemplo, ficaram conhecidos como *Maltas*, na Bahia, *Capadócios*, em São Paulo *valentões*, Belém e Pernambuco eram grupos de *desordeiros* e, no Maranhão, eram conhecidos como *brincadeira de capoeira* ou *carioca*.

Em Sergipe, ao que tudo indica, pelo menos na visão das autoridades, eram caracterizados como grupos de sambas e batuques, mas no período republicano foram denominados de desordeiros e outros tipos de bandidos. Mas o fato é que ninguém joga sozinho, é preciso um sistema de parceria para desenvolver o jogo.

É importante salientar que a denominação dada pelas autoridades foram as que passaram para as páginas da história, como por exemplo, o nome quilombola, o qual foi dado pela administração portuguesa, bem como o nome de indivíduos capoeiras, para reforçar que em algumas províncias davam-se as denominações que as autoridades achassem convenientes. De acordo com Gomes, “Em Sergipe os quilombolas eram acusados de visitar as senzalas e participar das festas de congadas organizadas pelos escravos.” (2015, p. 21). Essa afirmação configurou-se em mais um indício de que as manifestações aconteciam ao mesmo tempo e se o indivíduo fugido retornava para participar de um momento festivo é porque existia uma rede de solidariedade. Assim, o retorno significa uma rede de relações estabelecida, constatando a irmandade e a parceria que esses indivíduos nutriam uns pelos outros, fortalecendo o seu *habitus*.

Percebemos que essa irmandade foi desenvolvida em outras manifestações também, pois a condição de escravos, e mesmo entre os libertos, fazia com que esses indivíduos se apoiassem e desenvolvessem uma espécie de solidariedade. De acordo com Chalhoub “[...]”

os arquivos estão repletos de histórias de escravos que, separados de parentes e amigos por transações de compra e venda, varrem o mapa de alto a baixo em busca de pessoas queridas e de um caminho de volta à sua comunidade de origem” (2011, p. 56). Entendemos diante dos fatos que a humanidade presente nas relações desses indivíduos foi constituída pela pedagogia da espontaneidade, mas também por histórias de separações e reencontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar demonstrar como a capoeira se configurou em uma prática educativa a partir dos ensinamentos transmitidos, identificou-se a configuração de um *habitus* (ELIAS, 1994) dos capoeiras, no século XIX, em Sergipe. Assim, é possível afirmar que existia a aprendizagem promovida por grupos de capoeira, a partir da oralidade advinda da musicalidade inerente à sua prática, sendo essa a forma como os ensinamentos eram passados geração após geração. Dessa maneira, a manifestação denominada de capoeira se tornou uma das estratégias de sobrevivência nas relações sociais expostas na configuração sociedade sergipana na segunda metade do século XIX.

Portanto, o *habitus* do capoeira contribuiu no processo que envolveu a manifestação conhecida como capoeiragem e, a partir desse *habitus*, desenvolveu-se um sistema de parceria que fortaleceu e estreitou os laços entre seus participantes, tendo sobrevivido na sua prática. Enfim, a partir dessa análise é possível afirmar que existem elementos que persistem na capoeira até os dias atuais, pois se identifica esse sistema de parceria quando os capoeiras estão “jogando”.

A partir da analogia do “berimbau me deu o compasso” demonstrou-se de que maneira o processo de ensino e aprendizagem ocorre durante a prática da capoeira, pois o berimbau guia o jogo e dita o ritmo que os jogadores executarão seus

movimentos na roda, tornando-se objeto fundamental, sendo o Mestre da roda. Assim, configurando-se em uma prática educativa, entendemos a capoeira como uma manifestação cultural que formou muitos indivíduos e deram a eles a educação necessária para o momento em que estavam inseridos nas condições em que os mesmos viviam, criando e fortalecendo seu *habitus* social com o passar do tempo.

Salientamos a importância dos grupos em que os indivíduos estavam envolvidos, que eram conhecidos como maltas, capadócijs etc. Em cada região do país em que se tem estudo sobre capoeira no século XIX, observou-se que esses atores sociais participavam de alguma maneira daquela configuração social e que em Sergipe, muito provavelmente, eram grupos de sambas e batuques. Pelo menos era a maneira que as autoridades registravam as manifestações advindas dos pretos.

O que podemos apreender com esse estudo é que a capoeira participou da formação de alguns indivíduos e que as pistas deixadas pelos documentos analisados é que estava presente, de alguma maneira, no cotidiano de algumas localidades do Brasil. Sergipe estava inserido nesse processo, pois encontramos pistas que nos indicam a existência da prática em alguns episódios ocorridos na segunda metade do século XIX.

Ademais, afirmamos aqui que “a roda ainda não acabou” e que muitas histórias ainda precisam ser desveladas. Os elementos aqui evidenciados nos ajudam a compreender um pouco do *habitus* do capoeira gestado ainda no século XIX e que nos permite compreender um pouco do processo de ensino e aprendizagem identificado nessa manifestação cultural brasileira, configurando-se como uma prática educacional não formal. Por enquanto, ficaremos por aqui, mas se o “gunga chamar, médio inverter, viola chorar”, voltaremos para colocar mais dendê.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo de Saberes na Roda**. 2004, 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2004.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2013.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé Calçado e outro no Chão: liberdade e escravidão em Sergipe, Cotinguiba, 1860-1900**. Salvador/Aracaju. EDUFBA/Editora Diário Oficial, 2012.

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX. (1827-1890)** 2012, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente: a instrução primária em Sergipe no século XIX (1826-1889)**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

AZEVEDO, Aluisio de. **O Cortiço**. 3ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2010.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho De. **Onda Negra, Medo Branco: O negro no imaginário das elites – Século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011, cap.1, p. 7-38.

CARVALHO, Jose Murilo de; NEVES, Lucia Maria Bastos P. **Dimensões e fronteiras do Estado Brasileiro no Oitocentos**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Construção Nacional: 1830-1889**. Vol.2. Coleção história do Brasil Nação: 1808-2010. Direção Lilian Moritz Schwartz. Madrid/Rio de Janeiro: MAPFRE E Editora Objetiva em coedição, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COSTA, Sergio Henrique Barroca. **Carnaval: Trabalho ou Diversão? Atividade, Gestão e Bem-estar nas escolas de samba do Rio de Janeiro**.282f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, Do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília-UNB.2011.

CUNHA, Paulo Figueiredo Alves da. **Capoeiras e Valentões:** na história de São Paulo (1830-1930). 341f. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade de São Paulo- USP. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1994.

ESTEVES, Acúrsio. **A “capoeira” da Indústria do entretenimento (corpo, acrobacia e espetáculo) para “turista vê”.** Salvador: Bureau, 2004.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A Educação dos Negros:** Uma Nova Face do Processo de Abolição da Escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População Negra e Educação:** O perfil Racial das Escolas Mineiras no Século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime patriarcal. 51ª edição. 7ª reimpressão. São Paulo: Global, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos:** uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **A Política Da Capoeiragem:** A história Social da capoeira e do Boi- Bumbá no Pará Republicano (1888-1906). Salvador: EDUFBA. 2008.

LUSSAC, R. M. P. Análise das hipóteses sobre a origem da Capoeira por meio da etimologia ou de especulações sobre o vocábulo capoeira. In. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, v. 7, p. 63-86, 2013.

LUZ, Itacir Marques da. **Compassos letrados:** Profissionais Negros Entre Instrução E Ofício No Recife (1840-1860). 244f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MARQUES, Carlos Bittencourt Leite. **“Brinquedo, Luta, Arruaça”:** o cotidiano da capoeira no Recife de 1880 a 1911. 201f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE. 2012.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de. **Pelas Ruas da Bahia:** Criminalidade e Poder no Universo dos capoeiras na Salvador Republicana (1912-1937). 2004. 150f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

RIBEYROLLES, Charles. **Brazil Pittoresco:** história, descrições, viagens, instituições, colonização. Tomo III. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859.

