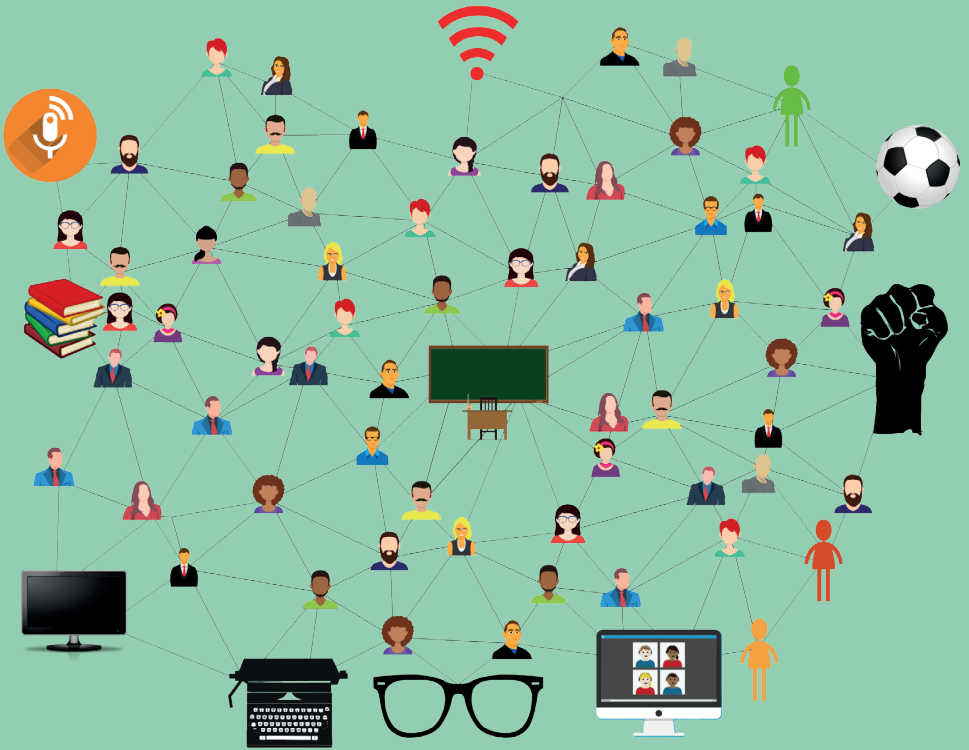


Lucas da Silva Martinez
(organizador)



ENTRE CURRÍCULOS

sujeitos e subjetividades contemporâneas



E52 Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas / [Org].
led. Lucas da Silva Martinez. – 1.ed. – Curitiba: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book Requisitos do sistema: Adobe digital editions
Modo de acesso: Word wide web
ISBN: 978-65-87204-18-5

1. Educação. 2. Artefatos culturais. 3. Subjetividade.
4. Entre – Currículos. 5. Sujeitos. I. Martinez, Lucas da Silva. II. Título.

CDD 370 7-2020/97

CDU 37.01

7-2020/97

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-18-5.01.8.20>

1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do seu (s) respectivo (s) autor (es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor (es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	os autores
<i>Capa</i>	Lucas da Silva Martinez Jhonny Alves dos Reis
<i>Diagramação</i>	Jhonny Alves dos Reis
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote - UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dra. Camila Cunico – UFP Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR

Lucas da Silva Martinez
(organizador)

ENTRE CURRÍCULOS
sujeitos e subjetividades contemporâneas



APRESENTAÇÃO

A coletânea de artigos “Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas” é uma iniciativa que reúne textos de pesquisadores no campo da Educação, História, Literatura e Filosofia, de variadas regiões do Brasil, comprometidos em pensar o currículo, as práticas escolares e culturais e como estas agem na produção de sujeitos no tempo presente.

A intenção principal da organização dessa obra é propiciar aos leitores um conjunto de problematizações sobre os currículos e as subjetividades, considerando que, em tempos nos quais somos interpelados de variadas formas, o exercício de produção de si, a constituição de nossas identidades e dos modos de nos percebermos no mundo também se multiplicam e se espraiam de diferentes modos: nas instituições, no lazer, no consumo cultural, etc. Assim, os textos que compõem essa obra refletem a multiplicidade de processos de subjetivação que somos submetidos em nossos cotidianos e os processos de exclusão e/ou de dominação que nos roubam algumas possibilidades de ser e de pensar.

Os múltiplos temas que atravessam essa obra foram alinhados em dois eixos: a) o currículo escolar e suas expressões, fruto das relações de poder que tentam dominar, hegemonizar e que são organizadas arbitrariamente para refletir certa posição política ou manifestação do poder (e, assim, excluem umas e promovem outras visões de mundo); b) as práticas culturais e problematizações em torno da educação e daquilo que podemos compreender como “currículo cultural” ou “pedagogias culturais”, entendendo, portanto, as formas pelas quais os poderes, saberes e verdades se manifestam em produtos da cultura, endereçados a determinados sujeitos. Estes eixos convergem em muitos momentos.

Os primeiros capítulos refletem o currículo escolar: as vozes silenciadas da história que se manifestam na literatura; as identidades que são produzidas por meio dos currículos escolares na fronteira; as práticas com artefatos arqueológicos e o ensino de história; a história do país e a história do futebol brasileiro pensadas no ensino de história; as violências praticadas na escola e como elas podem ser analisadas e problematizadas; a cultura

popular negra por meio do hip hop; a capoeira no livro didático e o ensino de história. A segunda parte aprofunda problematizações, especialmente, sobre as subjetividades pensadas fora da escola: a subjetivação na Educação a Distância, atrelada aos ímpetos neoliberais; resistências e subjetividades; moda, consumo e produção de identidades e, por fim, relações afetivo-amorosas e a produção de subjetividades juvenis na cultura digital. Amparadas, em maior parte, sob os Estudos Culturais, as identidades e subjetividades foram pensadas como fruto das relações de poder. Estas não são estáticas, estáveis, dadas, mas fruto de configurações culturais, locais, regionais, globais que cedem ao mercado, à “versão aceita da história”. São frutos de um tempo histórico e, por isso, são pensadas a partir do contemporâneo. O exercício feito ao longo dessas páginas busca problematizar e mostrar outros modos de olhar para as mesmas questões que as teorias críticas vêm tratando nas últimas décadas: *raças, gêneros, consumos, histórias e culturas*.

O primeiro capítulo da obra, intitulado “Narrativas de escritoras negras como estratégia para criação de novas subjetividades”, de Luciane Silva, discute como a literatura produzida por escritoras negras pode contribuir à luta antirracista e à produção de novas subjetividades, trazendo para o currículo escolar autores/as negros/as que foram propositalmente deixados/as ao esquecimento.

“Posições identitárias e currículos: a fronteira Brasil-Uruguay em foco”, de Regina Célia do Couto, é o segundo capítulo da obra e trata das identidades nacionais e subjetividades produzidas na fronteira, por meio dos currículos escolares. Elas são marcadas pelo conflito entre local e nacional, principalmente, pois nos espaços da fronteira, como o caso de Jaguarão/BR e Rio Branco/UY, a fluidez gera subjetividades fronteiriças e modos distintos de ser e ver o outro.

O terceiro capítulo, intitulado “‘Ler o passado através de artefatos?’ Práticas pedagógicas no ensino de história a partir do patrimônio arqueológico”, de Ana Lúcia do Nascimento Oliveira, Jaime de Lima Guimarães Júnior e Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior, trata das possibilidades de pensar o ensino de história a partir do patrimônio cultural, considerando que ao trazer esses elementos para as práticas escolares é possível “fortalecer

laços identitários e despertar o sentimento de pertencimento dos estudantes”.

“O futebol e o ensino de história: notas de uma proposta pedagógica”, de Jonathan Marcel Scholz, é o quarto capítulo da obra e discute como o futebol, enquanto esporte praticado e vivido no Brasil, pode ser problematizado e pensado como um elemento no ensino de história, sobretudo por esse esporte e sua cultura estarem presentes nas subjetividades juvenis. O futebol ainda opera na arena dos sentidos, nas vivências cidadãs e democráticas e na “inclusão histórica”.

O quinto capítulo, intitulado “Os registros das práticas de violência física nos livros de ocorrências: os casos de estudantes de Ensino Médio em duas Escolas Estaduais em Caruaru”, de Sergivano Antonio dos Santos, problematiza os efeitos de sentido das práticas de violência física entre estudantes. Ainda mais, aposta na análise do material estudado e na discussão deste nas instituições escolares como uma possibilidade para produzir outras subjetividades, desnaturalizando as práticas e ressignificando as relações sociais juvenis.

“A cultura popular negra na escola: o movimento hip hop no livro didático, de Ana Lúcia da Silva e Teresa Kazuko Teruya, é o sexto capítulo do livro e discute um dos capítulos do livro didático de *Educação Física* (2006) do Estado do Paraná. Neste capítulo, o movimento hip hop é levado para o currículo escolar possibilitando uma “Educação multicultural, antirracista, mais democrática e menos eurocêntrica no processo de ensino e aprendizagem”.

O sétimo capítulo, intitulado “A capoeira no livro didático: estudos culturais, educação e ensino de história”, de Ana Lúcia da Silva, Eva Alves Lacerda e Teresa Kazuko Teruya, problematizam o ensino de história considerando a capoeira como um elemento curricular. As autoras compreendem que estudar as culturas de outros grupos culturais pode contribuir para “a construção de uma sociedade inclusiva e para a valorização da História da África e cultura afro-brasileira”.

“Sobre a produção de subjetividades: breves considerações sobre a Educação a Distância”, de Melissa Probst e Luís Fernando Lopes, é o oitavo capítulo do livro e problematiza

como a Educação a Distância, mesmo sendo uma opção para a democratização da Educação Superior, é um dos modos pelos quais o neoliberalismo atua nas instituições educacionais, produzindo sujeitos empreendedores, competitivos e adaptados ao mercado.

O nono capítulo, intitulado “Sobre a racionalidade do governo e a poética da resistência”, de Adilson Luiz da Silva, discute as possibilidades de existência e resistência frente às formas de governo dos indivíduos no tempo presente, amparado nas obras de Michel Foucault e Michel de Certeau.

“Esquadrão da moda: construção de um eu-mercadoria”, de Débora de Jesus Conceição, é o décimo capítulo da obra e trata de pensar como as identidades são produzidas nas redes de consumo promovidas pela mídia, como é o caso do programa analisado. Na pós-modernidade as identidades são flexíveis e são produzidas a partir do consumo, da moda e funcionam como um “eu-mercadoria” que consome produtos, assumindo posições de sujeitos oferecidas pela mídia.

O décimo primeiro e último capítulo, intitulado “Uma pedagogia das relações afetivo-amorosas no podcast *Nerdcast*”, do organizador da obra, discute como um produto da cultura digital age como uma pedagogia cultural que procura ensinar os jovens a se comportarem de determinados modos para que se relacionem afetivamente, considerando as relações de gênero e os papéis sociais distintos endereçados aos jovens homens e mulheres.

Essa multiplicidade de problematizações, oriundas dos capítulos de pesquisadores/as brasileiros/as comprometidos com as questões educacionais, mostra como é profícuo o campo dos estudos sobre currículo, nas suas variadas formas. A diversidade dos temas mostra como é complexo pensar a produção de modos de ser atravessados pela cultura escolar, pela cultura da mídia, do mercado...

Espero que os capítulos presentes nesse livro possibilitem reflexões e novas problematizações no campo do currículo e da educação, em suas diferentes formas.

Lucas da Silva Martinez

Agosto/2020

SUMÁRIO

NARRATIVAS DE ESCRITORAS NEGRAS COMO ESTRATÉGIA PARA CRIAÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES	9
<i>Luciane Silva</i>	
POSIÇÕES IDENTITÁRIAS E CURRÍCULOS: A FRONTEIRA BRASIL-URUGUAY EM FOCO	23
<i>Regina Célia do Couto</i>	
“LER O PASSADO ATRAVÉS DE ARTEFATOS?” PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO	37
<i>Ana Lúcia do Nascimento Oliveira, Jaime de Lima Guimarães Júnior e Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior</i>	
O FUTEBOL E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOTAS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	51
<i>Jonathan Marcel Scholz</i>	
OS REGISTROS DAS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA FÍSICA NOS LIVROS DE OCORRÊNCIAS: OS CASOS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM CARUARU	65
<i>Sergivano Antonio dos Santos</i>	
A CULTURA POPULAR NEGRA NA ESCOLA: O MOVIMENTO HIP HOP NO LIVRO DIDÁTICO	80
<i>Ana Lúcia da Silva e Teresa Kazuko Teruya</i>	
A CAPOEIRA NO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA	98
<i>Ana Lúcia da Silva, Eva Alves Lacerda e Teresa Kazuko Teruya</i>	
SOBRE A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	113
<i>Melissa Probst e Luis Fernando Lopes</i>	
SOBRE A RACIONALIDADE DO GOVERNO E A POÉTICA DA RESISTÊNCIA	122
<i>Adilson Luiz da Silva</i>	
ESQUADRÃO DA MODA: CONSTRUÇÃO DE UM EU-MERCADORIA	136
<i>Débora de Jesus Conceição</i>	
UMA PEDAGOGIA DAS RELAÇÕES AFETIVO-AMOROSAS NO PODCAST <i>NERDCAST</i>	150
<i>Lucas da Silva Martinez</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	164

NARRATIVAS DE ESCRITORAS NEGRAS COMO ESTRATÉGIA PARA CRIAÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES

Luciane Silva¹

INTRODUÇÃO

“Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem” (FIRMINA, 2018, p. 12). Em suas pesquisas sobre os estudos culturais (WILLIAMS, 1963, apud SILVA, 2019, p. 131) defende que a cultura deve ser entendida como forma global de vida social ou como experiência vivida de um grupo social.

O pesquisador desenvolve essa visão em face de uma compreensão da noção de cultura que na crítica literária britânica, estava relacionada as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Desses estudos surge o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais, fundado em 1964, na Universidade de Birmingham.

Concentrados na análise da cultura, os Estudos Culturais, compreendem-na como “um campo relativamente autônomo da vida social, como uma dinâmica que é, em certa medida independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes” (SILVA, 2019, p. 133). Constitui-se um campo teórico com foco em questionar visões deterministas e cânones.

Assim, é possível notar na contemporaneidade, apoiado nesses estudos, diversos autores e autoras, principalmente negros, que foram esquecidos, silenciados e alijados da historiografia literária brasileira. A primeira romancista brasileira, a escritora negra, Maria Firmina dos Reis, é um exemplo desse preconceito.

¹ Doutoranda em Educação – UERJ; Mestra em Literaturas (Portuguesa e Africana); Graduada em Letras (Português e Literatura Brasileira); Professora da Educação Básica – SEEDUC/RJ, e-mail: lucianessga_75@hotmail.com.

A escritora relata no prefácio do seu livro, “Úrsula” o processo patriarcal vivido pelas mulheres no século XIX, no Brasil. Sua obra foi relegada ao esquecimento durante 103 anos, publicada em 1859 e depois reeditada em 1962. Através de um pesquisador que encontrou um exemplar de “Úrsula” despojado em uma biblioteca pública.

Na literatura brasileira foi se configurando um perfilamento e uma definição, por críticos literários da alta sociedade e da igreja, a construção de um cânone sob duas inscrições: ausência de autores negros e personagens negros afásicos e estereotipados.

São estas narrativas que produzem currículos e sendo a escola um dos espaços privilegiados de formação do indivíduo é nesse contexto plural que a promoção da igualdade de oportunidade deve ser também questionada. Diante disso, a literatura afro-brasileira é um importante entremeio dessa possibilidade de indagação. De acordo com Evaristo (2007, p. 07):

Colocada a questão das identidades no interior da linguagem, isto é, como ato de criação linguística, a literatura, como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, torna-se um lócus propício para enunciação ou para apagamento das identidades.

Nessa articulação, como as narrativas históricas são construídas?

Produzimos narrativas e explicações históricas transformando o socius, onde nossa produção é escrita em bits – mais ou menos contínuos e controlados – que são legíveis. Como essas leituras emergem e qual delas será legitimada são questões que têm implicações políticas em todos os níveis possíveis (SPIVAK, 1994, p. 187).