SERGIPE (Província). Relatório com que o exm. snr. tenente-coronel Francisco José Cardoso Junior abriu a 1.a sessão da 19.a legislatura da Assembléa Provincial de Sergipe no dia 4 de março de 1870. Aracajú, Typ. do Jornal do Aracajú [n.d.].

Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1067/>> Acesso em: 28 jan. 2017.

SERGIPE (Província). Relatório apresentado perante a Assembléa Legislativa Provincial da provincia de Sergipe pelo exm. snr. presidente da mesma, doutor Luiz Alvares de Azevedo Macedo, por ocasião de sua abertura no dia 4 de março em 1872. Aracajú, Typ. do Jornal do Aracajú [n.d.]. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1069/>> Acesso em: 28 jan. 2017.

SERGIPE (Província). Relatório com que o exm. snr. dr. Cypriano d'Almeida Sebrão, 1.o vice-presidente, abriu a Assembléa Legislativa Provincial de Sergipe no dia 1.o de março de 1873. Aracajú, Typ. do Jornal do Aracajú [n.d.]. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1070/>> Acesso em: 28 jan. 2017.

SERGIPE (Província). Relatório apresentado perante a Assembléa Legislativa pelo exm. Snr. Presidente Dr Maurico Graccho Cardoso em 07 de setembro de 1923. 1ª seção ordinária da 15ª Legislatura. Imprensa oficial, Aracajú. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720534&pesq=Gracco%20Cardoso>> Acesso em: 28 jan. 2017.

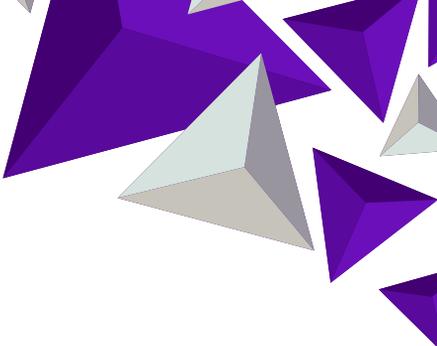
SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava: e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Dos fadistas e galegos: os portugueses na capoeira. In. **Análise Social**, vol. XXXI (142), (3.º), Lisboa/Portugal, p. 685-713, 1997.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Negra Instituição: Os Capoeiras no Rio de Janeiro de 1850 a 1890.** 467f. (1993). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: Unicamp, 1993.

VERSOS e Cacetes: o jogo do pau na cultura afro fluminense. Direção e roteiro de Matthias Röhrig Assunção. Rio de Janeiro: UFF, Projeto Capoeira Viva 2007 (37:18 min).

ZICA, Matheus da Cruz e. Cosmovisões religiosas como conteúdos formativos: Considerações sobre as experiências educativas dos escravos no Brasil Imperial. In. **Ciências da Religião: história e sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 117-135, jan./jun. 2015.



Capítulo 13

AMERICANISMO E EUROPEÍSMO: o mito dos Estados Unidos da América

José Augusto Batista dos Santos
Luiz Eduardo Oliveira

INTRODUÇÃO

O termo americanismo, de acordo com Arnavon, foi inicialmente empregado com uma conotação negativa, pois fazia alusão àquilo que era avesso à civilização – leia-se Europa – e remetia-se a uma localização geográfica específica, que, curiosamente, não incluía o território das ex-colônias inglesas. Sua primeira aparição data do ano 1846, num artigo intitulado “*De l’américanisme et des républiques du sud*” que, como sugere o título, fazia referência às “repúblicas do sul”, isto é, à América Latina. Posteriormente, o termo assumiria outras acepções, como a que consta do *Grand Larousse de La langue française*, onde é descrito como sendo uma espécie de emulação da maneira de ser dos americanos (apud WARDE, 2011, p. 1).

Há, no entanto, outros sentidos, alguns mais recentes do que aqueles acima citados, os quais não podem ser esquecidos quando se tem como objetivo uma reflexão mais detida acerca

do americanismo. Entre os nomes mais evocados para lidar com a matéria, está o de Antônio Gramsci (1891-1937), que, dentre outros assuntos, dedicou-se à discussão desse fenômeno num de seus *Cadernos do cárcere*. Para ele, o termo *americanismo* estava indissociavelmente atrelado a um sistema de produção específico: o *fordismo* – o que por si só lhe confere um significado diverso daquele atribuído nos contextos mencionados anteriormente. Tal fenômeno pretendia ser responsável pela “elaboração de um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e processo produtivo” (GRAMSCI, 2008, p. 42). Tinha era a sua relevância que é possível afirmar que, para o autor italiano, o desenvolvimento do sistema de produção fordista dependia da disseminação do americanismo.

Essa interdependência entre americanismo e fordismo torna-se mais evidente à medida que Gramsci avança em sua reflexão. Segundo ele, o novo sistema de produção reclamava também um novo tipo de trabalhador cuja vida deveria se adequar aos novos ritmos e lógicas da fábrica. Assim, a racionalização ou disciplinarização da vida do operariado contribui para o aumento da produção, tornando-se, portanto, uma necessidade inadiável para o desenvolvimento do sistema. Daí a importância do fenômeno do americanismo, que seria responsável pela mudança de hábitos, ou pela criação de um “novo modo de vida” afinado com a nova conjuntura econômica que se estabelecia. Tal modo de vida já havia se formado historicamente nos Estados Unidos. Aliás, ele era característico deste país, o que significa dizer que todas as vezes que Gramsci fazia referência ao americanismo, não havia dúvida sobre a que nação este termo aludia.

Para explicar o porquê da resistência encontrada pelo americanismo em algumas regiões da Europa, Gramsci revela que há uma condição preliminar de cuja existência o americanismo dependia para se instalar e se desenvolver em sua forma

mais completa. Essa condição consistia na inexistência de classes parasitárias, isto é, de classes que não possuíssem nenhuma função na esfera produtiva. Quanto mais numerosas fossem tais classes, mais resistência se criava para a introdução do americanismo. A Europa, em razão de sua formação histórica, possuía tais classes, como escreve Gramsci (2008, p. 34-35):

A tradição, a civilidade europeia, por sua vez, distingue-se justamente por tais classes, criadas pela riqueza e complexidade da história progressa, que deixou um acúmulo de sedimentações passivas, graças aos fenômenos de saturação e fossilização do funcionalismo e dos intelectuais, do clero e da propriedade da terra, do comércio de rapina e do exército, a princípio, profissional, e depois obrigatório, mas de todo modo profissional e oficialmente. Pode se dizer, enfim, que quanto mais vetusta é a história de um país, tanto mais numerosas e onerosas são as sedimentações dessa massa de vagabundos e inúteis, que vivem do patrimônio dos avós, pensionistas da história econômica [grifos do autor].

O fato de a América não possuir essas particularidades explica, segundo o autor, o rápido desenvolvimento do fordismo e a organização da vida social em torno do trabalho produtivo. Ou seja, as condições históricas eram favoráveis, nos Estados Unidos, ao estabelecimento e consolidação desse novo modo de produção.

Outro traço característico do *americanismo* apontado por Gramsci consiste na presença de iniciativas puritanas por parte dos industriais americanos, que visavam à “conservação, fora do trabalho, de um certo equilíbrio psicofísico que impeça

o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção” (GRAMSCI, 2008, p. 70). Com efeito, o modo de vida do novo tipo de trabalhador que o *fordismo* reclamava deveria, como já dito anteriormente, adequar-se às necessidades do trabalho fordizado. Para que fosse efetiva, tal adequação precisaria incluir âmbitos da vida privada do operariado, inclusive aquelas áreas consideradas impenetráveis (como a sexual) e que dificilmente se esperaria que fossem tomadas como áreas de interesse dos industriais.

Em Gramsci, o proibicionismo está intimamente associado à racionalização do trabalho nos Estados Unidos. Nesse sentido, para que o trabalhador se tornasse compatível com o novo modo de produção, era necessário que ele mantivesse sua eficiência física, muscular e nervosa, por isso a preocupação dos industriais em adotar medidas que proibissem o consumo de álcool pelo operariado. Um trabalhador que gastava seu salário com álcool agredia sua integridade física de tal modo que seu vício acabaria afetando sua eficiência na fábrica. Semelhantemente, a sexualidade dos trabalhadores também se tornou uma área de interesse dos industriais, uma vez que o abuso das funções sexuais exauria as energias que deveriam ser conservadas para o trabalho produtivo, daí a defesa da monogamia. Como escreve o autor, “parece claro que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional” (GRAMSCI, 2008, p. 73).

Assim, todas essas iniciativas, travestidas de uma moralidade inspirada no puritanismo tradicional, longe de visarem promover a espiritualidade dos trabalhadores, eram, na verdade, estratégias através das quais os industriais poderiam racionalizar todos os aspectos da vida do trabalhador, de modo que este se tornasse compatível com a nova lógica de produção.

Em outros termos, alguns elementos da ética puritana foram submetidos ao novo modelo produtivo, o que contribuiu para sua própria consolidação. O americanismo a que Gramsci se refere possuía traços característicos daquela ética.

Longe de ser insignificante, esse traço cultural de inspiração puritana do americanismo tem suas raízes no protestantismo ascético de orientação calvinista. A fim de melhor compreender tal relação, parece oportuno tecer algumas considerações acerca da obra do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, publicada originalmente em forma de artigos entre os anos de 1904 e 1905. Grosso modo, nela o autor busca mostrar como e em que medida a ética protestante contribuiu para a formação do que chamou de “espírito” do capitalismo, necessário para a consolidação e desenvolvimento do capitalismo moderno. Cumpre advertir, entretanto, que não é o objetivo desse escrito revisitar a análise empreendida por Weber em sua completude, mas antes trazer a lume apenas aqueles elementos que se mostram relevantes para uma compreensão mais acurada da relação entre americanismo e protestantismo ascético.

O entendimento do que viria a ser o espírito do capitalismo, em sua acepção weberiana, parece ser imperativo, visto que ele está de algum modo presente no fenômeno do americanismo. Se em Gramsci tal fenômeno é traduzido como um modo de vida vinculado a um sistema de produção capitalista específico, em Weber (2004) ele apresenta um elemento constitutivo importante, qual seja, uma ética do trabalho que tem suas origens na concepção ascética das correntes protestantes, sobretudo do calvinismo, muito embora essa referência marcadamente religiosa tenha se apagado com o tempo, restando apenas os efeitos por ela produzidos: a organização da vida em torno do trabalho produtivo.

Ao tentar conceituar o termo *espírito do capitalismo*,

Weber (2004, p. 42), ciente das dificuldades que tal empenho implicava, buscou fazê-lo, inicialmente, através da alusão a algumas passagens de documentos que, segundo ele, foram escritos sob a influência daquele “espírito”. Tais documentos eram o *Advice to a Young Tradesman* (1748) [Conselho a um Jovem Comerciante] e *Necessary Hints to Those that Would Be Rich* (1736) [Sugestões Necessárias Àqueles que Querem ser Ricos], ambos de Benjamin Franklin. Tais escritos foram usados como exemplo ideal para a ilustração do que Weber queria dizer com a expressão acima citada e foram obras de quem, curiosamente, figura entre os chamados *Founding Fathers* [Pais Fundadores], expressão usada para se referir ao grupo de signatários da Declaração de Independência que se consagrou pela suposta importância que tiveram na criação dos Estados Unidos e na Revolução que a precedeu, o que, segundo Raphael (2006, p. 160), diga-se de passagem, nega o protagonismo a quem realmente o merece: o povo, sem o qual a Revolução e tudo que ela significou não teria sido possível.

Weber evidencia como o trabalho era visto pelos calvinistas. Para estes, tudo existia para a autoglorificação de deus. Desse modo, por extensão, a vida do cristão também deveria atender a esse fim, através do cumprimento de seus mandamentos no mundo. Sendo assim, o “amor ao próximo” assumia uma conotação específica: a de que ele devia ser praticado exclusivamente para a glória de deus e podia ser levado a efeito por meio do trabalho numa profissão (WEBER, 2004, p. 99).

Há, ainda, outro fator que deve ser mencionado para que se compreenda o lugar que o trabalho passou a ocupar na visão calvinista do mundo. Esse fator está ligado à principal característica dessa corrente, a saber, a doutrina da predestinação. Tal doutrina afirmava que deus havia, desde a fundação do mun-

do, eleito os seus, os quais estavam predestinados à salvação. Noutros termos, significava dizer que parte da humanidade se salvaria e outra parte estaria inevitavelmente sentenciada à perdição. Afora o coroamento que tal ensinamento significou no processo de desencantamento do mundo, visto que “repudiava como superstição e sacrilégio todos os meios *mágicos* de busca da salvação” (WEBER, 2004, p. 96), ele também foi responsável pelo aparecimento de uma interrogação que, por sua importância, passou a ter a primazia na vida dos fiéis: como ter a certeza da eleição ou do seu estado de graça?

Para Calvino, o fiel deveria contentar-se em cumprir os mandamentos de deus e perseverar com a fé verdadeira em Cristo até o fim. Somente aí ele tomaria conhecimento de seu estado de graça. Dito de outro modo, não seria possível ter certeza do seu estado de graça em vida e menos possível ainda seria identificar, baseado em sinais externos, um eleito, pois, segundo ele, este pode em nada diferir externamente de um não-eleito. Visto que através dessa orientação não era possível alcançar a certeza da eleição, surgiram outras. Uma delas era que o “*considerar-se* eleito” tornava-se um dever – daí a autoconfiança característica dos puritanos. A maneira através da qual se poderia alcançar essa autoconfiança e eliminar toda e qualquer dúvida era por meio do “trabalho profissional sem descanso” (WEBER, 2004, p. 102).

Isso se dava porque, diferentemente do que acontecia no luteranismo, onde a certeza do estado de graça se dava através da “*unio mystica* com a divindade”, isto é, de um sentimento de unidade com o divino que o crente experimentava em sua alma, no calvinismo tal certeza poderia ser alcançada através da verificação se deus agia através do indivíduo. Ou seja, ser uma ferramenta de deus no mundo tornou-se uma forma do crente se certificar do seu estado de graça. Isso explica porque a vida

religiosa do calvinista baseava-se na “ação ascética”, em vez da “cultura mística do sentimento”, como era a tendência dos luteranos (WEBER, 2004, p. 102-103).

Uma das consequências dessa busca incessante pela certeza do estado de graça foi a racionalização da vida do fiel em torno do trabalho profissional. Não seria exagero afirmar que a doutrina calvinista contribuiu para a formação de uma percepção, dentro da qual toda a vida do cristão deveria organizar-se em função do trabalho, que deveria ser exercido com vistas à glorificação de deus. Era desse tipo de disposição mental de que o capitalismo necessitava para se desenvolver e quem ajudou a forjá-la, segundo Weber, foi a ética do protestantismo ascético.