Tanto Evaristo quanto Spivak, ressaltam a importância da literatura e das narrativas na produção de subjetividades. Produções que podem performar e fixar uma perspectiva de sujeitos, modos de ser e estar no mundo. Porque estão imbricadas em relações de poder.

Com os Estudos Culturais outro movimento foi se organizando em torno de visões deterministas e universalistas, o

pós-estruturalismo². Um dos primeiros focos questionado por esses pesquisadores foi a naturalização da linguagem como realidade social. Defendem que o texto não é um objeto estático, trazem para a literatura outras possibilidades de leituras textuais, através da relacionalidade entre autor, texto e leitor. O que põe em xeque uma ideia de identidade imutável e fixa, ressaltada por Evaristo.

Os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo também analisam que tanto a cultura, como a literatura ou o currículo são práticas discursivas e como tal são a confluência de diversos discursos que unificados compõem uma perspectiva da realidade. Esta possibilidade de delinear o real está interligada por relações de poder, o que nos faculta colocar sob suspeita as metanarrativas modernas, engendradas na produção curricular. Elas como atos de poder, podem significar, criar sentidos e hegemonzá-los.

No entanto, também precisam ser vistas como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, pois são constituídas pela linguagem, “que cria tudo aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Isto significa que currículo é também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Partindo desse pressuposto, como as narrativas de escritoras negras podem produzir novas significações, novas dicções na produção curricular? Concentro minha análise em compreender quais estratégias essas textualidades utilizam para ressignificar o currículo.

Divido a minha pesquisa em três partes: primeiro penso com Derrida (2006) se há uma especificidade para o literário, na segunda parte analiso com Bhabha (2014) e Macedo (2011), como a literatura pode produzir currículo desapartado da ideia prescritiva e institucionalizada. E na terceira parte penso com Dalcastagné (2000) a potência das narrativas das escritoras negras.

² O pós-estruturalismo surge no repensar de algumas teorias estruturalistas, questionando conceitos que se pretendiam universais, como o sujeito cartesiano postulado pela Modernidade (PETERS, 2000).

QUAL O OBJETO DA LITERATURA?

De acordo com Sinte-Beuve (apud CÂNDIDO, 2006, p. 27): “O poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única. Tudo o que por ele passa se transforma, porque ele combina e cria ao devolver à realidade”.

Essa alusão, o pesquisador faz para relacionar a ideia de que não é possível reduzir a literatura a resultantes esquemáticas do tipo “Dai-me o meio e a raça, eu vos darei a obra”(idem); ou: “Sendo o talento e o gênio formas especiais de desequilíbrio, a obra constitui essencialmente um sintoma”(idem). O literário não está restrito seguindo ele, a fórmulas.

Corroborando com esse pensamento Ferreira e Santos (2020, p.5) de que o “autor apropria-se de contextos reais e os dota de imaginação, trazendo-os para o plano da ficção e em contato com o texto, o leitor, por sua vez, penetra na rede de imaginação e cria outros sentidos e cenas imaginárias”.

Amplia-se dessa perspectiva a relação entre história e literatura e a própria literariedade, abrindo uma inter-relação entre o real, o fictício e o imaginário.

Fomentando a discussão, Eagleton (2006, p. 03):

O fato de a literatura ser a escrita “criativa” ou “imaginativa” implicaria serem a história, a filosofia e as ciências naturais não criativas e destituídas de imaginação? Talvez nos seja necessária uma abordagem totalmente diferente. Talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou “imaginativa”, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar.

De acordo com essa visão, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson (EAGLETON, 2006, p. 04) representa uma “violência organizada contra a fala comum”. Assim a literatura faz uma espécie de subversão à linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana.

Em sua defesa, o formalismo de Jakobson, aplicava a linguística ao estudo da literatura; e como a linguística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas da linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, os formalistas passaram

a analisar o estudo da forma literária. Ainda segundo Eagleton (2006, p. 04):

Longe de considerarem a forma como a expressão do conteúdo, eles inverteram essa relação: o conteúdo era simplesmente a “motivação” da forma, uma ocasião ou pretexto para um tipo específico de exercício formal. O Dom Quixote não é uma obra “sobre” o personagem do mesmo nome: o personagem é apenas um artifício para se reunirem diferentes tipos de técnicas narrativas. A revolução dos bichos não seria para os formalistas uma alegoria do stalinismo; pelo contrário, o stalinismo simplesmente ofereceria uma oportunidade propícia à criação de uma alegoria.

Aliando o estudo da forma à análise da linguagem literária, como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violação da linguagem, bastava identificar o desvio para que se pudesse identificar a norma da qual ele se afastava. Para os formalistas a essência do literário era o tornar-se estranho e essa estranheza advinha do contraste entre um tipo de discurso e outro.

No entanto, como salienta Eagleton, (2006 p. 07) qualquer linguagem em uso consiste em uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a “classe, região, gênero, situação etc. , os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea”. Seja homogeneidade tanto de um tipo de linguagem quanto de outra, formal ou informal, porque nessa paridade há muitas mais possibilidades de discursos.

Uma tendência que começa a se delinear ao longo do século XIX, sinalizada por Cândido (2006, p. 29) de definição do literário foi a de analisar o conteúdo social das obras, “geralmente com base em motivos de ordem moral ou política, redundando praticamente em afirmar ou deixar implícito que a arte deve ter um conteúdo deste tipo, e que esta é a medida do seu valor”. De forma que não abordando tais princípios, que coadunasse com a representação de ideologia desejada, tais obras eram condenadas ou rechaçadas.

Uma medida de valor para o literário nesse contexto, implica em definir o que pode ser considerado literatura e o

que não pode. No Brasil do século XIX, a Escola literária do “Romantismo”, não considerou a obra *Úrsula*, publicada em 1859, de Maria Firmina parte do cânone. Contemporânea de José de Alencar e do advogado Luís Gama, predecessora de Castro Alves, a escritora aborda como temas que se entrelaçam o patriarcalismo e o abolicionismo. Conteúdos sob uma ótica em dissonância com as publicações contemporâneas de sua época.

Retomando Eagleton (2006, p. 13), para esse autor:

A produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado.

De certo, como continua Cândido (2006, p. 48) “o estudo sociológico da literatura, se não explica a essência do fenômeno artístico, ajuda a compreender a formação e o destino das obras; e, neste sentido, a própria criação”.

O que Eagleton explica é que não seria fácil isolar entre tudo o que se chamou de «literatura», um conjunto constante de características inerentes. Na verdade, seria tão impossível quanto tentar isolar uma única característica comum que identificasse todos os tipos de jogos. “Não existe uma essência da literatura” (EAGLETON, 2006, p. 15).

Dessa forma, a literatura pode operar em diversas interfaces, se dispor a vários tipos de discursos que podem se apropriar da literário, institucionalizando. Fazendo da literatura um campo delimitador, normatizador e exclusivo. Mas também pode operar como sugere Derrida:

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. Ê liberar-se [s'affranchir] - em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar

a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [déborder] a instituição (DERRIDA, 2006, p. 22).

Dessa perspectiva, o literário opera sendo uma “instituição sem instituição” coloca em suspensão o seu próprio conceito, à medida que está circunscrito a esse conceito o não “poder dizer” livremente. Assim, a literatura aponta a origem delimitadora e reguladora do próprio valor institucional. Pois “dizer tudo” é desestabilizar ideologias que envolvem noções rígidas de sociedade, ser humano e educação, por exemplo.

Narrativas de escritoras negras operam no “dizer tudo”, extrapolam a instituição literatura dizendo o que não pode ser dito. A exclusão dos seus textos do cânone literário repercute nos currículos das universidades e no contexto da educação básica.

CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais em posições diferenciais de poder lutam por significar sua relação com a sociedade. O que envolve uma conexão entre: significação, identidade e poder.

A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento, a literatura e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra. 2) o conteúdo do currículo é uma construção social (SILVA, 2019, p. 134).

E como instituição é também prática discursiva. Mas, como estes discursos são selecionados e se constituem na produção curricular e o que é desconsiderado? Por meio do que Raymond Williams denomina tradição seletiva, ele “denuncia a criação de uma cultura geral como registro histórico de uma dada sociedade, num mecanismo que envolve uma série de exclusões e a rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Contemporaneamente as muitas exclusões estão sendo questionadas, como o fato do Brasil possuir 54% da população que se autodeclara negra e os currículos das universidades e das escolas não trabalharem com autoras ou autores negros, ou ao longo da historiografia literária brasileira embranquecê-los.

Como bem salientam Lopes e Macedo (2011, p. 19) “não é possível responder o que é currículo apontando para que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. Corroboram Silva (2019, p. 15): “o currículo é sempre o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Interligadas nessas relações de poder estão as sociedades, universidades e escolas, as instituições de uma forma geral. Assim, detêm a direção os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto observa Almeida (2019, p. 40) que “a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem normal e natural o seu domínio”.

O racismo é uma prática que corporifica regras, padrões de conduta e modos de racionalidade, cuja cerne está imbuído em múltiplas relações que possuem sua exegese na raça. Selecionar é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

Nessa esteira de pensamento, o racismo tornou-se um aparelho tecnológico de poder, no qual o currículo não está imune (ALMEIDA, 2019), no que concerne ao racismo estrutural pode ser desdobrado em processo político e processo histórico. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político.

Parâmetros que se estendem para o texto curricular entendido nesse contexto como o livro didático, paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares,

datas festivas e comemorativas –recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Conforme Silva (2009, p. 195),

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas devida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

Essas narrativas descritas por Silva fazem emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos. Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhadas pela escola. O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado, selecionado de um repertório para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido.

Dessa forma, uma produção curricular capaz de representar a produção de sentidos é preciso ser concebida como cultura. O conceito desenvolvido por Bhabha explicita mais claramente o caráter de prática de significação.

Parar Bhabha (2014, p. 285):

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais.

Segundo esse autor a cultura é definida como prática de enunciação termo trazido da linguística, o conceito demonstra, nesse campo teórico, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. De forma

que um currículo como enunciação está sempre aberto à alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade que nos constitui.

Desse âmbito, os currículos das universidades e das escolas, concebidos como enunciação abrem-se para o questionamento das percepções apresentadas, na representação de uma realidade em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, a literatura, ciências e afins. Cabe também ressaltar que no Brasil o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural, relata Lilia Scharcz em seu livro *O espetáculo das raças*.

A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS DAS ESCRITORAS NEGRAS

De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p. 31) “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” e ainda segundo estes autores a “[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”. Já, de início, esclarecem que a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro.

Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Tais efeitos difundem-se por meio de múltiplos componentes de subjetividade que estão em circulação no campo social.

Nesse sentido, Evaristo (2007, p. 07) referente à literatura afro-brasileira: “cria-se uma literatura em que o corpo negro deixa de ser o corpo do ‘outro’ como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito que se descreve, a partir de uma subjetividade experimentada como cidadão/ã negro/a na sociedade brasileira”.

As narrativas de escritoras negras podem ser pensadas como textualidades corporificadas que se hegemonizaram em torno de uma demanda, o racismo. Sendo o “modus operandi” dessa demanda, forjada numa tecnologia de poder, desenvolvida

em microcapilaridades que se espraiam através das relações sociais e institucionalizam-se nas sociedades, instituições e correlatos.

Dessa forma, muitas devem ser as estratégias para desconstruir os discursos que engendram tal maquinaria de poder, que constrói hegemonias estáveis e fortes. O cânone literário é um bom exemplo dessa tentativa de construção de hegemonias. Tentativa porque mesmo sendo estabilizadas por muito tempo na historiografia da literatura brasileira, há sempre criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos, “e o que denominamos culturas marginais ou literatura periférica, subalterna não estão na margem, mas no centro desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

A escrita negra feminina é uma dessas estratégias que pode operar no desconcerto dessas hegemonias, já que a instituição “Literatura” no Brasil tende a apresentar uma perspectiva universalizante sobre a literariedade, os escritores e os assuntos abordados. O modelo que se configura é formado por homens brancos, de escritores e escritoras negros que não são vistos como tal (Machado de Assis, Auta de Souza), de outros deixados às margens (Lima Barreto, Cruz e Souza).

Com o advento da Lei 10.639/2003 esse quadro mudou um pouco, mas não tanto quanto seria necessário. Segundo Dalcastagné (2015)

Muita gente escreve, mas nem tudo que é escrito ganha status de literatura: aquilo que está nas livrarias é comentado nos suplementos culturais dos jornais, vence os concursos patrocinados pelo Estado, participa das feiras literárias, entra nos currículos das escolas e das universidades. Quando olhamos para essa produção (aquela que é aceita socialmente como sendo a “literatura”), observamos que ainda há muito mais homens do que mulheres, que quase todos dispõem de título superior, que a grande maioria reside no Rio de Janeiro ou em São Paulo. E, também, que são quase todos brancos. Uma pesquisa que analisou os romances publicados pelas maiores editoras brasileiras, de 1990 para cá, revelou que menos de 5% dos autores são pretos ou pardos.

Sendo os escritores brasileiros em sua maioria possuindo este perfil o óbvio é que construam personagens alocados ao seu universo em particular. Universo constituído pelo racismo e pelo patriarcalismo afastando a população negra e as mulheres dos espaços de poder. Logo, afastando também as personagens negras do espaço literário.

Restringindo também as temáticas abordadas, “se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação estrutural impõe às suas trajetórias de vida” (idem, 2015). Insistindo no mito da democracia racial e empobrecendo a visão de mundo plural que as narrativas literárias de escritoras negras podem proporcionar através de outras possibilidades de ser negro.

Nesse contexto, fica evidente a importância das narrativas de escritoras e escritores negros, tanto na área acadêmica quanto na educação básica. Eles podem trazer para as narrativas literárias outras possibilidades de vivências, outra dicção. Podem problematizar um enfoque, um modo de ver o povo negro, as mulheres e outras experiências de vida. O que impacta diretamente na luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a potência das narrativas de escritoras negras nos currículos, reflito no entrelace de possibilidades e articulações que estas textualidades podem engendrar na luta antirracista. Sendo no contexto educacional, um dos espaços onde as marcas identitárias impressas ao povo negro se articulam e rearticulam ao longo da historiografia literária brasileira.

Assim, acabo por retornar questões que pontuei ao longo do texto: o que se pode apreender do objeto íntimo da literatura? Como a literatura pode produzir currículo despartado da ideia de institucionalização? Qual a potência das narrativas literárias de escritoras negras no currículo?

A resposta fácil seria compreender que a literatura não tendo uma essência, pode operar de diversas formas, tais que não estariam restritas a uma produção curricular pré-dada e um

conhecimento pronto para ser revelado. Currículo como enunciação cultural é o que poderia representar a disputa por significado, conhecimento, identidade e o próprio sentido de currículo.

Desse âmbito, as narrativas literárias de escritoras negras poderiam operar no “poder dizer”, desconstruindo as subjetividades impostas aos escritores/as negros e aos personagens negros. Produzindo outras narrativas ou contranarrativas em que os negros fossem protagonistas, falassem por si mesmos e fossem humanizados. Mas ainda assim, o currículo não é construído somente por estas narrativas literárias, outras narrativas e diversos discursos circulam a escola. Os professores são narradores, os alunos, a comunidade e vários atores sociais que permeiam o “chão da escola”.

É imperioso que estas narrativas literárias tenham eco, pois o texto não é uma materialidade estática, texto é produção de sentidos, o que faculta inúmeras possibilidades de interpretação. Nesse sentido, significações e novas dicções podem ser engendradas na Escola desde que as narrativas literárias de escritoras negras façam sentido para os atores sociais da escola. O que geraria uma máxima potência na luta antirracista com estratégias consubstanciando uma polifonia na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** Gelbcunb, 2015. Disponível em: <http://gelbcunb.blogspot.com/2015/06/por-que-precisamos-de-escritoras-e.html>. Acesso em: 07 de jul. de 2020.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, Maria Firmino. **Úrsula**. Brasília: Edições Câmara, 2018.

SANTOS, Adelino Pereira dos; FERREIRA, Derneval Andrade. **Vozes intercaladas entre a literatura e a História angolanas**. Bahia: UNEB, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica a alteridade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

POSIÇÕES IDENTITÁRIAS E CURRÍCULOS: A FRONTEIRA BRASIL-URUGUAY EM FOCO

Regina Célia do Couto³

INTRODUÇÃO

As áreas de fronteira uruguaio-brasileiras e brasileiro-uruguaias compõem o extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no Brasil, e os Departamentos uruguaio de Artigas, Cerro Largo e Rivera. As cidades de Jaguarão/RS (Brasil) e Rio Branco (Uruguay) são fronteiriças e com singularidades que percebemos através da convivência entre essas localidades e, ao mesmo tempo, entre estes países. A confluência de culturas, neste espaço, é notória, desde a troca de moedas (ora se usa o peso, ora o real ou o dólar, pois há do lado do Uruguai os *free shop*) até a troca de idiomas, dado que se fala em espanhol, em português e também um portunhol. Nessa fluidez de práticas culturais está o fronteiriço, que atravessa do Brasil para o Uruguai, ou vice-versa, através da Ponte Internacional Mauá, que liga as referidas cidades. Marcado pela permeabilidade cultural, nesse espaço de tradução cultural (BHABHA, 1995), é forte a marcação identitária nacional em função da própria condição de fronteira, porque podemos estar ao mesmo tempo dentro do Brasil (Jaguarão) ou fora dele, no Uruguai, Rio Branco, seja pelo limite geográfico, quando atravessamos a Ponte, seja pelas línguas faladas, seja pelo próprio habitante da fronteira, exposto a esse entrecruzamento, a esse fluxo.

Nesse espaço, problematizamos, a partir dos discursos curriculares, os artefatos escritos e os ditos das professoras das escolas de fronteira, a identidade nacional e cultural. A análise dos discursos na perspectiva foucaultina foi crucial para a compreensão da tessitura desses processos. O trabalho arqueológico

³ Doutora em Educação Universidade Federal de Pelotas (RS). Professora adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: rregina-couto@gmail.com

possibilitou-nos lidar com a materialidade de diferentes campos discursivos que, por vezes, convergem para uma mesma interpretação e, outras, para o puro antagonismo.

A identidade nacional e cultural, que muitas vezes se misturam, foi discursivamente construída pelos documentos oficiais e pelas professoras como instrumento de pertencimento local e nacional. Há profusões de enunciados derivados dessa formação discursiva e, ao mesmo tempo, constituindo-a, formando uma intrincada rede discursiva na qual os modos de ser uruguaios e modos de ser brasileiros são produzidos. O discurso sublinha Foucault (2002, p. 61-62), “não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”.

Através do sujeito outros ditos se dizem, como ensina Fischer (2001, p. 207). E continua a autora:

[...] a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade.

A construção discursiva da identidade nacional e cultural nos currículos das escolas pesquisadas dessa fronteira é marcada pelos posicionamentos desses sujeitos do e no discurso. Em diferentes circunstâncias, eles são convocados a ocupar posições, ao mesmo tempo em que a produzem para si mesmos. O currículo é um artefato potente para onde se convergem e circulam discursos dos mais variados, como políticos e educacionais, dentre outros, cria discursos que impactam na formação das identidades, das subjetividades, das culturas, tendo o potencial de se tornarem verdadeiros, na medida em que são os efeitos de verdade que agrupamos através das formações discursivas e que se multiplicam por meio da heterogeneidade da prática discursiva, funcionando como um regime de verdade (FOUCAULT, 2002).

Desta forma, direcionamos nossa análise para os conteúdos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e da Educação Primária, no Uruguay, especificamente nas escolas

de educação bilíngue que participavam de um projeto⁴ gestado pelo MERCOSUL, que pretendia ensinar, por meio de quadros docentes do Uruguaia e Brasil, o idioma espanhol e português respectivamente. Analisamos os Programas oficiais. Elegemos para análise a área de conhecimento de história e geografia. Esses campos têm, na sua constituição histórica, uma visível marca que contribui para a construção das identidades nacionais e culturais, por isso analisamos os conteúdos dessas áreas descritos nesses textos. Em seguida, auscultamos, por meio de entrevistas, as docentes que atuavam nesse projeto. Neste texto, nos atemos ao fato de que o currículo produz identidades e diferenças nos quais circundam outros conhecimentos.

PEDAGOGIA NACIONAL: OS PROGRAMAS DE JAGUARÃO E RIO BRANCO

No século XIX, momento das constituições dos Estados Nacionais na América Latina, a partir dos processos de independência, buscou-se a unidade nacional por meio da uniformização da língua. No Brasil, a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1838, e ao mesmo tempo, do Instituto Histórico e Geográfico, tanto a História quanto a Geografia, como disciplinas, exerceram papel importante na formação da identidade nacional.

No caso do Uruguaia, o sistema educativo foi inaugurado nos anos setenta do século XIX. Sobre ele, o Estado exerceu um rigoroso controle, primando pela homogeneização e pela unidade da sociedade uruguaia. Como sublinha Behares (2007, p. 116),

[...] el Uruguaia, pequeño territorio de inmigración aluvional y baja densidad rural, puede considerarse como un modelo, aun cuando aceptemos las fisuras de ese modelo de homogeneidad, a partir de la escuela laica, gratuita, obligatoria, universalista y en español.

⁴ O Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira funcionava em parceria entre as escolas argentinas e brasileiras, sendo que a partir de 2008 se estendeu para o Paraguai e o Uruguaia. A Secretaria de Educação Básica do governo brasileiro, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscou a adesão de escolas localizadas na região fronteira, cujo critério era a proximidade com a fronteira – limite geográfico – entre aquelas que participariam do Projeto. Entre os anos de 2015 e 2017, o projeto foi transformado em Programa Intercultural de escolas de fronteira.

Para esse intento, tornou-se necessário uniformizar a língua, criar uma escola que disciplinava, corrigia e impunha uma língua única e uma história nacionalizante, voltada para as origens da nacionalidade e de feitos revolucionários, criando, a partir desses discursos, uma identidade única, nacional. Para isso, teve papel preponderante a Ley de Educación Común, redigida por José Pedro Varela, em 1877. Essa Lei contribuiu para o avanço do Governo Central sobre a sociedade fronteiriça: “con el objetivo principal de la imposición civilizada del español y la asimilación cultural de la sociedad norteña a las tradiciones sureñas” (BEHARES, 2007, p. 112), impedindo que a sociedade uruguaia se tornasse plurilíngue, pois a língua espanhola passa a ser, a partir dessa Lei, o idioma nacional a ser ensinado em todas as escolas do país. Esta política esclarece Behares (2007), foi veementemente seguida em todo o território, mas especialmente nas regiões fronteiriças. O caráter preponderantemente nacionalizador do Estado uruguaio se tornou possível a partir desse modelo de escola, que reforçava as lealdades nacionais, a assimilação cultural e linguística.

No Uruguay, atualmente, a Ley General de Educación 18.437, de 12/12/2008, rege o ensino. Nesse contexto, interessamos o Programa de Educación Inicial y Primaria, que contém os saberes norteadores do ensino nas escolas do referido país e guiam os diferentes graus e níveis de ensino da educação inicial e primária (CEP, 2008).

Nos anos noventa do século passado, no Brasil, passa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A partir daí, uma diversidade de formas de ensinar e de aprender passam a se vincular às diretrizes da LDB. No final dos anos noventa, também foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) para as diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, os municípios, são orientados a se guiarem pelos PCNs (1997), mas podem criar uma parte diversificada de conteúdos para atender as peculiaridades locais⁵.

Em Jaguarão, a Secretaria de Educação (SME) formulou os Programas de ensino utilizados por todas as escolas. Ele é o

⁵ No momento da investigação, os PCNs constituíam a referência para a educação básica. Seus reflexos ainda são constitutivos de grande parte do que se ensina nas redes públicas do Brasil.

referencial adotado e está organizado por conteúdos, forma de desenvolvimento e atividades.

O Programa de Educación Inicial e Primaria (PEIP), no Uruguay, está dividido em fundamentos e redes conceituais por áreas e disciplinas, conteúdos por área de conhecimento, programas com conteúdos por grau escolar e exemplos por área de conhecimento.

Na área de conhecimento social, a didática da Geografia assinala que a introdução do ensino desse conteúdo contribui para o desenvolvimento de um pensar geograficamente os territórios e os ambientes numa concepção crítica (CEP, 2008, p. 105). No terceiro ano, os conteúdos a serem trabalhados são: El Uruguay en la Cuenca del Plata; El lenguaje cartográfico en los mapas y el globo terráqueo; El Uruguay a través de la cartografía: Los límites departamentales y nacionales (naturales, contestados y la plataforma continental). No quarto ano, El Uruguay en las Américas; El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas, escalas, coordenadas geográficas; Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas e imágenes satelitales. No quinto ano, Las Américas y su relación con el mundo. La información en diferentes mapas: físicos, demográficos, económicos y políticos (CEP, 2008, p. 224-226).

Em Jaguarão, as aéreas de conhecimento de Geografia e História se misturam formando os Estudos Sociais. Para o primeiro e segundo anos os conteúdos são: noções espaciais. Terceiro ano, noções de hidrografia, definições de área urbana e rural. É nesse ano que o município é destacado, sua divisão política e administrativa. No quarto ano, tratados políticos entre Portugal e Espanha; povoamento da região, os mapas, o Estado do Rio Grande do Sul, sua localização no país e seus limites; a micro-região da Lagoa Mirim e sua localização; a divisão do Brasil em regiões.

Os conteúdos, anteriormente descritos, têm como objetivo demonstrar a importância do ensino da Geografia na formação dos alunos. Esse campo de conhecimento, com os seus saberes, criam as noções de espaço, território, região etc. Nossos currículos estão estruturados por disciplinas e, por dentro delas, os conteúdos, tal qual uma rede, ao serem lançados, tentam capturar-nos com seus discursos. Ao captura-nos, imprimem modos de ver o

outro na fronteira. As noções de geografia contribuem, então, para marcar espaços e também lugares de pertencimento identitário. Os(as) alunos(as), desde as primeiras aulas, já começam a entender de onde são e a qual região pertencem. O currículo produz identidades de pertencimento ao mesmo tempo em que as diferenças geográficas são destacadas, permitindo ao estudante se situar dentro de um lugar, conformando-o à fronteira como separação entre Brasil e Uruguay.

Esses discursos que justificam as fronteiras são nacionalistas. Citamos como exemplo os mapas. Eles constroem para nós as fronteiras, são instrumentos de poder, pois ao definir espaços, exercem sobre nós comportamentos de pertencimento. Neste sentido, os mapas são discursos e sempre se cuidou de mantê-los em segredo. Se se conheciam os mapas, aqueles que os detinham, sabiam como invadir. Eles foram e são instrumentos de conquista. Por isso, marcar o território, descrevê-lo, desenhá-lo, conhecê-lo, tornou-se um discurso potente na criação das diferenças, das fronteiras, pois remete às noções de quem está dentro ou de quem está fora.

A Geografia ensinada nessas escolas investe na produção discursiva da identidade nacional: o nosso clima, o nosso país e os povos limítrofes, tudo isso compõe discursivamente um campo de frequências, uma vez que os alunos estão sempre aprendendo isso. A Geografia tem direcionado nosso olhar para o de dentro (nosso) e o de fora (não nosso). Ao ser ensinada, sua materialidade e discursividade reforçam “o espírito patriótico, já que permitirá clarificar às novas gerações as verdadeiras fronteiras do seu território e contribuir para construir uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que ajudava a definir a pessoa estrangeira” (SANTOMÉ, 2008, p. 27). Os mapas nos dizem mais que limites. Com eles aprendemos desde a primeira aula quem são os outros, onde vivem e como vivem. Eles normatizam, e a norma também estabelece um cânon cultural, quem está dentro e fora.

As identidades, quaisquer que sejam, são construídas. Nesse sentido, a História que se ensina também tem tido esse papel:

La enseñanza de la Historia contribuye a la construcción de identidad, teniendo en cuenta la historia colectiva de una comunidad, sin olvidar ninguno de los tiempos, ni los aportes que han

fraguado en su construcción. La memoria colectiva de los pueblos resinifica la importancia de las efemérides como acontecimientos constitutivos de su propia identidad (CEP, 2008, p. 105).

Na matriz curricular oficial uruguaia, os conteúdos para a área de conhecimento social, que incluem a Geografia e a História, potencializam a formação das identidades nacionais e regionais: “potenciar la formación de un sujeto situado con una identidad nacional y latinoamericana” (CEP, 2008, p. 107).

No Brasil, a identidade nacional é comumente definida em termos de diversidade e pluralidade de culturas. Essa posição é ressaltada pelo Programa da SME (2008) de Jaguarão, que se baseou nos PCNs (1997), como fundamento de seus objetivos: valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, crença, sexo, etnia e outras características individuais e sociais.

Hobsbawm (1998), ao analisar a sociedade contemporânea, discorre sobre os fios, os laços que comumente ligavam as pessoas, mas que agora estão se desfazendo. Isso conduz o autor a afirmar que nessa ruptura, a identidade social recua e dá lugar à identidade grupal. Essa análise ajuda-nos a pensar o contexto por nós pesquisado. No Brasil, há um discurso que constrói uma identidade grupal, que considera e valoriza as diferentes características de cada grupo, expresso, principalmente, nos PCNs. Reforçando o raciocínio de Hobsbawm, Gontijo (2003) salienta que essa identidade, cujos diferentes grupos têm suas culturas preservadas, é uma forma de deslocamento da identidade nacional e não a sua ausência. Isso significa dizer que no Brasil, através dos Parâmetros, há um esforço para se valorizar a identidade grupal por meio das tradições e culturas próprias de cada região, sem, no entanto, desfazer-se dos laços nacionais, da ideia de pertencimento. É uma suposta garantia de que a nação sobreviva apesar das diferenças grupais.

No Uruguay, há uma construção discursiva da identidade vinculada ao pertencimento regional, podendo ser lida como uma identidade latino-americana, mas que, ao mesmo tempo, é nacional. No Programa de História, os(as) alunos(as) estudam

História tendo como referência a família, pois a primeira forma de pertencimento se dá através dela. A essa forma se relaciona outra, de grande importância para os uruguaios, a família do precursor da nação e fundador da nacionalidade uruguaia, a família de Artigas: “La familia a través del tiempo en nuestro país: Indígenas, afro descendientes e inmigrantes y la familia de Artigas”. Com seis anos, o(a) aluno(a) cursa o primeiro ano, e os conteúdos que serão estudados podem ser resumidos assim: El centro educativo como núcleo de actividades culturales: efemérides y festividades – esses acontecimentos referem-se ao trabalho de comemorações das festas culturais e do herói Artigas. No terceiro ano, Las identidades regionales y su evolución; Las festividades populares propias del Uruguay. A partir dos nove anos de idade, o processo de colonização - nesse item, pela primeira vez, há menção aos povos portugueses na formação histórica do Uruguay, que aparecem como luso-brasileiros. Os conteúdos selecionados são: Las identidades latinoamericanas y su evolución; La consolidación del régimen colonial en la Banda Oriental: La Banda Oriental como escenario de rivalidades intercoloniales. Para o quinto ano, La revolución Oriental em 1811: la incorporación de Artigas a la Revolución; El proyecto artiguista: origen de identidad nacional; La creación del Estado Oriental: la dominación luso-brasileña, la cruzada libertadora, la constitución de 1830, la creación de los símbolos nacionales (CEP, 2008, p. 217-220).

No Uruguay o discurso da nacionalidade é destacado como produto de lutas. A nação uruguaia, como todas as nações, são invenções, comunidades imaginadas, como nos ensina Anderson (2008). Para manter mantê-la, artifícios são usados, tais como os hinos e as bandeiras. Na História ensinada predominam os feitos pátrios, vinculados aos simbolismos das repetições e diretamente ligados à figura heroica de Artigas, como o dia de seu nascimento e o da independência. As memórias coletivas, os calendários pátrios e as encenações dos feitos compõem um repertório discursivo sobre a nação, cujo objetivo principal é manter uma coesão nacional, criando uma “vontade de nacionalidade”, como sublinha Bhabha (2007).