Com efeito, são observáveis as relações entre essa ética e o modo de vida característico do americanismo, tal como apontou Gramsci, o que, como se pode ver, não se resume às medidas proibicionistas, mas abrange também a racionalização de todas as esferas da vida do indivíduo. Essa racionalização, que se mostrou fundamentalmente necessária para o desenvolvimento do capitalismo moderno, já se operava nos lugares onde o calvinismo havia chegado, o que, revela Weber, explica o rápido crescimento de empreendimentos capitalistas nessas regiões.

É possível afirmar, portanto, que o modo de vida que se tornou característico do americanismo possui traços do ascetismo protestante. Ao contrastar os calvinistas aos luteranos, Weber (2004, p. 116) faz alusão aos anglo-americanos de sua época, os quais, “até mesmo na fisionomia, se acham sob o signo da anulação radical da espontaneidade do *status naturalis*”, o que causava estranhamento nos alemães, entre os quais o luteranismo havia tido mais adesão. Em outros termos, a racionalização da vida se fazia ver até mesmo fisionomicamente, fato que Weber associa à influência do calvinismo na conduta de vida dos habitantes da América do Norte.

Com o tempo, os traços religiosos da ética sobre a qual se fundou essa conduta de vida racionalizada foram apagados, transformando a ascese protestante intramundana em puro utilitarismo (WEBER, 2004, p. 166), o que, de certa maneira, pode ajudar a explicar o pragmatismo que supostamente se tornou a marca registrada da sociedade norte-americana, frequentemente caracterizada por sua exaltação ao trabalho e por ser altamente pragmática.

TOCQUEVILLE E A MITIFICAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS

Temos agora ocasião para fazer referência a outro autor de cuja obra não poderíamos prescindir em uma exposição que tem como objeto a temática do americanismo. Apesar de não tratar do conceito de americanismo em termos específicos, visto que nela não se encontra tal denominação, sua leitura é de significativa relevância na medida em que contribui para a compreensão de uma das definições atribuídas ao termo no início deste escrito, a saber, a que consta do *Grand Larousse de La langue française*, que o descreve como sendo a imitação da maneira de ser dos americanos. Nela, o autor oferece um olhar analítico sobre os costumes e as leis dos anglo-americanos, o que nos permite entender melhor o que viria ser ou a que se refere a expressão “a maneira de ser” usada na definição há pouco citada. Não menos relevante se mostra essa obra para o entendimento do sentido que ainda será apresentado, através do qual o termo em questão também pode ser tomado.

Há que se destacar, também, que, pela repercussão que provocou, inicialmente na França e depois no resto do continente, a obra em questão contribuiu significativamente para a construção da imagem dos Estados Unidos na Europa. Com efeito, seu autor fez conhecer os Estados Unidos às nações europeias

e, nesse esforço, parece ter pintado um quadro no qual as ex-colônias inglesas são descritas por meio de afirmações por vezes generalizantes – e homogeneizantes – que, embora sejam aplicáveis sob circunstâncias específicas, acabam por escamotear as mazelas e apagar as diferenças e contradições que lá se faziam ver, criando, desse modo, uma imagem mitificada dos Estados Unidos, que servirá de inspiração para o surgimento de um americanismo míope às incongruências daquele país. É, também, nesse sentido que essa obra contribui para deixarmos clara a acepção que queremos atribuir ao termo de que viemos nos ocupando até agora. Por essa razão, faremos alusão a alguns elementos que nos ajudarão a compreender o que, segundo a obra em apreciação, tornou-se característico dos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que apontaremos, quando possível, as contradições ou apagamentos que alguns deles implicam.

A obra a que nos referimos se chama *A Democracia na América* (2005), de Alexis de Tocqueville (1805-1859), um aristocrata francês. Fruto de uma viagem aos Estados Unidos realizada nos idos de 1831, ela consiste, como se pode notar a partir de sua leitura, num esforço para compreender as causas que concorriam para a manutenção da democracia na América, através da análise dos costumes, leis e instituições do povo norte-americano. É justamente por oferecer uma análise de elementos tão importantes para definição do caráter de um povo que ela nos interessa, sobretudo naquilo que se refere aos costumes.

Tocqueville também apresenta algumas características das ex-colônias inglesas que são igualmente importantes para a apreensão do *modus vivendi* daqueles a quem se referiu sob a denominação de “anglo-americanos” e que, de certo modo, não estão separadas dos costumes no sentido que ele dá a este termo. Antes de mencionarmos tais características, no entanto, já cabe aqui uma consideração acerca do caráter excludente da

linguagem utilizada pelo autor. A expressão “anglo-americano” é empregada com notável regularidade ao longo de sua exposição. Entretanto, ela parece ser demasiadamente restritiva, uma vez que ignora outras comunidades – a exemplo da indígena e negra – que, não apenas dividiram o espaço com os imigrantes, como também participaram, no caso desta última, no processo de formação da própria nação americana. É essa ideia de que o povo da América consistia no tipo anglo-saxão, branco e de orientação protestante que prevalecerá no imaginário das pessoas e dará origem a uma América mitificada, como foi o caso do mito da Inglaterra em Portugal, segundo demonstrou Oliveira (2014). Dito isto, avancemos.

Uma das características de que falamos acima, e que saltam aos olhos do aristocrata francês, é o fato de os Estados Unidos serem “essencialmente democráticos”. Esse traço definidor, segundo diz, estava presente desde a fundação das colônias e havia se tornado ainda mais evidente à sua época. A igualdade reinava entre os imigrantes, escreveu. Fazendo referência aos primeiros europeus que se estabeleceram na Nova Inglaterra, ele afirma que “o próprio germe da aristocracia não foi depositado nessa parte da União”. O povo participava tão ativamente na tomada de decisões que Tocqueville diz que ele “reina sobre o mundo político americano como Deus sobre o universo” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 56-68). Esse estado social democrático dos americanos se tornará uma marca da “jovem nação” que, como coloca Furet (2005, p. XL), era para Tocqueville uma “democracia pura”, um caso *sui generis*, portanto, visto que esta se desenvolveu em um continente que não herdou os resquícios dos antigos regimes que vigoraram na Europa e que poderiam lhe opor resistência ou lhe mudar a constituição.

Diante de tal descrição, um leitor não poderia formar outra ideia dos Estados Unidos senão a de que estes constituíam uma

nação na qual a democracia e a igualdade funcionavam como em nenhuma outra. Apesar de ser aplicável sob circunstâncias muito específicas, a descrição mais esconde do que revela. O princípio de igualdade, por exemplo, que viria a se tornar uma característica do estado social da América inglesa, de modo algum se estendia aos índios, os quais eram vistos pelos brancos “como obstáculos à colonização, não como justos proprietários” (RAPHAEL, 2006, p. 265). Nem àqueles vitimados pela escravidão, que estavam longe de serem considerados seus iguais. O mesmo pode ser dito em relação à democracia, que parecia estar circunscrita a um grupo específico, o qual, sob o disfarce da palavra “povo” – que se referia ao branco, protestante e anglo-saxão –, participava na tomada de decisões. Certamente, a palavra “povo”, assim como “todos”, quando empregada na obra em questão, esconde o fato de que são paradoxalmente mais excludentes do que parecem ser à primeira vista, uma vez que não se referem aos grupos acima citados.

Outro traço que chama a atenção de Tocqueville na forma de governo dos “anglo-americanos” é a descentralização administrativa. A União não se imiscuia nos negócios que diziam respeito a cada Estado em específico, e estes procuravam se manter fora das questões relativas aos condados que, por sua vez, não interferiam na administração da comuna. O mais importante acerca de tal descentralização são os efeitos que ela provocava, dentre os quais estava o fortalecimento da cidadania, através da participação política dos cidadãos nas decisões locais. Desse modo, segundo o autor, o americano era bastante ativo politicamente, visto que participava entusiasmadamente nas questões referentes à sua comuna. Aqui a ponderação em relação à palavra “povo” feita no parágrafo anterior também se aplica ao termo “cidadão”, cujo caráter restritivo frequentemente passa despercebido ao leitor desavisado. Visto desse ângulo, a imagem dos Estados Unidos

que se pode tirar das descrições de Tocqueville já assume outros traços que se contrapõem àqueles de uma nação cuja forma de governo inspirou o interesse geral de outros países que “às vezes ia a entusiasmos tais, que se chegava a omitir, como se não existissem, fatos como a escravidão negra ou o tratamento dispensado aos índios” (WRIGHT, 1978, p. 34).

Para o autor, somente o que era útil interessava ao americano. Assim, o utilitarismo consiste num dos traços que compõem a feição do espírito americanista. Tocqueville diz que os anglo-americanos “... estudam uma ciência como se abraça um ofício e só se interessam pelas aplicações cuja utilidade presente é reconhecida (TOCQUEVILLE, 2005, p. 62)”. Não se interessam por descobertas teóricas ou ideias demasiado gerais. Essa suposta característica também aparece como marca de algumas seitas protestantes, sobretudo a dos puritanos em Weber (2005), para quem tal tendência tinha suas raízes na ascese protestante intramundana. O exemplo a que ele faz referência é o de Benjamin Franklin, para quem até mesmo as virtudes possuíam um cunho utilitarista. De acordo com Tocqueville, a preocupação com o bem-estar social era uma das forças que alimentavam essa disposição utilitarista na época em que realizou sua viagem.

Em relação a esse aspecto, há que se dizer que esse traço utilitarista, além de generalizante, parece referir-se a uma imagem estereotipada do americano: descendentes de puritanos ou de outras seitas protestantes – posteriormente denominadas “peregrinos” – que supostamente deram origem ao povo norte-americano e a quem se deve o gosto pelo trabalho. Tomar o grupo que a história nacional americana batizou de “peregrinos” como o único tronco de onde brotou o povo que passou a habitar o território dos Estados Unidos é, no mínimo, bastante limitador, embora sirva como um bom motivo de orgulho nacional saber que os primeiros colonos foram homens religiosos e portadores

de uma educação desenvolvida. Esses grupos minoritários, entretanto, misturavam-se a outros tipos de colonos, como aventureiros, órfãos, negros e africanos.

Na valorização do trabalho se encontra outro traço daquele espírito. Conforme o aristocrata francês, o território das colônias, especialmente o norte, foi povoado por indivíduos para quem o trabalho possuía uma importância indispensável não apenas no sentido material, uma vez que este proporcionava meios para subsistência, mas também no sentido espiritual, visto que era desejado por deus, como apontou Weber. Tocqueville afirma que não se encontravam muitos ricos na América. Por essa razão, “quase todos os americanos têm pois a necessidade de exercer uma profissão” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 61) – aqui é desnecessário dizer que nem os índios e menos ainda os escravos estavam entre aqueles “todos”. Os americanos dedicavam-se aos estudos primários nos primeiros anos de vida para depois entrarem numa profissão. O trabalho era uma condição comum a “todos”. Em relação a esse ponto, Gramsci, já no século XX, ao falar sobre as condições para o desenvolvimento do americanismo, de fato diz que, nos Estados Unidos, dadas as particularidades históricas de sua formação, não havia classes parasitárias, isto é, classes que não exercessem nenhuma função econômica. Ora, esse fenômeno não escapou à análise de Tocqueville, que já o havia observado entre os americanos em meados do século XIX, ressalvado o caso dos índios, mas estes, para todos os efeitos, não eram americanos para o autor.

Não poderíamos avançar nossa exposição sem antes fazer uma consideração acerca de alguns elementos que Tocqueville aponta como sendo característicos do que chamou de espírito americano. Curiosamente, o que Weber identificou como traços de uma ética própria de grupos protestantes de inspiração calvinista – a valorização do trabalho, perseguição da riqueza,

utilitarismo – aparecem, em Tocqueville, como traços característicos daquele espírito. Dito de outro modo, o que no primeiro autor é usado para definir grupos sectários específicos, no segundo é ampliado para caracterizar o espírito de uma nação inteira. No entanto, o próprio Tocqueville demonstra que esses traços não estavam presentes em todo o território que passaria a se chamar de Estados Unidos da América. Faz isso ao falar das diferenças entre o Norte e o Sul que, segundo diz, são inconfundíveis. Enquanto, no Norte, mais especificamente na Nova Inglaterra – curiosamente a região onde, segundo o autor, os primeiros habitantes foram os puritanos –, a valorização do trabalho era notável, no Sul, em virtude da precoce introdução da escravidão, o ócio se fazia ver mais que o gosto pelo trabalho, visto que este era feito pelos escravos. A adoção do sistema escravocrata nessa região exerceu “enorme influência sobre o caráter, as leis e todo futuro do Sul” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 39).

Apenas com as indicações precedentes já é possível visualizar um quadro com alguns dos elementos que supostamente caracterizariam a maneira de ser do povo anglo-americano. Como se pode ver, muitos deles, por seu caráter generalizante – e homogeneizante –, contribuíram para criar uma imagem romantizada da América inglesa. Se não se pode afirmar que tais características são de todo inexatas, no mínimo devem ser relativizadas e postas num contexto em que os apagamentos provocados pela imagem a que dão forma – a de uma América da democracia, igualdade e liberdade – tornem-se visíveis novamente. O que supostamente é considerado traço constitutivo de um povo, bem como sua “maneira de ser”, não estão imunes a idealizações. Há, ainda, outro ponto: Tocqueville tenta delinear os traços característicos dos anglo-americanos, tomando-os por representantes dos Estados Unidos. Noutras palavras, buscava definir o caráter da própria nação americana, através de

termos homogeneizantes – tais como “anglo-americano”, “americano” e outros a que aludimos anteriormente – que sugerem a imagem de uma nação homogênea. Esta homogeneidade só é possível se pensarmos numa narrativa nacional que represente a nação como tal, conforme sugere Benedict Anderson (2008), quando se refere à nação como sendo uma “comunidade imaginada”. Mas voltemos a falar mais um pouco sobre os supostos traços delineadores do povo norte-americano.

Poder-se-ia acrescentar, ainda, a esse quadro de características dos anglo-americanos, o que Weber (2004) chamou de “espírito do capitalismo”, para exemplo do qual cita Benjamin Franklin, que figura entre os chamados *Founding Fathers* da nação norte-americana. Há, na realidade, evidências de que o próprio utilitarismo, a perseguição da riqueza e a valorização do trabalho de que falamos acima estejam relacionados a esse “espírito”, que também parece ser um elemento associado ao caráter nacional dos anglo-americanos. Conforme o autor ora citado, foi esse espírito que contribuiu para o desenvolvimento do capitalismo moderno de que os Estados Unidos se tornaram símbolos e promotores. E tais elementos também estão, em nosso entender, intimamente relacionados ao americanismo.

A impressão que se tem ao ler *A Democracia na América* é a de que todos esses elementos que passaram a ser identificados como característicos dos Estados Unidos foram trazidos pelos primeiros imigrantes europeus que povoaram seu território. Sendo assim, não se trata de algo próprio da América. No entanto, talvez isso possa ser dito acerca do aspecto que tais elementos assumiram e do modo peculiar como lá eram aplicados. O ideal de igualdade, por exemplo, já era conhecido na Europa, mas a maneira como este foi aplicado nos Estados Unidos não se via em nenhuma outra nação europeia – inclusive no que se refere ao caráter excludente que tal aplicação assumiu. O mesmo

pode ser dito sobre a democracia que, enquanto na Europa era difícil mantê-la por muito tempo, nos Estados Unidos se fortalecia sem encontrar resistências, pelo menos para um grupo específico: os “anglo-americanos”.