No Programa jaguareense se investe, igualmente, na produção de uma identidade nacional e local. Na proposta de conteúdos, priorizam-se as contribuições dos povos que construíram o terri-

tório do Rio Grande do Sul, como os indígenas, os açorianos e os italianos. Não há sequer um item que faça alusão ao povo espanhol.

Estamos situados em uma fronteira, no entanto, o currículo desconsidera essa peculiaridade. A história, bem como a memória dos espanhóis, que desde o século XVII também ocuparam esse território juntamente com os portugueses, inexistem. Nega-se que historicamente haja participação dos espanhóis nesse processo de ocupação. A não ser quando se trabalha os limites geográficos de Jaguarão; ou no caso do Uruguai, quando se investe na reprodução das questões em que predominam as lutas e resistências entre espanhóis e portugueses.

O que estes discursos evidenciam? Tanto em Rio Branco quanto em Jaguarão, a História e a Geografia ensinadas estão diretamente ligadas à constituição de um discurso nacionalista. A identidade nacional concorre com o discurso de uma identidade regional latino-americana, no Uruguai, e de grupo, no Brasil, contrastando-se com o discurso nacionalista ainda presente nos Programas curriculares de ambos os países. Esses discursos investem na construção de um sujeito com identidade individual, mas que é formado nas relações com o coletivo, reforçando a identidade nacional. O tom nacionalista (BHABHA, 2007) marca fortemente os currículos. Ambos os lados se negam, se ignoram mutuamente, tornando o outro invisível. Essa invisibilidade, acreditamos, é uma estratégia de afirmação da identidade nacional, uma pedagogia nacionalizante que tem constituído as formas de ser uruguaio e brasileiro nesta fronteira.

NO BRASIL É DIFERENTE, NO URUGUAY É DIFERENTE

Nos campos disciplinares, Geografia e História, trabalhados pelas docentes dos dois países, identificamos, em forma de oposições e de comparações, a diferença cultural. Nessas escolas, a origem geográfica marca a diferença cultural, e sendo construídas pelos(as) professoras(as) como diferença cultural na produção de identidades baseadas a partir da procedência espacial. Embora nenhuma fronteira, como afirma Canclini (2008), seja estável,

a porosidade é marca relevante quando pensamos em território enquanto limite e também nas suas culturas.

Os discursos pedagógicos reduzem as identidades à espacialização de procedência, criam fronteiras. No passado, Uruguay e Brasil fixaram os limites territoriais e, do mesmo modo, separaram geograficamente pessoas, contudo, o fluxo cultural não se estanca, como os exemplos das práticas intermatrimoniais entre famílias pertencentes à nacionalidade brasileira e uruguaia, que seguem se refazendo. Essas práticas recorrentes extrapolam os limites territoriais geográficos, as pessoas se movem nesse território simbólico de pertencimentos.

O que nos disseram as professoras, sobre os laços de parentescos entre brasileiros e uruguaiois, demonstra como a diferença cultural é restrita à variedade (BURBULES, 2003), o que é evidenciado nos diferentes tipos de linguagem descritos a seguir.

Eu tenho descendência uruguaia. Tem coisas que a gente usa que é do vocábulo de lá. O brasileiro usa meias, no Uruguay eles dizem carpin. Muchacho é moço, callarte, é cala boca. Às vezes eu brinco com eles: callarte! Eles perguntam: O que é isso professora? É cala a boca.

Em diálogo com a professora N., esta nos relatou sobre o fato de ter alunos brasileiros:

Você tem alunos uruguaiois, que residem no Brasil? Sua aluna nos disse, quando lhe perguntamos se era brasileira: "Não, sou uruguaia!"

– *Es porque tiene la documentación uruguaya. Tiene cédula.*

Mas vive no Brasil?

– *Vive en Brasil, en Yaguarón.*

Como é que vocês lidam com isso? O currículo, a escola, tem algum trabalho?

– *No lo que he notado.*

Por outro lado, a mesma professora exemplifica que cotidianamente lhe circundam as formas de falar daqueles que vivem na fronteira.

Acá yo he notado que los chiquilines, incluso no solo los que viven en Yaguarón, los niños que tengo acá que viven en Río Branco y que los padres son uruguayos que viven acá en Río Branco, ellos

tienen una mezcla, ellos están hablando contigo y por ejemplo le dicen: “Sí, maestra, ¿viste que la borboleta?” “Porque tenés que misturar las xícaras de azúcar”. “Claro, tenemos que mezclar las cucharadas de azúcar”. Ellos en la casa están acostumbrados a un determinado vocabulario que dentro de la escuela no lo podemos trabajar.

Nos espaços escolares, seus integrantes são constantemente provocados a definir o lugar cultural e geográfico a que pertencem. Essa forma de posicionamento é evidenciada nos discursos das professoras, que retratam esse movimento, essas posições e oposições da fronteira a partir do contato com falantes de um lado ou do outro. Esses discursos se situam naquilo que Bhabha (2007, p. 22) tem denominado “designações de identidade”. Os(as) professores(as) e alunos(as) se encontram no meio dessas designações. Esse processo se realiza de diferentes formas, envolvendo aspectos de diferenciação cultural, como por exemplo, quando as pessoas, em dados momentos, confundem e até misturam palavras que geograficamente pertencem a um lado, mas que foram incorporadas ao vocabulário do outro lado: “Sí, maestra, ¿viste que la borboleta?” “Porque tenés que misturar las cucharadas de azúcar”. “Claro, tenemos que mezclar las cucharadas de azúcar”. As palavras “borboleta” e “misturar” são atribuídas ao vocabulário da língua portuguesa. A professora tenta trazer os alunos(as) para o lugar de onde eles pertencem geograficamente através das palavras corretas. No entanto, ela também é provocada com as identificações dos alunos e com a sua própria, que não coincidem com o modelo a ser trabalhado, ou seja, com o ensino da língua espanhola dentro do território uruguaio.

As fronteiras entre escola e casa também se confundem: “tem coisas que a gente usa que é vocábulo de lá”. “Ellos en la casa están acostumbrados a un determinado vocabulario que dentro de la escuela no lo podemos trabajar”. O currículo, tal qual descrito e vivenciado, está justamente nessa passagem entre a fixidez identitária e a tradução cultural. Tanto alunos quanto professores são acionados a todo tempo para marcar de onde eles vêm; eles estão situados no interstício dessas identificações. São desacomodados de seus lugares de pertença, de suas identidades nacionais e culturais, demonstrando que, além de móveis, as identidades são carregadas de distintas subjetividades. Ao mesmo tempo em que são sujeitos

do discurso também são regulados por eles. Nesse processo, reforçam-se esses lugares de pertencimento, interferindo e criando a cultura nacionalista, constituindo as subjetividades fronteiriças, os modos de ser e de ver o outro na fronteira em questão.

CONCLUSÃO

A pedagogia nacional, por meio dos currículos analisados, cria posições patrióticas com as quais os estudantes, por meio das repetições, se identificam com a nação. Repetição dos eventos, comemorações das independências, esse chamamento para a nação, atos repetidos e que buscam naturalizar os nacionalismos nessa fronteira, que podem ou não ser, ou se tornar, étnicos, racistas, xenófobos, estereotipados.

O efeito cultural desses discursos é acompanhado de um movimento ambivalente, que como explica Bhabha (2007), resvalam as identificações com a nação entre o pedagógico e o performático. O que caracteriza um enunciado como performático, comenta Silva (2000), é o fato de que ele seja repetido, independentemente de quem os emitiu ou o recebeu.

A identidade então é um ato performativo, ao ser enunciado faz com que a ação aconteça. O que é dito pelas docentes, pelos documentos oficiais são apelos a uma identificação, não apenas simbólica, mas também afetiva, e não interferem exclusivamente na identidade nacional, mas, em muitos casos, a constrói e/ou a reforça. É essa força da repetição promovida por esses atos que recriam a nação e os nacionalismos nessa fronteira, na qual há um trânsito permanente de espaços e também de subjetividades: atos de pura tradução entre o local e o nacional.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Conselho de Educación Primaria. **Programa de Educación Inicial y Primaria**. 2. ed. 2008.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BEHARES, L. E. Português del Uruguay y Educación Fronteriza. In: BROVETO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p. 99-163.

BHABHA, H. K. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B. GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Ed.). **The Post-Colonial Studies Reader**. New York: Routledge, 1995. p. 206-212.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223. nov. 2001.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como "patrimônio sociocultural". In: ABREL, M.; SOIHET, R. (Orgs.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-82.

HALL, S. Quem Precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 228.

SANTOMÉ, J. T. **Multiculturalismo Anti-Racista**. Tradução de João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE JAGUARÃO (SME). **Conteúdo Programático, matriz curricular**: ensino de 09 anos. Mimeo. 2008. p. 01-52.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

“LER O PASSADO ATRAVÉS DE ARTEFATOS?” PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO

Ana Lúcia do Nascimento Oliveira⁶

Jaime de Lima Guimarães Júnior⁷

Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior⁸

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados de um conjunto de práticas pedagógicas idealizadas a partir do estudo dos “artefatos” recuperados através de pesquisas arqueológicas. Nossa proposta consiste em fornecer apontamentos teóricos e metodológicos para os professores que atuam na educação básica, especificamente os que promovem o ensino de História e, que pretendem utilizar artefatos provenientes de escavações arqueológicas na sala de aula. Portanto, as práticas pedagógicas a serem apresentadas partiram da necessidade de proporcionar aos professores e alunos elementos para as reflexões acerca do conhecimento adquirido através de pesquisas arqueológicas, tomando como ponto de partida as ações realizadas pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa Arqueológica (NEPARQ) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

As atividades pedagógicas aqui apresentadas fizeram parte de um conjunto de ações realizadas durante projetos de pesquisa e de extensão, financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Universidade

⁶ Pós-Doutora em História pela Faculdade de Letras do Porto - PT / FLUP (2016). Doutora em História com área de concentração em Arqueologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2001). Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PPGH / UFRPE. E-mail: ananascimentoufrpe@gmail.com.

⁷ Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e graduando no bacharelado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Ciências Humanas Esuda - FCHE. E-mail: jaime.guimaraes@gmail.com.

⁸ Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: clevisonjonas@gmail.com.

Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), respectivamente. Estas ações, centradas em discussões sobre o Patrimônio Arqueológico, permitiram elaborar propostas pedagógicas a serem repassadas aos professores e vivenciadas pelos alunos da rede municipal de ensino do município de Camaragibe-PE. O convite para a realização dessas ações partiu da Secretária de Educação do município citado ao longo do ano de 2018 e foram direcionados para turmas de alunos de diversas faixas etárias e séries escolares.

Os apontamentos teórico-metodológicos apresentados neste capítulo deram suportes para o desenvolvimento de ações educativas que visaram fornecer possibilidades de abordagem em sala de aula do tema proposto. Acreditamos que as experiências pedagógicas apresentadas permitiram, aos educadores, repensar suas práticas pedagógicas e, aos alunos, o entendimento do fazer arqueológico e de como esses artefatos podem contribuir para o entendimento de nossa história.

O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Atualmente, no campo do ensino de História, as questões em torno do Patrimônio Cultural vêm sendo exaustivamente discutidas a partir de trabalhos que visam fornecer subsídios que possibilitem sua abordagem em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), apresentando determinações acerca da importância de valorizar os elementos culturais da sociedade, destaca em seu Artigo 26, que cada currículo dos diferentes níveis de ensino da educação básica “[...] deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura [...] [voltando-se] para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados” (BRASIL, 1996). O destaque para o patrimônio cultural ocorre também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998)⁹, que propõe que os alunos devem ser capazes de “[...] valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar

⁹ Utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência por que na época da realização das atividades a Base Nacional Comum Curricular encontrava-se em fase de implementação.

a diversidade social, considerando critérios éticos” (BRASIL, 1998, p. 43).

Embora os currículos escolares estabeleçam um conjunto de determinações, não podem ditar a prática docente, pois como pontua Silva (2010), entender que os currículos escolares encontram-se em um campo de disputa de poder, permite a compreensão desses documentos enquanto construções culturais e marcados por relações de poder, devendo ser pensados como territórios a serem contestados, para que seja possível desconstruir uma proposta de conhecimento hegemônico, determinada a partir de uma única história.

As atividades a serem desenvolvidas em sala de aula acerca do patrimônio cultural devem trazer abordagens que ultrapassem o que está estabelecido nos currículos escolares, já que muitas vezes estes documentos priorizam determinadas narrativas em detrimento de outras, sendo importante possibilitar o contato dos alunos com os múltiplos elementos que constituem os bens culturais.

Como recurso a ser utilizado no desenvolvimento de reflexões que levem os alunos a problematizarem os diferentes momentos históricos, o patrimônio, ao reunir o conjunto de bens e manifestações culturais que foram patrimonializados por determinada sociedade, possibilita a leitura de diferentes processos históricos, que de maneira intencional ou não, imprimiram sobre o patrimônio cultural suas marcas e identidades. Assim os “bens patrimonializados contribuem para a formação de *identidades* de grupos e categorias sociais [...] e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26, grifo do autor).

Bittencourt (2011), ressaltando as preocupações originadas da reflexão sobre o que tem sido compreendido como memória social e como Patrimônio Cultural, assinala que:

Entre nós, tem-se sedimentado a ideia de que somos “um país sem memória”, mas cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negado o “direito à memória” (BITTENCOURT, 2011, p. 277-278).

Por meio das diferentes leituras possíveis em torno do Patrimônio Cultural e de como os bens que o integram são patrimonializados por uma sociedade, a partir de relações de poder que contribuem para consolidar ou não determinadas narrativas, as questões relacionadas ao direito à memória são evidenciadas a partir da reflexão acerca dos processos que levaram a patrimonialização de determinados bens culturais. Nessa perspectiva, como assinalam Machado e Monteiro (2010, p. 37), “o ensino de História [...] assume um papel importante na medida em que possibilita a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania”.

Através da problematização desse “direito à memória”, os elementos que possibilitam pensar a articulação entre patrimônio cultural e sociedade podem ser compreendidos, uma vez que os bens que integram o patrimônio de determinada sociedade, foram produzidos em momentos históricos específicos, a partir de recursos materiais, ideológicos e simbólicos dos grupos que os produziram.

Assim, a compreensão acerca dos elementos que constituem, de modo especial, o patrimônio cultural presente no cotidiano dos alunos, proposta presente nos próprios currículos escolares, ao ser levada para o contexto da sala de aula e abordada a partir de experiências nas quais os alunos apresentem os bens culturais presentes na rua, no bairro ou na cidade em que vivem, permite a emergência de uma subjetividade voltada para o reconhecimento da importância do patrimônio cultural da região onde vivem.

De natureza multifacetada, esse patrimônio cultural pode ser classificado a partir de diferentes concepções em torno dos bens culturais que o constitui: histórico, etnográfico, paisagístico, arqueológico, artístico, arquivístico, museológico, arquitetônico etc, como ficou estabelecido na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 1972¹⁰.

¹⁰ Segundo Funari e Pelegrine (2009), a primeira convenção destinada a discutir questões referentes ao patrimônio mundial aconteceu na conferência geral da UNESCO no ano de 1972. Reconhecendo a importância da variedade dos bens culturais, a grande novidade consistiu em considerar que os sítios até então declarados patrimônio da humanidade pertenciam aos povos de todo a terra. Foi a partir dessa conferência, subscrita por mais de 150 países, que se estabeleceu os primeiros segmentos que constituíam o patrimônio da humanidade, já citados no texto.

O patrimônio arqueológico, ênfase desse trabalho, consiste em um dos muitos segmentos que compõe o patrimônio cultural de forma mais abrangente, reunindo um conjunto de vestígios materiais recuperados através de intervenções arqueológicas e analisados a partir dos métodos da arqueologia, a qual nas palavras de Dunnell (2007) pode ser compreendida como a disciplina que estuda os artefatos produzidos e utilizados pelo homem no passado.