Disso decorre um fato a que Gramsci fez questão de aludir ao discorrer sobre o americanismo. A partir de sua descrição, o que está por trás do termo americanismo é, na verdade, uma extensão do europeísmo. Para ele, não se trata, nesse caso, de algo novo engendrado na América, mas “de um prolongamento orgânico e da intensificação da civilização europeia, que só assumiu uma epiderme nova no clima americano” (GRAMSCI, 2008, p. 90). Em Tocqueville, é essa a impressão que se tem, pelo menos na obra em questão. A democracia não havia nascido na América, nem o ideal de liberdade ou igualdade, mas lá se desenvolveu como em nenhum outro lugar, depois que foram levados para o novo mundo pelos imigrantes que participaram da formação do povo norte-americano. São, nesse sentido, tributários da Europa, muito embora em alguns aspectos a América tenha se tornado antípoda daquela.

AMERICANISMO COMO DEVOÇÃO AOS IDEAIS “NORTE-AMERICANOS”

Tendo feito considerações precedentes, cumpre ainda apresentar outro sentido assumido pelo termo americanismo. Ele se encontra em uma obra levada a público em 1921, sob a autoria de George B. Lockwood, intitulada *Americanism*¹. O livro consiste num conjunto de editoriais, publicados originalmente no jornal *The National Republican*, que cobrem o período da Conferência de Paz em Paris, os debates sobre o Tratado de Versalhes no Senado americano e o referendo (*the solemn*

1. O livro está disponível em <https://archive.org/details/americanism00lock>. Acessado em 15 de março de 2016, às 14: 30hmin.

referendum) proposto pelo então presidente Woodrow Wilson (1856-1924). Nesse momento, buscava-se fazer frente à ameaça do internacionalismo e entre as vozes que se opunham a essa tendência internacionalista estava a do referido jornal, cuja leitura revela a ruidosa controvérsia entre o americanismo e o internacionalismo que se fazia ouvir à época.

O que nos interessa na obra citada, muito mais que as circunstâncias históricas sob as quais ela foi publicada, é o fato de esta conter uma caracterização do americanismo que se aproxima daquela da qual afirmamos ser o resultado de uma visão mitificada dos Estados Unidos. Tal caracterização encontra-se no primeiro editorial, datado de dezembro de 1920, em cujo título se lê *Americanism: a Neglected Solution of World Problems* [Americanismo: uma Solução para os Problemas do Mundo Negligenciada]. Lockwood (1921, p. 1, tradução nossa) refere-se ao americanismo nos seguintes termos:

O americanismo não consiste meramente na lealdade a uma terra ou na fidelidade a uma bandeira. É mais que isso. O americanismo, no sentido mais profundo do termo, é a devoção às ideias e ideais dos quais nossa república é o distinto exemplo e expoente.²

É justamente a segunda parte da citação que contém o sentido que se aproxima daquele a respeito do qual dizemos ter sido construído sobre uma imagem romantizada daquele país. Já mencionamos anteriormente alguns dos ideais e ideias de que os Estados Unidos se tornaram símbolos (liberdade, igualdade, democracia, etc.), mas cumpre enfatizar o tipo de

2. Americanism is not merely loyalty to a land or fealty to a flag. It is that, but it is more than that. Americanism, in the deepest sense of the term, is devotion to ideias and ideals of which our republic is distinctively the exemplar and exponent. (LOCKWOOD, 1921, p. 1).

sistema governamental de que a América se tornou o exemplo concreto supostamente bem-sucedido: a forma de governo republicano federalista. Sendo assim, para Lockwood, a devoção aos princípios associados à América anglo-saxônica e, sobretudo, à federação americana, é no que consiste o americanismo. Este último princípio, aliás, está expresso no que se tornou o seu lema nacional, *E pluribus unum*, isto é, “de muitos, um”; de vários Estados soberanos, cada qual com suas especificidades, uma nação.

É de conhecimento geral que a proclamação da independência dos Estados Unidos exerceu significativa influência sobre a disseminação da forma de governo republicano, bem como sobre a popularização de instituições políticas características de governos democráticos. A nação americana tornou-se, portanto, representante daquele sistema governamental, o que explica a sua associação ao americanismo. Entre os aspectos que o distinguia das formas de governo da Europa, estavam “a divisão da autoridade e da responsabilidade”, a salvaguarda contra tirania, tanto de um como a da maioria, a independência dos três poderes (judiciário, legislativo e executivo) e seu plano prático para a federação das repúblicas constituintes (LOCKWOOD, 1921, p. 2).

É por isso que, para Lockwood (1921, p. 1), “o americanismo é mais que o europeísmo transplantado para um novo continente”³. Para ele, a república americana foi fundada sobre novos princípios de governo. A concepção de governo da Europa, segundo diz, difere daquela da América. Enquanto na primeira o cidadão era a criatura do Estado, na segunda tratava-se do inverso: a razão de ser do Estado era o dever de servir ao cidadão; enquanto a concepção de governo da Europa baseava-se no medo, a da América assentava-se sobre a justiça.

3. Americanism is something more than Europeanism transplanted to a new continent. (LOCKWOOD, 1921, p. 1).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É possível perceber que o fenômeno do americanismo – por extensão, os sentidos a ele atribuídos – pode apresentar-se sob múltiplas formas e de diferentes modos, desde a emulação ao que supostamente se consagrou como “a maneira de ser dos anglo-americanos”, nos termos expressos acima, à devoção, simpatia ou mesmo atração pelas ideias e ideais de que os Estados Unidos se tornaram símbolos ou pelo que supostamente eles representam em termos políticos, econômicos, culturais e até étnicos. De um modo ou de outro, o que parece haver de comum entre as diferentes formas sob as quais o americanismo se faz ver é o fato de elas estarem sempre associadas a uma representação mitificada dos Estados Unidos. Tal representação pode ser assim concebida, pois, ao mesmo tempo em que revela, esconde, distorce e até mesmo “inventa” elementos que passam a compor a imagem daquela nação.

Essa representação mitificada, que tem origem em um passado também mítico, é perpetuada através da narrativa nacional, que de certo modo serve aos interesses da própria nação, pintando um retrato que inspira admiração e patriotismo. Em relação a esse passado mítico, Raphael (2006, p. 17) assim se expressa, referindo-se aos Estados Unidos: “Com criatividade mas sem muita exatidão, inventamos [os americanos] um passado que gostaríamos de ter tido”. Uma representação que “pinta um autorretrato elogioso” da nação parece ser mais efetiva na tarefa de unir os diferentes, bem como de construir, sob o olhar dos que estão de fora, uma imagem positiva de si mesma.

Poderíamos acrescentar, ainda, que o americanismo ao qual nos referimos se assenta numa representação “imaginada”, no sentido que Anderson (2008) atribuiu a este termo, dos Estados Unidos, uma vez que estes, tal como todas as outras nações modernas, são também, segundo esse autor, uma co-

munidade imaginada. Sendo assim, ao que nos parece, apenas um americanismo baseado numa representação de tal natureza pode deixar de ver as contradições e inconsistências que havia naquele país e que, como se pode perceber a partir das narrativas nacionais, foram parcial ou totalmente obliteradas, ou ainda, propositadamente esquecidas, para formar uma imagem não do que eram, mas como sugere Raphael, do modo como gostariam de ser vistos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict: **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1987.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. São Paulo, SP: Hedra, 2008. 92 p.

LOCKWOOD, George B. **Americanism**. 2.ed. Washington: The National Republican Publishing Co., 1921. Disponível em <https://archive.org/details/americanism00lock>. Acesso em: 15 mar, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **O mito de Inglaterra: anglofilia e anglofobia em Portugal (1836-1986)**. Lisboa: Gradiva, 2014.

RAPHAEL, Ray. **Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos: a verdadeira história da independência norte-americana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

TOQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América:** leis e costumes – de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. Tradução de Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia de François Furet. Vol. I – 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Paidéia)

WARDE, Mirian Jorge. **Americanismo e educação:** um ensaio no espelho. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol. 14, no. 2, pp. 37-43, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. Notas sobre o americanismo dos Estados Unidos de fins do século XIX e início do século XX. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 16, 2011, São Paulo, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335 p.

WRIGHT, Antônia Fernanda P. de A. **Desafio americano à preponderância britânica no Brasil:** 1808-1850. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura/Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1972.



Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas

Subjects and educational practices: experiences, knowledge and perspectives

Sobre os autores/About the authors

- **ALLESSANDRA ELISABETH DOS SANTOS** was an Assistant Professor at the Federal University of Sergipe/UFS in the English as a Foreign Language Department (DLES/“Departamento de Letras Estrangeiras”) (2017-2019) and is now pursuing a master’s degree in Education - PPGED at UFS. She works as an Academic Coordinator at Maple Bear Aracaju (Sergipe/Brazil), having implemented all the elementary and K-9/middle year programs. She has a Post Baccalaureate Diploma in Education from the University of Winnipeg (2014) and a Post Baccalaureate Diploma in Public Health from the Dentistry Syndicate (SINODONTO) (2006). She is a member of the Research Group “Education and Communication” at the Federal University of Sergipe/UFS. She has a graduate degree in Linguistics Applied to Language Teaching, also from the Federal University of Sergipe (2010) and in Dentistry from the same institution (2001). Her experience in education has had an emphasis on bilingual education and teacher training, working mainly in the following areas: English Language Teaching and Teacher Development.
- **ANA KARINA NASCIMENTO** graduated from the Federal University of Sergipe (UFS) where she studied Languages (Portuguese/English). She has a diploma course in Teaching of English from

the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and holds a master's degree in Education from the Federal University of Sergipe with research in teacher education and digital technology. Her doctorate is in Languages from the University of São Paulo (USP) with research on digital literacies and English teacher education. She was a CAPES/Fulbright grantee during her PhD at Montclair State University, NJ (USA), working with professor Michele Knobel. Currently she is a Professor in the Department of Foreign Languages (DLES) at UFS. Her experience in the area of languages mainly focuses on teacher education, digital literacies, and the teaching/learning of the English language.

- **AURORA CUEVAS CERVERÓ** é Doutora em Documentação. Licenciada em Filosofia e Ciências da Educação. Atualmente é professora e investigadora no Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Complutense de Madri (UCM), vinculada às áreas de Alfabetização Informacional, Metodologia da Investigação e Fontes de Informação. Integra o grupo “Biblioteca e Sociedade” vinculado à UCM, e exerce a vice-liderança, junto com a Dr^a Elmira Simeão, do grupo de investigação internacional “Competências em Informação”, associado à UnB, do qual fazem parte 25 investigadores ibero-americanos.

- **ANSELMO LIMA DE OLIVEIRA** é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS) (2016), Especialista em Gestão de Políticas Públicas com foco em Gênero e Raça (GPP-GeR) - CESAD/UFS e Graduado em Ciências Contábeis pela UFS. Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero - CNPq.

- **ALFRANCIO FERREIRA DIAS** é Doutor em Sociologia (UFS). Professor Adjunto do Departamento de Educação - DEDI e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal da Sergipe. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero - CNPq. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPING/UFS). Editor-executivo da Revista Tempos e Espaços em Educação. Desenvolve pesquisa e extensão nos seguintes temas: Gênero e educação; Formação docente e diversidade sexual; Sociologia do corpo; Estudos Queer e Educação.

- **ANNE ROZELL DE OLIVEIRA** possui Mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes (2015), especialista em Educação Inclusiva (MEC/2005). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (FANESE, 2002). Professora da Faculdade Estácio de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit).

- **ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES** é Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Contemporaneidade (GPETEC - UNIT).

- **ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO** É Doutorando em Educação na Universidade Tiradentes (2018), Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (2016), Pós-Graduado em Educação Inclusiva e Libras pela Faculdade Amadeus (2011), Pós-Graduado em Atendimento Educacional

Especializado - AEE pela Faculdade Amadeus (2018), Pós-Graduado em Educação Física Adaptada pela FAVENI (2019), Pós-Graduando em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano na FAVENI (2019) Graduado em Educação Física pela Universidade Tiradentes (2009). Professor Assistente I e Coordenador do Curso de Educação Física Bacharelado EAD na Universidade Tiradentes. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase Atividade Física e Saúde e Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física EAD, Educação, Desenvolvimento Humano, Aprendizagem Motora, Educação Física Inclusiva, Capoeira e Inclusão de alunos com deficiência.

- **ALICIA SILVESTRE MIRALLES**, Doutora em Filologia Moderna pela Univ. de Salamanca. Atuou como professora na França e nos Estados Unidos. Foi Leitora e depois Professora em Tradução e na Pós-graduação em Linguística Aplicada na Univ. de Brasília. Desde 2018 é Professora na Univ. de Zaragoza (Espanha). Entre suas publicações e artigos destacam duas obras de enfoques didáticos em ELE na coleção *Material*es da Embaixada de Espanha e nove prêmios de poesia. Pesquisa sobre Língua Espanhola, Ética na formação de professores e Tradução religiosa.

- **DANIEL FERRAZ** holds a PhD in Linguistics and Literary Studies by the University of São Paulo, with research on new literacies and teacher education, and a Master's degree in Linguistics and Literary Studies by the same institution. He was a researcher, with CAPES "sandwich" scholarship, at the University of Manitoba, Canada, in 2010. He is a professor at the Department of Modern Languages of the University of São Paulo, and a professor of the Graduate Program in Linguistics of the Federal University of Espírito Santo. He

is also a professor of the English Language and Literature Graduate Program of the University of São Paulo. He is the coordinator of the Grupo de Estudos sobre Educação Crítica (GEEC).

- **ÉVERTON GONÇALVES DE ÁVILA** possui Pós-doutorado em Psicologia Social pela PUCRS (2008). Doutorado em Educação pela UFRGS - Bolsista CAPES (1999). Mestrado em Educação pela UFRGS - Bolsista CNPq (1993). Licenciado e Bacharel em História pela UFRGS (1988). Professor Ppg I da Universidade Tiradentes no PPED Mestrado e Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Comunicação e professor do Núcleo de Educação a Distância UNIT-NEAD e da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe - FANESE.

- **JOSÉ CARLOS DE ARAÚJO SILVA** é Doutor em Educação (UFRN), Professor do Departamentos de Ciências Humanas - Campus IV, Membro-fundador do GEPEHS (Grupo de estudos e pesquisas, Educação, História e Sociedade).

- **JOSÉ AUGUSTO BATISTA DOS SANTOS** é Mestre em Educação pela UFS

- **JAMES P. ITO-ADLER** holds a doctorate in anthropology from Harvard University and currently is President and Co-founder of the Cambridge Institute for Brazilian Studies (CIBS). The Institute is a non-profit NGO dedicated to improving understanding between Brazil and the United States, including a focus on supporting internationalization in institutions of higher education in the two countries. He is a co-author with Claudio de Moura Castro, Simon Schwartzman, and Hélio Barros of the article, "Cem Mil Bolsistas no Exterior."

an analysis of the Brazilian program, Science without Borders published in *Interesse Nacional* (2012). His current research interests include innovation and entrepreneurship in higher education and the links between universities, the private sector, and government.