Essa concepção dos vestígios arqueológicos enquanto artefatos acompanhou a história da valorização de bens materiais. Segundo Funari (2008), a valorização de vestígios do passado surgiu a partir da coleta e catalogação de esculturas e objetos da antiguidade greco-romana, desde os primeiros antiquariados, alcançando os vestígios arqueológicos a partir da descoberta da cidade de Pompeia no século XVIII. Como ressalta Azevedo Netto (2008, p. 07-08), essa concepção “artefatual” dos bens arqueológicos aponta um caminho para entender a lógica que perpassa a recuperação de dados presentes nesses suportes de informação:

[...] já que cada atributo observado nos artefatos equivale a uma expressão fóssil de uma ação ou conjunto de ações, que acaba por expor determinada forma de comportamento, o que leva a considerar um sistema cultural em que há a transferência da informação de condutas, crenças, valores e modos de fazer.

Morais e Mourão (2005, p. 355), propondo uma reflexão em torno do patrimônio arqueológico, o definiu como:

[...] conjunto de expressões materiais da cultura dos povos indígenas pré-coloniais e dos vários seguimentos dos diversos setores da sociedade nacional (inclusive as situações de contato inter-étnico). Potencialmente incorporáveis a memória local, regional ou nacional, [...] compõe parte da herança cultural legada pelas gerações passadas às gerações futuras.

Essa definição, ao ressaltar os aspectos materiais e simbólicos inerentes ao patrimônio arqueológico, considerando-o como produto da cultura, evidencia seu caráter de transpor informações sobre a memória das gerações passadas. Diante desses pressupostos, é possível pensar no uso do patrimônio arqueológico na sala

de aula, cabendo ao professor, que irá operar com esses suportes de informação, trabalhar a partir da perspectiva da construção de representações de determinadas culturas, fornecendo ao aluno subsídios para entender a importância desse patrimônio em termos culturais e científicos.

O uso de vestígios que integram o patrimônio arqueológico no ensino de história requer uma maior atenção, pois antes de operar com esses suportes de informação, os professores precisam estar atentos a como ocorreu o processo de apropriação desses vestígios enquanto fontes de conhecimento, e como descrito por Funari (2008), sua conseqüente transformação em documentos históricos¹¹.

Portanto, ao abordar no ensino de história os objetos encontrados em escavações arqueológicas, o professor pode optar pelo viés da documentalização dos vestígios arqueológicos, no campo interpretativo da Cultura Material¹².

Nessa perspectiva, Abud *et al.* (2010), ressaltando alguns pontos que podem ser explorados na construção de atividades que abordem os objetos da Cultura Material no ensino de história, nos dá um caminho para pensar especificamente o uso do patrimônio arqueológico pelo viés da Cultura Material. Esses pontos, adaptados por Oliveira e Melo Júnior (2019), são:

- Relacionar a biografia dos vestígios arqueológicos (como, quando, onde e para quem foi produzido) com a biografia de pessoas ou da sociedade que os produziu;
- Identificar as diferentes formas de apropriação e uso desses vestígios pela sociedade que os criou em diferentes épocas e espaços sociais;
- Identificar as diferentes formas de utilização ideológica desses vestígios, buscando entender o objetivo de sua aquisição e a relação desses vestígios com a ordem política, econômica, ou cultural da sociedade que os criou;

¹¹ Funari (2008), ao analisar historicamente como os vestígios que integram a Cultura Material passaram a ser estudados pelos historiadores, fornece subsídios para entender a transformação desses vestígios enquanto documentos históricos.

¹² Sobre o conceito de Cultura Material nos apoiamos na definição proposta por Menezes (1983, p. 112), que em artigo sobre as possibilidades interpretativas acerca da Cultura Material a definiu como "segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem". Essa definição contribui com nossa proposta ao considerar a apropriação como fator crucial para o estabelecimento da Cultura Material, pois ressalta ser através de um processo de apropriação que determinada sociedade estabelece relação com o universo material, atribuindo formas, papéis e significados, que representam a mentalidade e os padrões de comportamento estabelecidos socialmente.

- Identificar a relação desses vestígios com conflitos existentes entre os diferentes grupos sociais.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados forneceram subsídios para a nossa experiência de prática pedagógica, cujo objetivo consistiu em ressaltar a importância dos achados arqueológicos como documentos históricos capazes de recuperar uma história que não é contada, por exemplo, nos livros didáticos.

LENDO O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O embasamento teórico-metodológico que guiou nossas atuações nas práticas pedagógicas permitiu idealizarmos e realizarmos um conjunto de atividades voltadas para a valorização do Patrimônio Arqueológico do Estado de Pernambuco, com ênfase nos vestígios das populações indígenas que ocuparam essa porção do Brasil em épocas pretéritas.

As atividades foram divididas, seguindo a dinâmica e a agenda das escolas, em três módulos distintos: no **Primeiro módulo** houve a apresentação e discussão sobre o Patrimônio Arqueológico; no **Segundo módulo** houve a elaboração e apresentação em oficinas, por parte dos alunos, de instrumentos utilizados pelos grupos pré-coloniais e as possíveis manifestações gestuais destes grupos a partir de representações artísticas, e; no **Terceiro módulo**, a Visita a exposição itinerante “Expondo Cultura – Patrimônio Arqueológico de Pernambuco”, na qual os professores e alunos puderam visitar um circuito expositivo centrado nos vestígios arqueológicos, que foram abordados durante as atividades em sala de aula.

No **primeiro módulo**, voltado para a discussão sobre o Patrimônio Arqueológico, foi apresentado aos alunos o papel do arqueólogo e do historiador, bem como os ambientes nos quais estes profissionais atuam e recuperam seus documentos, destacando a importância de cada um. Esse momento teve como objetivo aproximar os professores e estudantes da pesquisa

arqueológica e de como esta área do conhecimento trabalha com seus métodos. Neste caso, nos detemos a apresentar o papel e a importância do arqueólogo na leitura do passado através dos artefatos arqueológicos e sua contribuição também para o conhecimento histórico.

Com a finalidade de apresentarmos aos alunos como ocorre o trabalho de recuperação dos bens arqueológicos foi mostrado, através de ilustrações, os diferentes processos realizados em uma escavação arqueológica, os equipamentos utilizados pelos arqueólogos e, alguns exemplos de sítios arqueológicos. Para explicar no que consiste um sítio arqueológico, utilizamos exemplos de escavações realizadas em diferentes ambientes do Estado de Pernambuco, com ênfase em sítios indígenas pré-coloniais, estudados por Oliveira (2006) e Martin (2008).

No **segundo módulo**, seguindo a temática da ocupação indígena em Pernambuco, foram realizadas duas oficinas, uma sobre a produção de ferramentas líticas utilizadas pelos grupos indígenas e outra sobre as manifestações gestuais, com ênfase na arte rupestre, realizadas por esses grupos no seu cotidiano.

Na primeira atividade os alunos observaram, em imagens e vídeos, como os grupos indígenas produziam suas ferramentas. Nessa atividade apresentamos alguns exemplares de facas, raspadores e pontas de flechas elaboradas utilizando-se como matéria-prima para fabricação destes instrumentos o sílex¹³. Por ser uma matéria prima cortante, durante a oficina de ferramentas, utilizaram-se materiais não cortantes como chocolate e madeira, observando-se os mesmos efeitos da matéria-prima utilizada pelos grupos indígenas pré-coloniais. Logo, provocamos os alunos a produzirem instrumentos utilizando como exemplos os instrumentos a eles apresentados. Com o auxílio de grandes seixos, como mostrado no vídeo¹⁴, os alunos iniciaram a produção de objetos semelhantes aos vistos durante a apresentação do módulo. Estimulou-se uma discussão sobre os possíveis usos e

¹³ O conjunto de vestígios líticos apresentados nessa oficina faz parte do acervo do Núcleo de Ensino e Pesquisa Arqueológica (NEPARQ), e foram recuperados em escavações arqueológicas realizadas em diferentes sítios do Estado de Pernambuco.

¹⁴ Vídeo divulgado no canal no Youtube do Ministério da Cultura e Desporto da Espanha sob o título: *La Revolución Tecnológica: Explicación de los procesos de elaboración de útiles óseos y líticos durante el Paleolítico Superior. Durante el Paleolítico Superior el hombre moderno aprovechó la materia prima, el mismo, para obtener un mayor número y variedad de útiles.* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cwblYRX7cLo>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

funções dos objetos elaborados, na qual os alunos apresentaram como resposta a utilização desses instrumentos relacionados à caça, a pesca e ao preparo de alimentos. Essa atividade teve como finalidade permitir aos alunos vivenciar um momento importante no cotidiano dos grupos indígenas, que consistia na produção das ferramentas a serem utilizadas nas atividades diárias.

Nesta atividade, os alunos puderam refletir sobre a importância dos saberes indígenas, no que se refere aos conhecimentos dos recursos que a natureza os oferecia, e como tais indígenas se utilizavam desses recursos para desenvolver seu próprio aparato tecnológico.

Ainda no segundo módulo foram apresentados, durante a segunda oficina, alguns exemplos de pinturas rupestres presentes no Estado de Pernambuco, com imagens fotográficas. Através de uma discussão sobre as diferentes técnicas de produção dos pigmentos utilizados e das diferentes pinturas produzidas em blocos rochosos ao ar livre ou em paredões rochosos em abrigos e cavernas, os docentes e discentes puderam perceber e conhecer a riqueza de detalhes e possíveis significados da arte rupestre produzida pelos grupos pré-coloniais de Pernambuco, o que provocou e estimulou a tentativa de diversas explicações quanto às formas e significados de algumas das pinturas apresentadas. Diante desta instigação, foi proposto então, aos participantes, um momento de criação artística, com uma oficina de pinturas rupestres para que eles pudessem expressar através da pintura, em um painel montado na sala de aula, aspectos e objetos utilizados no seu cotidiano. Com tintas nas mesmas cores utilizadas pelos grupos pré-coloniais, e também tentando utilizar instrumentos semelhantes utilizados por esses grupos como: o dedo, a mão, gravetos, folhas e pincéis artesanais de plantas, os alunos produziram inúmeras pinturas (ver figura 1). Em seguida houve um momento de socialização no qual os alunos, observando as imagens feitas pelos colegas, tentaram explicar os significados das imagens, com o objetivo de mostrar que assim como a arte rupestre, uma produção contemporânea recente pode trazer várias interpretações.

Dessa forma, como consequência do processo pedagógico, a atividade possibilitou aos participantes vivenciar outro momento importante no cotidiano dos grupos indígenas, que consistia na comunicação e representação do cotidiano através de produções

artísticas, podendo pensar sobre a importância da arte rupestre e as diferentes técnicas envolvidas na sua produção, refletindo assim sobre a forma como essas populações viviam e se organizavam.

Figura 1 - Atividades realizadas no módulo 2



Fonte: Autores, 2018.

As oficinas permitiram o desenvolvimento de diferentes processos de aprendizagem, com experiências nas quais os alunos se tornaram sujeitos da produção cultural. As múltiplas interpretações apresentadas, cada uma referente ao arcabouço cultural e as subjetividades de cada aluno, possibilitou perceber as (des) construções sobre a história dos grupos indígenas pré-coloniais de Pernambuco, uma vez que os alunos reconheceram os produtos resultantes das oficinas, como uma herança dos saberes desses povos, articulando materialidade e imaterialidade.

Após as oficinas, no **terceiro módulo** de nossa proposta, professores e alunos visitaram o museu itinerante “Expondo Cultura – Patrimônio Arqueológico de Pernambuco”, no qual foi apresentada uma exposição sobre a história deste estado centrada nos vestígios arqueológicos. Ao se depararem com os achados indígenas expostos, os alunos observaram objetos semelhantes aos que foram produzidos na oficina de ferramentas líticas, além de outros vestígios associados à história dos povos indígenas anterior a colonização, compreendendo como se reconstrói, através do patrimônio arqueológico, o passado desses povos (ver figura 2).

Neste último momento, os alunos e professores, puderam observar ainda os vestígios arqueológicos apresentados dentro de seu contexto histórico, permitindo uma sintonia entre as atividades realizadas na sala de aula e a experiência no Museu

Itinerante “Expondo Cultura – Patrimônio Arqueológico de Pernambuco”.

Figura 2 - Visita realizada no módulo 3 ao museu “Expondo Cultura – Patrimônio Arqueológico de Pernambuco”



Fonte: Autores, 2018.

A realização de atividades educativas em espaços museais no Ensino de História vem merecendo especial atenção, com proposições teóricas e metodológicas, como observado por Bitencourt (2011), que buscam possibilitar ao alunado o contato com discussões como: o que compõe o Patrimônio Cultural de determinadas sociedades, a maneira como estes são selecionados e a relação desses patrimônios com os processos históricos vivenciados pelos grupos sociais que os produziram. A partir de discussões como essas, os discentes vivenciam uma experiência de questionamento do que está sendo apresentado.

O Patrimônio Arqueológico, recuperado a partir da atuação dos profissionais da arqueologia nos mais variados contextos, até chegar a compor um circuito expositivo em um museu, passa por um longo processo, desde as etapas de pesquisas de campo e em laboratórios, até a curadoria para compor os acervos de instituições de salvaguarda, como laboratórios especializados e museus. O museu constitui-se, nessa perspectiva, como uma das instituições responsáveis pela divulgação desse patrimônio,

possibilitando ao público o contato com os vestígios materiais que o compõe e a história por trás de sua elaboração e utilização¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de elaboração de práticas pedagógicas no campo do ensino de História, centradas no patrimônio arqueológico, e aqui defendidas, tornam-se um caminho para auxiliar o trabalho dos professores de História que procurem desenvolver atividades com metodologias e narrativas centradas na leitura dos vestígios materiais do passado recuperados em contextos arqueológicos, com abordagens muitas vezes não disponíveis nos livros didáticos, por exemplo.

Os vestígios arqueológicos, a partir do viés interpretativo da Cultura Material, quando abordados em sala de aula, possibilitam reflexões sobre o papel desses vestígios enquanto documentos, bem como veículos de informações sobre costumes, técnicas, relações econômicas e sociais dos grupos que os produziram em épocas e contextos cotidianas distintos.

Bittencourt (2011), ressaltando o trabalho no ensino de História com os documentos não escritos - enquanto fontes para o conhecimento histórico escolar -, afirma que: “o importante é saber explorar historicamente qualquer ‘lugar’, fazer um direcionamento do ‘olhar’ do aluno, levando-o a entender o que são *fontes históricas* não escritas” (2011, p. 280, grifo do autor). Através de reflexões como essas, o olhar do aluno será direcionado para a questão do que são documentos históricos e de como podem expressar, através de uma leitura crítica, manifestações culturais e sociais, cuja interpretação possibilitará a construção de uma consciência histórica, que nas palavras de Rüsen (2001, p. 78), “[...] não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática”.

¹⁵ Estudos como os de Trevizan e Simão (2007), Vasconcellos (2011), Oliveira e Luna (2015), Oliveira e Melo Júnior (2019) apontam para a possibilidade de desenvolver atividades em museus que apresentam circuitos expositivos centrados no patrimônio arqueológico, tanto no âmbito das experiências de Educação Patrimonial, como no campo do Ensino de História.

Defendemos que quando se promovem práticas pedagógicas para o entendimento da História em que se apresentam materialmente vestígios do passado, relacionando-os aos conteúdos escolares e com abordagens voltadas para temas presentes no cotidiano do aluno, o aprendizado em história torna-se mais prazeroso.

Portanto, a Arqueologia, com suas contribuições para o conhecimento histórico, permitindo relacionar os vestígios da Cultura Material com a história dos grupos que os produziram, fornecendo subsídios para o uso desses no ensino de História. Ao compartilhar o acervo coletado e as informações relacionadas aos vestígios que o compõe, através de práticas pedagógicas e de recursos interativos de maneira lúdica, a discussão sobre o Patrimônio Arqueológico, no contexto da sala de aula, permitirá fortalecer laços identitários e despertar o sentimento de pertencimento, por parte dos alunos, necessários para promover a valorização e salvaguarda desses bens culturais, como proposto nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. *et al.* **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- AZEVEDO NETTO, C. X. de. Preservação do patrimônio arqueológico – reflexões através do registro e transferência da informação. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2008.
- BITENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- DUNNELL, R. C. **Classificação em arqueologia**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINE, S. de C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MACHADO, M. B. P.; MONTEIRO, K. M. N. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Ed./ EXCLAMAÇÃO/ ANPUH-RS, 2010. p. 25-37.

MARTIN, Gabriela. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. Recife: Editora universitária UFPE, 2008.

MENEZES, U. T. B. de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, n. 115, p. 103-117, 1983.

MORAIS, J. L.; MOURÃO H. A. Inserções do direito na esfera do patrimônio arqueológico e histórico cultural. In: WERNECK, Mário. *et al.* (Coord.). **Direito Ambiental: visto por nós advogados**. Belo Horizonte: Del Rey, 2005. p. 341-393.

OLIVEIRA, A. L. do N.; LUNA, S. C. A de. Patrimônio Arqueológico e a Educação Patrimonial - Projeto Expondo cultura das relíquias arqueológicas ao conhecimento da História. **História Unicap**, vol. 2, n. 3, p. 99-107, jan./jul. 2015.

OLIVEIRA, A. L. do N.; MELO JÚNIOR, J. C. P. Os documentos arqueológicos no ensino de história: uma experiência através de jogos. **ANTROPE**, v. 1, n. 10, p. 46-66, 2019.

OLIVEIRA, A. L. do N. O Sítio Arqueológico Alcobaça: sítio referência no Vale do Catimbau. **CLIO - Série Arqueológica (UFPE)**, v. 2, n. 21, p. 01-08, 2006.

RÜSEN, J. **Razão histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu - **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TREVIZAN, C. D.; SIMÃO, É. F. A descoberta de um tesouro: o museu arqueológico de sambaqui de Joinville. **Ágora**, v. 13, n. 2, p. 192-210, jul./dez. 2007.

VASCONCELLOS, C. de M. A Educação Patrimonial nos Museus de Arqueologia e na Arqueologia Preventiva: bases para um diálogo efetivo. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. Suplemento n. 11, p. 31-39, 2011.

O FUTEBOL E O ENSINO DE HISTÓRIA: NOTAS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Jonathan Marcel Scholz¹⁶

INTRODUÇÃO

Em 20 de junho de 1962, três dias após a conquista do bicampeonato mundial de futebol pela seleção brasileira de futebol conquistado no Chile, Nelson Rodrigues, como um porta-voz da nação, exaltava em texto publicado no *Jornal dos Sports* uma suposta predisposição humana dos brasileiros ao futebol. Propensão complexa, pois, ao mesmo tempo, era real e exótica. *O homem formidável do Brasil*¹⁷, nas palavras do reconhecido cronista, decretava o desígnio futebolístico do país, amalgamando o referido esporte à uma possível identidade brasileira.

Extasiado, Nelson Rodrigues argumentava que os europeus “imitavam” a vida e o futebol, de modo técnico e mecânico, sem a plenitude subjetiva dos brasileiros. Segundo ele: “Eu diria ainda que nós também ‘vivemos’ o futebol, ao passo que o inglês, ou o tcheco, o russo apenas o joga. Há um abismo entre a seca objetividade europeia e a nossa imaginação, o nosso fervor, a nossa tensão dionísica” (RODRIGUES, 2013, p. 26).

Em outras palavras, o cronista do *Jornal dos Sports* defendeu que o futebol brasileiro naquelas circunstâncias (1962) assumiu uma essência única, transcendental, composta de características inigualáveis, dentro dos gramados. O jeito específico de jogar dos brasileiros, do “homem formidável”, beirando o divino, mesclava técnica e amor, arte e competitividade, num repertório baseado no improvisado dos dribles e no impensável das jogadas, na inovação de movimentos sinuosos e dos ritmos corporais, que desarticulavam as técnicas endurecidas dos europeus e, por

¹⁶ Doutor em história pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e docente efetivo da SEDUC/MT, em Rondonópolis-MT. E-mail: jonathanmscholz@gmail.com.

¹⁷ O texto está inserido na obra *A Pátria de Chuteiras*, publicada pela editora Nova Fronteira, em 2013.

consequência, logravam êxitos esportivos e atraíam a atenção dentro e fora do Brasil.

A sensibilidade literária, e artística, de um modo geral, de Nelson Rodrigues¹⁸, decretou, com todas as palavras, o destino do país: o futebol. Os brasileiros estavam fadados a “viver” o futebol como nenhuma outra nação jamais viveria. Por isso, o autor sabia muito bem, embora não tratasse diretamente no referido texto, que as competências e as dinâmicas do futebol – envolvendo fortes estímulos afetivos, como as paixões e os ódios, ou sentimentos de união e coletividade – extrapolariam os gramados, transcendendo o plano esportivo, para exercer influência sobre os destinos nacionais.

Com as glórias futebolísticas de 1958 e 1962 – anos dos primeiros títulos mundiais brasileiros, após quase três décadas da realização da primeira Copa do Mundo (1930), no Uruguai – e a ascensão de protagonistas vitoriosos no esporte, alçados a ídolos nacionais, como Pelé e Garrincha, o futebol, mais do que um esporte coletivo com amplo apelo popular e inerente envolvimento emocional, se constituiu cada vez mais enquanto a representação da brasilidade¹⁹, tornado patrimônio material/imaterial da nação, como atestavam as crônicas futebolísticas de Nelson Rodrigues.

Peça fundamental, a partir de então, na reelaboração das noções de identidade e de pertencimento dos grupos sociais brasileiros, uma vez que o “espírito democrático” da prática futebolística supostamente unia brancos e negros, pobres e ricos, cidadãos das cidades e do campo, do norte e do sul, o futebol, atenuando as divergências sociopolíticas e amalgamando as paixões, começou nas décadas de 1950 e 1960 a ser considerado e explorado, de modo político e ideológico, pelos próprios projetos

¹⁸ Homem de letras, Nelson Rodrigues foi, além de cronista apaixonado por futebol, reconhecido dramaturgo, escritor, contista, jornalista e teatrólogo. Estabelecendo o Rio de Janeiro como o cenário de muitas de suas obras, influenciou na segunda metade do século XX a cena artística nacional com peças como *Vestido de Noiva* (1943) ou *Álbum de família* (1946) e contos como *A vida como ela é* (1972).

¹⁹ Se deve reconhecer que, pelo menos desde os anos 1930, o estágio da profissionalização e da maior institucionalização do futebol no país, o esporte já mobilizava significativamente a imprensa escrita, atraindo grandes públicos, criando ídolos, como, por exemplo, Friedenreich e Leônidas da Silva, e estimulando reflexões intelectuais, como as de Gilberto Freyre, que o adaptava aos seus ideais de democracia racial. Conforme Souza (2018), os usos políticos do futebol no Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, com as novas regulamentações, os novos estádios, palcos dos discursos varguistas, transformaram-no simbolicamente no imaginário popular.

de nação. Ele influenciaria, assim, na gestão dos afetos²⁰ do país, sendo corresponsável pelos desígnios nacionais, isto é, pelos eventuais sucessos ou fracassos do Brasil em quaisquer sentidos.

A simbólica popularidade do futebol no Brasil, estruturada muito em virtude dos novos laços afetivos criados pelas dinâmicas da sociedade industrial, marcada pela desterritorialização dos grupos sociais e da objetividade técnica e impessoal, características das novas metrópoles (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro), bem como do surgimento de reiterados craques, dos conhecidos e representativos clubes (afinados inicialmente a diferentes grupos sociais e étnicos), que se espriavam pelo território nacional, foi alavancada, ainda mais, pela chegada e expansão das tecnologias de massa no país, inicialmente o rádio e, a partir da década de 60, a televisão²¹, contribuindo para a definição das identidades culturais encampadas pelos diferentes grupos hierárquicos do Brasil.

Quer dizer, os diferentes apelos ao “esporte bretão”, político-partidários, intelectuais, ou sociais, de modo geral, desenvolvidos ao longo do século XX, produziram e legitimaram um conjunto de “imagens” e “percepções” imaginárias, a saber, uma estética²², difundida aos quatro ventos, de que o Brasil seria o país do futebol e ele representava, melhor do que tudo, o nosso jeito de viver, a nossa cultura, os nossos hábitos e costumes, a exemplo da suposta felicidade, do calor humano e da hospitalidade com os estrangeiros; enfim, o futebol e as suas possíveis representações foram compreendidas, de modo consciente e inconsciente, como a nossa própria identidade enquanto nação²³.

²⁰ Se compreende a gestão dos afetos na perspectiva de Pierre Ansart (2019), na medida em que permanentes na história e na política, os sentimentos atuam como reguladores da vida social proporcionando relações de poder e sujeição entre grupos e indivíduos.

²¹ Conforme Sevcenko (1994, p. 34), nas modernas sociedades industriais desenvolvidas ao longo dos séculos XIX e XX, que produziram metrópoles e fluxos sensoriais agitados, os esportes gozavam de prestígio e estavam na hierarquia de valores e das representações sociais, pois melhor adaptavam os homens às novas rotinas da sociedade.

²² A estética, para Rancière (2005, p. 13) transcende o campo artístico, uma vez que está na base da política, operando nos seus modos de subjetivação, em que define os espaços, os lugares, o que está em jogo para quem é visível ou não no campo político. Em suas palavras, estética é “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento”.

²³ Desde as primeiras décadas do século XX, muitas foram as tentativas intelectuais de se pensar a “formação” e o “sentido” do Brasil, numa perspectiva ampla e homogeneizante, no qual o futebol se inseriria. Pode-se lembrar, por exemplo, os casos emblemáticos e representativos de Gilberto Freyre, com as obras *Casa Grande e Senzala* (1933), *Sobrados*

Os efeitos cristalizados em torno das representações de “Brasil, o país do futebol”, por exemplo, não conforma apenas noções visuais ou alegorias mentais, inofensivas e insuspeitas, que reforçam a nossa própria identificação ou a nossa distinção no cenário internacional, elas agem e atuam diretamente no campo da política. Em primeiro lugar, pois a estética está na base da política, definindo quem ou o que deve ser visível no mundo social. Ademais, conseqüentemente, os produtos estéticos fabricam subjetividades políticas, definindo as competências comuns e exclusivas sobre os modos de ver, atuar e reagir, no campo político.

O processo em que a estética, compreendida para além dos signos visuais, ou seja, pensada por meio das relações entre as suas maneiras de fazer e os seus efeitos de visibilidade, atua e reelabora a política, foi definida por Jacques Rancière como a partilha do sensível. Conforme ele:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outras tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a estética produzida em torno do futebol brasileiro na literatura, nas crônicas jornalísticas, na música popular, nas propagandas e ações governamentais, não se delimitou aos seus suportes originais, uma vez que consagrou efeitos materiais e subjetivos na sociedade, que perduram no imaginário social até os dias de hoje. Assim, a normatização e a ritualização do futebol na Era Vargas (1930-1945), estabelecendo, ao mesmo tempo, os valores de ordem e culto à persona de Vargas, como do espetáculo de massa nos novos estádios brasileiros (STREAPCO,

e *Mucambos* (1936), Sérgio Buarque de Holanda, com *Raízes do Brasil* (1936), Raymundo Faoro, em *Os donos do poder* (1958), e mais tarde, Darcy Ribeiro com *o Povo Brasileiro* (1995). No caso do futebol, em particular, a obra *O negro no futebol brasileiro* (1947) de Mario Filho, representa as tentativas de articular o futebol e a presença dos negros no esporte à história do país.

2013, p. 138), ou o “complexo de vira-latas”, gravado por Nelson Rodrigues no âmbito das identidades sociais, ou, ainda, a música “Pra frente Brasil”, entoada como hino e estimulada pelo governo Médici (1969-1974), durante a Copa do Mundo de 1970, para ficar em três exemplos bem conhecidos, não se explicam por si mesmos, unicamente como possíveis “efeitos do real”, em dado momento histórico.

Por isso, em decorrência das inúmeras relações afetivas engendradas e desencadeadas pelo “mundo do futebol” na sociedade brasileira e nos próprios indivíduos, ao longo do século XX e XXI, o presente texto objetiva refletir sobre a sua utilização, a partir de diferentes suportes (crônicas jornalísticas, músicas, depoimentos de ídolos e torcedores, por exemplo), tomados enquanto fontes históricas, no processo de ensino-aprendizagem do ensino de história durante o ensino básico, especialmente no ensino médio.

Enquanto proposta pedagógica, pretende-se pensar nas potencialidades didáticas do futebol, uma vez que lúdico e popular, ele poderá atrair significativamente a atenção dos estudantes, possibilitando reflexões críticas, a autonomia do pensamento e o autorreconhecimento no tema, que resultam em produção do conhecimento histórico.

Desse modo, inicialmente, as argumentações trazem à tona os processos de renovação dos estudos historiográficos que, a partir das décadas de 1970 e 1980, alargaram o rol de objetos da história, possibilitando a compreensão de que o futebol é um bem cultural digno de ser problematizado e tematizado no ensino de história. Em seguida, discorrer-se-á acerca das variadas possibilidades de se trabalhar o referido jogo em sala de aula, uma vez que a sua prática, sobretudo profissional, não é isolada e imune às interferências/influências políticas, econômicas e culturais, das distintas realidades sociais, como o seu próprio desenvolvimento esportivo, através da criação de regras, técnicas e jogadas, durante o século XIX e XX, apresenta uma historicidade profícua para renovar as possibilidades de se aprender e se ensinar história nos dias de hoje.

DESENVOLVIMENTO

Se o próprio Nelson Rodrigues (1993, p. 103) antevia que “em futebol, é cego aquele que só vê a bola”, nas últimas décadas do século XX os historiadores brasileiros influenciados pelas novas tendências historiográficas que alargavam o rol de possibilidades de estudo, ampliando significativamente os objetos e as fontes investigadas pela área, a exemplo da chamada nova história cultural, a qual incluiu o esporte como um possível e relevante tema de investigação, começaram a se dedicar ao futebol, rastreando as representações sociais, os signos políticos e culturais, os clubes, os jogadores, os grupos étnicos, e suas inúmeras interrelações²⁴.

Ao integrar o campo de estudos históricos nas últimas décadas, expandido pela criação e desenvolvimento de vários núcleos e laboratórios acadêmicos dedicados ao tema, da reflexão do papel e das relações entre o futebol e a história²⁵, ele também logrou progressivamente, por consequência, um espaço legítimo no ensino de história de nível básico. Não somente como um tema prático a ser desenvolvido nas aulas da disciplina de Educação Física²⁶ – exaltada por grande parte dos estudantes, pois representa uma atividade reconhecida por eles, coletiva, estimulante, prática e exterior ao ambiente tradicional da sala de aula –, mas,

²⁴ Ao passo em que o futebol se popularizou cada vez mais no país e se tornou o estereótipo da brasilidade, para nós mesmos e para o cenário internacional, se desnudava imensas potencialidades para pensá-lo e interpretá-lo, para além do jogo em si e da seara esportiva, estabelecendo relações entre as específicas dinâmicas futebolísticas aos fenômenos políticos, sociais e culturais, o que atraiu o interesse de estudiosos da história e de demais intelectuais das humanidades. Ribeiro (2010) argumenta que, se na década de 1980 e 1990, muitos intelectuais brasileiros do futebol ainda assumiam, em suas pesquisas, esse aspecto do futebol como elemento de “formação nacional”, como Roberto Da Matta, nos últimos tempos há um desprendimento teórico e metodológico dos pesquisadores, alargando as perspectivas historiográficas sobre o referido esporte.

²⁵ A ampliação dos Programas de Pós-Graduação em História no Brasil, segundo Ribeiro (2010) especialmente a partir dos anos 2000, possibilitou que grupos ou núcleos de pesquisa como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Futebol e Sociedade, da UFPR, o GIEF (Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Futebol), da USP ou o GEFuT (Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas), da UFMG, se desenvolvessem e consolidassem as novas pesquisas sobre o futebol brasileiro.