- **KEN HORTON** taught various graduate level courses at the University of Manitoba, the University of Winnipeg, and Brandon University including Cross-cultural Education, School Organization, Interpreting Educational Research, and Assessment and Evaluation. He earned a Ph.D. from the University of North Dakota, USA, and an M.Ed. from Windsor University, Canada. He earned a Bachelor's degree in Education from the University of Manitoba, Canada. He holds a Teacher Certification, West Midlands College of Education, England. His experience in education has included working as a teacher, vice principal, principal, superintendent of schools, curriculum and assessment consultant, and school inspector.

- **LUIZ EDUARDO OLIVEIRA** é Graduado em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (1990), onde também se bacharelou em Direito (1997), e Professor Titular do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma instituição. Fez Mestrado em Teoria e História Literária na Universidade Estadual de Campinas (1999), Doutorado em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade de Lisboa (2012). Edita a Revista de Estudos de Cultura e é autor de *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*, publicado em 2015 pela Editora Pontes, *O Mito de Inglaterra: anglofilia e anglofobia em*

Portugal (1386-1986), publicado em 2014 pela Editora Gradiva, de Portugal, Gramatização e Escolarização: para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827), publicado pela Editora UFS / Fundação Oviêdo Teixeira em 2010, e organizador de A Legislação Pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827), publicado pela EDUFAL em 2010.

● **MARTHA SUZANA CABRAL NUNES** Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Administração com ênfase em Análise de Sistemas pela Universidade Tiradentes. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFS). Líder do Núcleo de Estudos em Mediação, Apropriação, Gestão da Informação e do Conhecimento (NEMAGI).

● **PATRICIA PATRISSY** has been a K-12 educator for over 15 years. She received her MS in Secondary education in 2006 from the College of Staten Island, and her MS in Information and Library Science from Pratt Institute in 2012. Currently she is a high school librarian at Fort Hamilton High School in Brooklyn, New York.

● **PABLO BOAVENTURA SALES PAIXÃO** é Doutor em Ciências da Documentação pela Universidade Complutense de Madri (2016). Mestre em Educação e Graduado em Comunicação Social pela Universidade Tiradentes (UNIT). Integrante dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade – GECES/UNIT e Competência Informacional (UnB). Professor da Faculdade de Negócios de Sergipe (FANESE).

● **RAFAELA FRAGA VILAR** é Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes - PPED. Graduada em Licenciatura em

História pela mesma Instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade. E-mail: rafaella_fraga@hotmail.com.

- **RENATA FREITAS LOPES** é Mestranda em Educação e Diversidade - MPED- UNEB. Especialista em História da Cultura Afro-Brasileira. Professora de História- Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pesquisadora do grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos- Difeba/Uneb.

- **RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA** tem Pós-doutorado em Educação Inclusiva (2014) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Mestrado em Educação (2000) e Licenciatura em Pedagogia pela UFS (1993), professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, SBHE e vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência - Nupieped (UFS).

- **RONALDO NUNES LINHARES** é Pós-doutor em Educação pela Universidade de Aveiro/Portugal. Doutor em Comunicação pela ECA/USP. Mestre em Educação UFS e Graduado em História UFS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Líder do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Educação e Sociedade (UNIT).

- **ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO** é Mestranda, Universidade de Brasília, Professora do Ensino Médio no colégio Pedro II (RJ) /Colégio Militar (Brasília)

- **SHERRY FALLER** earned a Bachelor of Education from University of Manitoba, took courses towards a Post-Baccalaureate Diploma

in Education (Library), has training in and served as a peer-trainer for: Differentiated Instruction, Cooperative Learning, Assessment, Science Design Process, Best Teaching Practices, and Literacy with Technology. She attended Library National conferences in Calgary, Montreal, Vancouver and Rhode Island for Inquiry-based Learning (IBL) and Orlando, FL for information and communication technology (ICT). She taught grades K-6 for 36 years, serving for 16 years as a Teacher Librarian. She was the IT representative for her schools over 10 years helping staff and students expand their technological skills, while working collaboratively with teachers to create Inquiry-Based Learning units of study at all grade levels, incorporating Differentiated Instruction.

● **SIMONE SILVEIRA AMORIM** é Professora PPGI da Universidade Tiradentes/UNIT, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e Mestre em Educação (2006) pela mesma instituição. Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas. Integra o Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/NECUPS. É pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas também pela Universidade Federal de Sergipe (2008). Foi Professora Visitante na University of Massachusetts/Boston e também realizou Pós-Doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Felicia Wilczenski no College of Education and Human Development (CEHD/UMass Boston). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, biografia, ensino de Inglês, formação de profissão docente. She is a Professor at Tiradentes University/UNIT in the Graduate Program in Education (GPE/"Programa de Pós-Graduação em Educação" - PPED). She has a Doctorate

in Education from the Federal University of Sergipe (2012) and Master's in Education (2006) from the same institution. She is Associated with the Brazilian Society of History of Education (SBHE) and is the leader of the Education and Society Research Group: subjects and educational practices. She is a member of the Research Group "Nucleus of Studies of Culture" of UFS / NECUFS. She has a graduate degree in Linguistics Applied to Language Teaching, also at the Federal University of Sergipe (2008). She was a Visiting Researcher at the University of Massachusetts Boston (2017-2018) and developed her Post Doctoral research under the supervision of Dr. Felicia Wilczenski (College of Education and Human Development/UMass Boston). Her experience in education and has an emphasis on the history of education and teacher training, working mainly in the following subject areas: history of education, biography, English teaching, and teacher development.

- **SIMONE REIS** é Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou mestrado em Linguística Aplicada (UNICAMP), doutorado em Ciências Sociais (Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda), pós-Doutorado no Instituto de Variação e Discurso (Catholique université Louvain, Bélgica), na Escola de Pós-Graduação em Educação (Radboud Universiteit Nijmegen) e no Instituto de Educação (IOE) da Universidade de Londres, Reino Unido. Leciona e orienta pesquisas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL). Coordena o grupo de pesquisa Linguagem & Poder (CNPq).

- **TRICIA M. KRESS** is an Associate Professor in the Educational Leadership for Diverse Learning Communities Ed.D. program at Molloy College in Rockville Centre, NY, USA. Her research uses critical pedagogy, cultural sociology, and auto/ethnography to

rethink teaching, learning and research in urban schools in the US. She is co-editor of the book series *Imagination and Praxis: Criticality and Creativity in Education and Educational Research with Brill/Sense Publishers*. She has published in numerous academic journals, and she is the author or editor of several books including *Critical Praxis Research: Breathing New Life into Research Methods for Teachers* and *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis* (edited with Robert Lake) which received the Society of Professors of Education 2014 Book Award. She is also the Chair of the Paulo Freire Special Interest Group for the American Educational Research Association.

- **TATIANE TRINDADE MACHADO** é Cientista Social pela Universidade Federal de Sergipe, Técnica em Assuntos Educacionais- UFAL, Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT) e monitora de Capoeira do Grupo Terranossa. Coordenadora/idealizadora da Pós- graduação em Metodologia do Ensino da Capoeira da FERA (Faculdade de Ensino Regional Alternativa) E professora na mesma Instituição. Além de coordenar um grupo de estudos na UFAL sobre capoeira. CASUPE (Capoeira, Sujeitos e Práticas Educativas). Integrante e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GPES) CNPQ/ UNIT. E-mail: tati.tutoria@hotmail.com

- **VERA MARIA DOS SANTOS** é Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e tem mestrado Doutorado em Educação pela mesma Instituição. Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes e integrante do grupo de estudos e pesquisas Educação e Sociedade/UNIT, realiza pesquisas sobre o período colonial, com ênfase na relação Sergipe/Brasil/Portugal . Email:veramstos@yahoo.com.br

Organização



Simone Silveira Amorim



Vera Maria dos Santos