²⁶ Vale dizer que o processo de ensino-aprendizagem do futebol nas aulas da disciplina de Educação Física articula, conforme a pedagogia do esporte, aulas teóricas, para que a sua história e as suas regras, por exemplo, sejam reconhecidas pelos estudantes. Ver mais na dissertação de mestrado de Alcides José Scaglia, *O futebol que se aprende e o futebol que se ensina*, defendida na Universidade Estadual de Campinas, em 1999.

embora não tão frequente, como um tema transversal no próprio ensino de história²⁷.

O futebol, enquanto proposta de recorte temático abordado no ensino de história para crianças e adolescentes, para além da sua utilização circunstancial e despretensiosa próximo a grandes eventos esportivos, como a realização da Copa do Mundo, por exemplo, possui uma série de qualidades pedagógicas que, aliadas a um docente preparado, unindo competência acadêmica e autoridade pedagógica, nas palavras de Schmidt (2006, p. 56), devem ser consideradas. Ele pode contribuir de diversas formas na revalorização do ensino de história, tão desestimulado no país nas últimas décadas, bem como ajudar na recuperação do próprio sentido da história para os estudantes, visto que é fundamental para nos situarmos no e em relação ao mundo, nos reconhecermos enquanto humanos, detentores de um passado em comum, que nos chega até hoje através das instituições, das tradições, dos valores e dos objetos sociais (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 19).

Em primeiro lugar, se um dos objetivos elementares do ensino de história, reconhecido entre a maioria dos estudiosos da área, é o estímulo ao reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos da história, o futebol pode ser uma ferramenta pedagógica estimulante, pois, ainda como esporte preferencial entre os brasileiros e muito presente no imaginário social (inclusive tido como escape dos problemas sociais cotidianos e possibilidade de ascensão socioeconômica de jovens marginalizados), ele transforma os seus praticantes em protagonistas, ativos, partícipes, que tomam decisões, compartilham ações e reações afetivas²⁸. O futebol é parte integrante do dia-a-dia de muitos estudantes, moldando percepções de mundo, com a elaboração e transmissão de valores e afetos, seja por meio da atividade de prática esportiva, seja através do acompanhamento das transmissões diárias dos jogos profissionais nos canais de televisão, ou, ainda, via realidade virtual, praticada nos jogos de computador e videogames²⁹.

²⁷ Schmidt (2006, p. 61) recorda que a ampliação e a resignificação da noção de documento, a partir das renovações teórico-metodológicas da história, transformou o trabalho pedagógico.

²⁸ A autoridade do docente de história reside, em grande parte, nessa questão, que é levar o estudante a um certo nível de intimidade com um certo passado ou determinado presente (SCHMIDT, 2006, p. 56).

²⁹ Não se quer defender aqui a ideia de que o futebol é amado e, por consequência, praticado, por todos os estudantes brasileiros, inclusive porque pesquisas recentes mostram

Quer dizer, a articulação entre o patrimônio cultural da humanidade (os processos civilizatórios, a escrita, a religião, a política, a música, a literatura – conteúdos clássicos do ensino de história, por exemplo) e o repertório cultural do estudante (contemplando o futebol, em particular) pode favorecer o que Jaime e Carla Pinsky (2013, p. 28) nomearam como “o verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a ‘inclusão histórica’”. O futebol, ele como participante do universo cultural do aluno e, ao mesmo tempo, propriamente patrimônio cultural da humanidade, inevitavelmente pode representar bem essa proposta de inclusão histórica, uma vez que possibilita ao aluno se reconhecer no processo histórico, notando as suas práticas cotidianas, mundanas, aparentemente banais, como a vivência e os aprendizados adquiridos no futebol – praticado de modo coletivo na escola, nos campinhos ou quadras esportivas do bairro, nas ruas, ou individual, nos espaços domésticos – inseridas na longínqua história ensinada nos bancos escolares.

Por isso, por sua capacidade de estimular e gerir afetos e sensibilidades, o futebol contribui também para desconstruir a história oficial, a dos “grandes homens e personagens” da história, notadamente membros das classes dominantes em diversos períodos históricos (os líderes políticos e militares, a exemplo de reis, imperadores, presidentes, preferencialmente em perspectiva eurocêntrica), que persistem num ensino mais tradicional, com ênfase em datas e fatos políticos, e não guardam, a princípio, ligação ou proximidade social, cultural ou econômica com os estudantes do século XXI. Compreendidos como “heróis”, são homens diferentes, pois viveram em outras realidades, com outras tradições e valores, distanciados de modo temporal e geográfico, que não significam ou fazem sentido claro e real para os estudantes³⁰.

exatamente o contrário. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2018/05/cresce-desinteresse-do-brasileiro-por-futebol-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Se sustenta unicamente que o futebol, por consolidar “imagens” de um suposto Brasil futebolístico e harmonioso socialmente durante o século XX, e se configurar como um espetáculo de massa, apresentado massivamente pelas diferentes tecnologias, a exemplo do rádio, da televisão, da internet e dos *games*, pode atuar como uma profícua ferramenta de análise no ensino de história.

³⁰ Embora a história política tradicional, baseada em grandes personagens, fatos políticos e documentos oficiais esteja superada nas discussões historiográficas, desde, pelo menos, o

Despertando a curiosidade e aproximando os estudantes da história, a contar pelo menos da sua invenção oficial (no século XIX) até os dias de hoje, e relacionando-o a temas comuns das aulas de história, independente do ano letivo cursado, como a revolução industrial, as lutas dos operários, as migrações de grupos étnicos para o Brasil, o crescimento das metrópoles, as tecnologias de massa, a globalização, dentre outros conteúdos, o futebol se torna um recurso que liga a curiosidade à reflexão analítica que visa atingir o auto reconhecimento enquanto sujeito da história. A percepção de que se é membro da comunidade humana instiga o estudante a problematizar a sua própria realidade, estabelecendo relações entre o passado e o presente e permitindo novas compreensões da sociedade, uma vez que se reconhece melhor as situações de desigualdade, injustiça, preconceitos, disputas por interesses, que ocorrem tanto com ele (pessoalmente), no futebol e em todos os espaços sociais.

Em outras palavras, as estruturas do futebol profissional de alto desempenho, construídas historicamente dentro e fora de campo, no Brasil e no mundo, possibilitam aos estudantes refletir e estabelecer contrapontos entre este “mundo do futebol” – dos craques cosmopolitas, repleto de glamour, dinheiro e fama – e o “mundo real”, dele, das pessoas comuns, reles mortais³¹. Coloca-las em perspectiva, didaticamente, a partir do presente, enseja que os estudantes questionem e compreendam as próprias dinâmicas históricas da sociedade (construída através de embates e resistências entre diversos grupos do passado), visto que o futebol, apesar das complexas relações que o modelam, não é um mundo apartado, isolado, ele se conecta e reproduz, por meio dos indivíduos e grupos dirigentes, valores e crenças que se disseminam na sociedade.

advento dos *Annales*, em fins da década de 1920, que transformou o modo de compreender a história, a sua pesquisa e o próprio ensino, não é incomum observar a persistência de seus aspectos e práticas no ensino básico de história, a despeito das discussões desenvolvidas pela área nas últimas décadas.

³¹ Se refere inclusive a grande maioria dos jogadores profissionais em atuação no Brasil (99%), que jogam sobretudo em clubes de divisões inferiores, com péssimas estruturas, recebendo salários profundamente menores aos pagos aos “craques” dos clubes de elite (82% recebem até R\$1.000,00, 13,6% embolsam entre 1.000,00 e 5.000,00 e apenas 0,83% recebem R\$50.000,00 ou mais). Ver mais em: <https://www.torcedores.com/noticias/2019/03/quanto-ganha-um-jogador-de-futebol-no-brasil-veja-a-media-salarial>. Acesso em: 07 jun. 2020.

As dinâmicas específicas do futebol, desenvolvidas esportivamente dentro dos gramados, também podem contribuir para, além de cativar e despertar o interesse dos estudantes, tornar o ensino de história ludicamente mais significativo e prazeroso para eles. A formação das equipes, as regras, as técnicas, as jogadas, as funções desempenhadas dentro do campo, intrínsecas ao esporte, em maior ou menor grau sempre adaptaram as realidades sociais, seja na Inglaterra do século XIX ou no Brasil do século XX, atendendo as demandas sociopolíticas e as exigências culturais de diversos momentos históricos³², o que pode instiga-los, uma vez que se parte da dimensão lúdica, conhecida e dominada por muitos dos estudantes, para depois conciliá-la aos eventos e fatos sociais maiores, abordados teoricamente.

Ao levar o futebol para a sala de aula, através da transposição didática de textos (artigos e crônicas jornalísticas, literatura, poesia etc.) vídeos (trechos de jogos, depoimentos e o simbolismo das torcidas) e músicas³³ – compreendidos enquanto fontes históricas –, o docente deve, portanto, disponibilizar as ferramentas adequadas para que os seus estudantes problematizem o esporte. Não significa tirar o brilho, a magia misteriosa, que encanta multidões, do futebol, mas conhecê-lo e reconhecê-lo mais profundamente, sob outras perspectivas e suportes. O encaminhamento da relação pedagógica pode estimular questionamentos fundamentais, como: o futebol se restringe ao que ocorre dentro dos gramados? Por que o Brasil se reconhece e é conhecido internacionalmente como o “país do futebol”? Quais são os interesses políticos e econômicos que o rondam? Por que ele produz tantos sentimentos nas pessoas e em diversos grupos sociais, como o amor, a euforia e a ansiedade? Ou ainda, por que estimula tantos sonhos de infância e devaneios juvenis?

³² Ao analisar as confluências do futebol inglês do século XIX às normas sociais do período, a saber, a sua adaptação aos interesses políticos, econômicos e ideológicos, dos grupos dirigentes, Hilário Franco Jr (2007) argumenta que ele produzia “microsociedades” em campo, uma vez que a criação do *offside*, a introdução do juiz, a figura do capitão do time, o tiro de meta, o pênalti e o tempo de jogo, por exemplo, representavam as instâncias e os modelos da sociedade inglesa. Ver mais a respeito no capítulo um Síntese da Europa Industrial e Colonialista da obra *A dança dos deuses*, do autor.

³³ Embora as possibilidades de objetos para se problematizar o futebol em sala de aula sejam vastas, uma vez que, além de muitos registros do passado serem disponibilizados na internet, como jornais, imagens, gravações radiofônicas e televisas, se produz muito conteúdo acerca diariamente nos canais de televisão, internet, jornas e revistas impressas, deve-se refleti-los em suas próprias especificidades, atento às suas linguagens e suportes (SCHMIDT, 2006, p. 64).

CONSIDERAÇÕES

Transcorridos aproximadamente quarenta anos do falecimento de Nelson Rodrigues (21 de dezembro de 1980), um dos principais entusiastas do futebol brasileiro na grande imprensa escrita do século XX, responsável por disseminar e cristalizar “imagens” e “percepções” acerca da referida prática esportiva no país, o futebol passou por profundas mudanças, tanto de ordem técnica/esportiva, como de gestão comercial/empresarial, acompanhando as transformações políticas, econômicas e sociais, pelas quais o próprio mundo, particularmente o ocidente europeu-americano, vivenciou nas últimas décadas do século XX e início do XXI, com o fim da guerra fria e o arrefecimentos dos projetos socialistas, como da ascensão da onda neoliberal.

Consolidado nos dias de hoje como negócio altamente rentável em função dos processos e dinâmicas da globalização, uma vez que transfigurado em mercadoria, o futebol profissional de alto desempenho, especialmente nos centros europeus, transformou os clubes em marcas, produtos, de alcance universal³⁴. A própria imagem dos jogadores é monetizada, comercializada. Consequentemente, devido a imensa popularidade do esporte, disseminado em maior ou menor grau em todos os continentes, os aficionados pelo futebol tornaram-se mais consumidores do que propriamente torcedores, adquirindo desde camisetas, ingressos, e quaisquer itens colecionáveis (botons, chaveiros, adesivos, etc.), até pacotes de jogos por canais de televisão, cadeiras particulares e camarotes nos estádios.

Esse processo de transformação do futebol, acompanhando as mudanças da própria sociedade ocidental (e por conseguinte das novas gerações de estudantes), ao longo das últimas décadas, se apresenta como uma profícua ferramenta pedagógica no ensino de história. No momento em que os atuais ídolos do esporte, nacionais ou internacionais, a exemplo de Messi,

³⁴ Os principais clubes da Espanha, Inglaterra, Alemanha e Itália conseguem reunir os melhores jogadores do mundo e as melhores estruturas de treinamento, preparação, fisiologia e estádios/arenas, são acompanhados diariamente, e de modo simultâneo, por milhões de pessoas ao redor do planeta, movimentando anualmente cifras bilionárias. Para se ter uma noção, em 2018 as quinze maiores receitas do mundo do futebol, obtidas exclusivamente por tais clubes europeus, totalizaram mais de sete bilhões de euros por ano. Disponível em: <https://www.goal.com/br/not%C3%ADcias/top-20-os-clubes-com-maior-receita-no-futebol-europeu-real/1kz2h6f51lplj1vu4gt7q9m1v>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Cristiano Ronaldo e Neymar, faturando milhões de euros por temporada, valores obscenos comparados à realidade das pessoas comuns, adquirem o status de personalidades públicas, e as suas opiniões e posturas, como cidadãos e atletas, a respeito de quaisquer tema político e social, reverberam e recebem destaque das mídias globais, cabe aos historiadores/docentes intervirem pedagogicamente, problematizando os sentidos do futebol contemporâneo e possibilitando aos estudantes a assimilação das numerosas relações que o compõem. É uma fratura no real que proporcionará uma nova produção de conhecimento histórico.

Demonstrando que o futebol, como a própria história, é composto de relações complexas, que encadeiam diversos aspectos e múltiplos fatores, possibilitando inúmeras análises e diferentes compreensões do seu todo, que transcendem a objetividade e o simplismo da explicação causal tradicional (SCHMIDT, 2006, p. 60), o ensino de história pode causar um desconforto saudável nos estudantes, uma vez que se percebe que o futebol, que antes parecia tão divertido e simples – uma bola e alguns garotos correndo atrás dela bastava para explicar tudo o que se conhecia sobre ele –, possibilita um rol de novas perguntas e questionamentos que os estudantes podem estar dispostos a quererem responder.

Do mesmo modo, o atual estágio do futebol profissional de alto desempenho também produz e conforma “imagens”, uma estética, como Rancière (2005) propõe, que o vincula à riqueza, a fama e ao status dos jogadores-celebridades do século XXI, que atuam especialmente nos milionários clubes europeus. Ao enfraquecer e sobrepor, de certo modo, as “imagens” brasileiras, do século XX, que definiam o Brasil como o *locus* ideal do futebol mundial, as recentes estéticas produzem e reelaboram novas subjetividades nos adolescentes e jovens, pois somam as reminiscências do glorioso futebol brasileiro do passado com os impactantes holofotes do futebol atual.

Essa historicidade do esporte, que invade as atuais mídias digitais e nos bombardeia e nos intoxica a todo momento com imagens e sons do futebol do passado e do presente, proporciona uma oportunidade de reflexão para os estudantes, que objetiva transcender o espaço escolar e se dirigir ao espaço público, na acepção ampla do termo. Ao se tratar no ensino de história das

relações políticas, sociais e econômicas que envolvem o futebol, no Brasil e no mundo, ao longo do século XX ou no alvorecer do XXI, desenvolve-se, em última instância, um exercício de cidadania, pois se está a pensar sobre a sua própria história e a realidade da qual faz parte.

A união do futebol e do ensino de história, portanto, como um recurso para o aperfeiçoamento da educação histórica, estabelece inúmeras pontes e conexões pedagógicas que, a partir de seus elementos específicos (o jogo, as técnicas, os clubes, as torcidas e os sentimentos envolvidos) – lúdicos e atrativos para crianças e adolescentes – possibilitam um diálogo multitemático, referente a questões que atravessam e influenciam diariamente o futebol e a nós próprios. Esse contato didático com tais questões objetivas e subjetivas (a saber, por exemplo, as modernas arenas de futebol, nas estruturas de jogos e competições, os investimentos e salários envolvidos, bem como os preconceitos étnicos e de gênero, as desigualdades sociais e regionais, a atuação das mídias, os afetos e a sua gestão envolvida etc.) é o germen da cidadania, visto que nos situa historicamente (docentes e estudantes) com a realidade que nos envolve, possibilitando a nossa atuação reflexiva e a intervenção na realidade, visando transformá-la.

REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. **A gestão das paixões políticas**. Tradução de Jacy Seixas. Curitiba: UFPR, 2019.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCO JR, Hilário. **A dança dos deuses: futebol, sociedade e cultura**: São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível**: estética e política. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

RIBEIRO, Luiz Carlos. História e historiografia do futebol brasileiro: da crise da tradição às novas epistemes. **EFDesportes.com**, Buenos Aires, outubro de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd149/historia-e-historiografia-do-futebol-brasileiro.htm>. Acesso em: 03 jul. 2020.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**: crônicas de futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RODRIGUES, Nelson. O homem formidável do Brasil. In: RODRIGUES, Nelson. **A Pátria de Chuteiras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SEVCENKO, Nicolau. Futebol, metrópoles e desatinos. **Revista USP**, n. 22, 1994.

SOUZA, Denaldo Alchorne de. O futebol “mulato” de Gilberto Freyre. **Ludopédia**, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://www.ludopedio.com.br/arquibancada/gilberto-freyre/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

STREAPCO, João Paulo França. **Cego é aquele que só vê a bola**: o futebol paulistano e a formação de Corinthians, Palmeiras e São Paulo. São Paulo: Edusp, 2013.

OS REGISTROS DAS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA FÍSICA NOS LIVROS DE OCORRÊNCIAS: OS CASOS DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM CARUARU

Sergivano Antonio dos Santos³⁵

INTRODUÇÃO

A violência no espaço escolar, apesar de não ser um fenômeno novo, apresenta-se como um desafio constante a ser superado num esforço conjunto pela equipe diretiva da escola, familiares, a sociedade e órgãos competentes. Ao realizar um breve levantamento desses casos no universo educacional a partir dos registros nos livros de ocorrências, identifiquei suas repetições. As agressões fossem elas verbais, físicas e/ou simbólicas - às vezes internalizadas e naturalizadas pelo estudante me estimularam a buscar um saber científico sobre elas.

Foi o desejo e a preocupação com a falta de discursão sistematizada e, em muitos casos, a ausência de debate sobre a violência física no espaço escolar, sobretudo, quando se trata de pensar as subjetividades dos sujeitos na educação básica, que me proponho trazê-la.

Há um debate relevante que problematiza a função ou a finalidade dos livros de ocorrência nas escolas (ALMEIDA; SIMÕES, 2005; RATTO, 2007; FONSECA et al., 2014; NASCENTE et al., 2016). Entretanto, o artigo persegue os seguintes objetivos: a) analisar as narrativas nos livros de ocorrências escolares em busca de pistas que revelem os efeitos de sentidos acerca das práticas de violência física entre os estudantes; b) refletir sobre a importância das narrativas como geradoras de debates e superação das práticas violentas.

³⁵ Mestre em Ciências Sociais pela FUNDAJ-Fundação Joaquim Nabuco/Recife-PE (2019). Especialista em Docência do Ensino Superior e Sociologia. Membro Titular do CONSECA - Conselho Municipal de Segurança de Caruaru-PE, 2007 a 2013. sergivano-santos.cs@gmail.com

A pergunta que norteia este trabalho é: o que revela as narrativas acerca das práticas de violência física entre os estudantes no espaço escolar e qual a importância delas para a superação das práticas e ressignificação das subjetividades na educação básica? Essa temática foi desenvolvida a partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo nos registros dos livros de ocorrências relativos ao ensino médio de dois estabelecimentos de ensino público estadual do município de Caruaru (PE), 2016 e 2017. Segundo Gil (2012), a técnica de coleta de dados por documentos produz informações indiretas sobre o objeto pesquisado. Ele esclarece o que entende por documentos:

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos [...] qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos (grifo do autor), que são persistentes e continuados. [...] são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2012, p. 147).

O entendimento de Gil é o mesmo de Phillips (1974, p. 187 apud LÜDKE, 1986, p. 38), que afirma que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. De acordo com Lüdke:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Idem, 1986, p. 39).

O procedimento metodológico empregado para análise das narrativas nos livros de ocorrências ancora-se na metodologia da análise do discurso em sua vertente francesa (AD) alinhado a perspectiva metodológica de Pêcheux (1983; 1990).

DESCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DO CORPUS

Ao consultar³⁶ os registros nos livros de ocorrências em algumas escolas públicas estaduais em Caruaru sobre os casos de violência física entre estudantes, percebo que há narrativas de naturezas diversas. Elas correspondem a agressão verbal, atrasos de chegada, uso de drogas, assédio a estudantes que partem de grupos e/ou pessoas de fora da escola, além de indisciplina contra o corpo de funcionários e, sobretudo, contra os professores. No geral, foram levantados 205³⁷ casos nas duas escolas pesquisadas entre 2016 e 2017, sendo 85 registros de ocorrências na Esc1, com 16 casos de violência física. Desse total, estiveram envolvidos 16 estudantes do sexo masculino, 24 do sexo feminino, e seis entre os dois sexos. O mesmo ocorreu com a Esc2, na qual foram levantados, no mesmo período, 120 relatos, dos quais 11 de agressões físicas, 10 envolvendo meninas, 11 meninos e em ambos os sexos. Do total de 205 registros, 27 envolveu agressão física dentro do espaço escolar, o que corresponde a 13,17% do total de casos de violência física³⁸.

Para efeito de análise foi substituído o nome das escolas pelas siglas Esc1 e Esc2. Também foram modificados os nomes dos envolvidos nas ocorrências, enunciadores e estudantes. No caso dos enunciadores, responsáveis pelo discurso registrado nos livros de ocorrência, foram identificados pela posição de autoridade do discurso para-oficial seguido das siglas Esc1 ou Esc2. Para os estudantes, a letra E, em ambos, corresponde ao de estudante seguido da posição dele(a) na sequência das ocorrências, mais a letra a representar o gênero E1M e E2F. A sequência Disc.aut.p.of. corresponde ao discurso da autoridade para-oficial. No caso das ocorrências é usada a sigla Oc. Assim, por exemplo, as siglas E1M.Oc1.Esc1 ou E2F.Oc1.Esc2 correspondem, respec-

³⁶ A consulta aos livros de ocorrências foi realizada para a minha pesquisa de mestrado.

³⁷ O uso abusivo da força física ou a violência que se exerce pelo poder das palavras são instrumentos de negação, opressão e/ou destruição do outro no espaço escolar ou fora dele. Essa conjuntura que ora se apresenta nos "locus" de ensino, entretanto, não nega as virtudes da escola como instituição socializadora.

³⁸ Um ponto importante a ser relatado é que houve episódios de violência que foram notificados, porém, até o momento da pesquisa, os nomes dos estudantes envolvidos não constavam no sistema de matrícula da escola. Essa peculiaridade foi encontrada na Esc1. Mesmo assim, foram mantidos na amostra da pesquisa. A pesquisa de campo realizada nas duas escolas durou cinco meses, de maio a dezembro de 2018. Os casos de violência que ocorreram para além dos muros da escola, ou seja, na frente da escola ou no percurso para suas residências ou delas para a escola não foram considerados para efeito desta pesquisa.

tivamente, ao estudante, seguido do número que corresponde à ordem de aparecimento dele no texto das ocorrências, o gênero, a ocorrência e a escola.

VIOLÊNCIA FÍSICA: UMA COMPLEXA MANIFESTAÇÃO SOCIAL

As manifestações de violência no espaço escolar são cada vez mais frequentes, conforme se tem observado nesse trabalho, a exemplo do enunciado a seguir: “[...] agrediram-se mutuamente sendo impedido pelo professor e alunos que estavam presentes” (ESC2, 2016, OC2). No próximo enunciado, extraído de outro livro de ocorrência, as práticas de violência se repetem, agora preconizadas por outros jovens, assim podemos ler: “Os alunos E1M e E2M, no término da aula de educação física, agrediram-se verbalmente e fisicamente. E2M bateu em E1M pois este não sabia jogar” (ESC1, 2017, OC9). De igual modo se verifica o uso da força física entre E1M e E2M, que:

Segundo relato dos dois, E1M e E2M estavam jogando no horário do intervalo, quando o E2M ficou com a bola e E1M foi tentar tirar a bola dos pés se E2M, neste momento E1M ficou tentando tirar a bola dos pés de E2M com chutes e E2M, com raiva, deu um soco no rosto de E1M que fez o aluno cair, onde machucou a cabeça e cortou o lábio inferior no canto direito (ESC2, 2016, OC3).

Outra descrição de violência entre jovens, agora do sexo feminino, mostra o uso recorrente, por alguns estudantes, a força física, conforme enunciado a seguir: “As alunas E1F [...] e E2F [...] se envolveram em uma luta corporal após acusação de envio de uma foto e filmagem da outra como forma de denúncia, fuxico” (ESC1, 2016, OC2).

Igualmente, se observa na narrativa: “Hoje, as estudantes E1F e E2F [...] se agrediram física e verbalmente na escola. E1F disse que E2F a chamou de ‘rapariga’, depois que ela a xingou de ‘nojenta’” (ESC1, 2016, OC4). Os enunciados, como já foi dito em outro momento do artigo, marcam, inicialmente, a recorrência no uso da força física. Também nos chama a atenção às expressões “rapariga” e “nojenta” a compor o discurso de ambas. Nesse caso,

produz-se um efeito de sentido que subverte a lógica discursiva de que: “[...] o papel reservado ao gênero feminino determina a maternidade como principal função da mulher, bem como o cuidado com a família e com o lar, devendo ser meiga, frágil e atenciosa” (FARIA; NOBREGA, 1997 apud DIEHL; SENNA, 2016, p. 32).

A centralidade dada às práticas de violência intragênero feminino aponta para a construção ou reconstrução de suas identidades (subjetividades), subverte a lógica discursiva e cultural sobre elas e ressignifica os espaços da sociabilidade do gênero feminino³⁹. Nascimento, Gomes e Rebello (2009, p. 1155) afirmam que:

[...] a sociabilidade – ancorada em modelos culturais – exerce papel estruturante, uma vez que o ser homem ou o ser mulher não se constitui apenas a partir de modelos de masculinidade ou feminilidade, mas também são mediados pelas relações intersubjetivas, de modo a reproduzir ou a reconstruir tais modelos de acordo com as situações e as especificidades sociais.

A construção das identidades sociais, acima especificados, e das subjetividades não deve ser percebida como conceito essencialista, mas estratégico e posicional. Para Hall “[...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas [...] estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2006, p. 108). Nesse sentido, as práticas de violência física significam e são significadas nos espaços de sociabilidade feminina, de um lado, de outro, revela-se, conforme já demonstrado neste trabalho, um fenômeno complexo e difícil de ser capturado, em sua totalidade, como um conceito e/ou categoria de aplicação universal e atemporal. “Assim, para efeito deste trabalho, caracterizo a violência física, da seguinte maneira: agredir com chutes, esmurrar, puxar cabelos, usar as unhas para arranhar e/ou qualquer outro tipo de objeto, inclusive armas de fogo, que dilacerem o corpo ou a pele” (SANTOS, 2019, p. 32).

³⁹ Ressalto que a violência física nesse artigo, embora signifique subversão à lógica discursiva em determinadas situações, não significa compactuar com a centralidade dada à violência nas relações sociais ou que deva ser tolerada e naturalizada. Esse também é um ponto relevante a ser demonstrado ou questionado no sentido de, talvez, seja essa mesmo uma subversão ou reprodução de práticas “hegemônicas” do universo masculino.

A conceituação e caracterização da violência física⁴⁰, sem pretender simplificá-la, têm como aspecto positivo ajudar a pensar as práticas de violência entre os estudantes no espaço escolar de uma maneira mais nítida, em termos de leitura do objeto aqui estudado. De acordo com Carrano (2009), a categorização da violência é algo positivo, pois, segundo ele, pode:

[...] colocar ordem nas ideias e hierarquizar os fenômenos, evitando que tudo seja computado como algo que contribui da mesma forma e intensidade e conseqüentemente para um quadro de violência. A busca por delimitar os fenômenos também tem como efeito positivo criar condições para atuar com precisão sobre as causas e contribuir para diminuir a angústia pessoal institucional de que tudo aquilo que não se coaduna com as regras é vetor construtor da violência (CARRANO, 2009, p. 03).

Fato é que as múltiplas faces da violência parecem trazer consigo “[...] sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, [...] uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas [...]” (ROCHA, 1996, apud LEVISKY, 2010, p. 06-07). Nesse contexto, a violência, embora presente na vida de outros seres vivos é historicamente construída e vivenciada em cada época e comunidade de forma revestida de significações socioculturais e ideológicas.

Revestida de aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos, as agressões físicas não se esgotam em si mesmo, mas representam formações discursivas específicas, inclusive a formação discursiva primária⁴¹. No enunciado a seguir:

[...] as alunas E1F e E2F estavam na quadra com um grupo de meninas tirando fotos e quando estavam saindo souberam que uma aluna E3F tinha se referindo as mesmas com palavras chulas [...] a aluna E4F perguntou sobre o que E3F tinha dito e ela respondeu que E1F e E2F eram rapariga. Nesta hora a aluna E1F foi para cima E3F e deu alguns socos. [...] recebemos a mãe da

⁴⁰ Não se pretende com essa definição de violência, ou qualquer outro termo que a ela remonte, torná-la suficientemente válida em aplicações universais, mas tornar legível o resultado de nossa escolha para o universo da pesquisa, que é a escola.

⁴¹ Entende-se por “Formação Discursiva Primária” aquela em que, inicialmente no seu processo de socialização familiar, o indivíduo é exposto.

aluna EIF para tornar-se ciente de que sua filha se envolveu numa briga, após ter sido agredida verbalmente por palavras de baixo calão por E3F. A mãe informou que sua filha empurrou a outra aluna porque se sente ofendida (ESC2, 2016, OC8).

Destaco as expressões “rapariga” e deu “alguns socos” como indicação do rompimento com a lógica discursiva de passividade e polidez inerente à constituição da identidade feminina e de ressignificação do espaço de sociabilidade. Outro ponto a ser destacado encontra-se no enunciado: “[...] A mãe informou que sua filha empurrou a outra aluna porque se sente ofendida”. Nota-se, nesse caso, que o efeito de sentido se revela na naturalização, autorização e legitimação da prática violenta que está associada à formação discursiva primária em sentido restrito e em sentido mais amplo ao grupo discursivo⁴² no qual estão inseridas as estudantes. Aqui, a ação violenta não é uma reação ao ato de empurrar em si mesmo, mas uma ação interpelada e legitimada em uma dada formação discursiva. Nesse contexto, o discurso do sujeito é heterogêneo e polifônico porque na sua fala também são incorporadas outras. Igualmente, no enunciado a seguir: “Segundo IIM, o aluno provocou no intervalo da aula, no dia 8 do 3, ‘encarando’ IIM e perguntando o que ele estava olhando (sic)” (ESC2, 2016, OC1), o verbo *encarar* interpela, discursivamente, o sujeito de forma direta e indica sua filiação à cultura machista e patriarcal sobre a qual foi submetido no seu processo de socialização inicial.

A subjetividade de interpretação do ato de encarar é múltipla e seu sentido polissêmico, a depender de quem encara, a quem encara e o contexto em que essa ação se manifesta o que, nesse caso, nos remete à ideia de ultraje, insulto e de relação de poder em que a masculinidade estar sendo posta em xeque. A interpretação dessa ação envolve a subjetividade da interpretação, uma vez que não emerge no discurso, mas dentro de um contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade que os interpela e os assujeita.

⁴² O que nesse caso, corresponde a sua formação social inicial que, em princípio, se limita a, também, seu “Grupo Discursivo Primário”. O que estou chamando de grupo discursivo é um espaço simbólico heterogêneo, não fixo de espaço tempo inconsciente constituído por um conjunto de família com objetivo comum de intercomunicações variáveis legitimadores das ideologias materializadas nos discursos circulantes como práticas de socialização.

O sujeito, nesse sentido, afetado pela ideologia e alinhado a uma determinada formação discursiva, esquece daquilo que o constitui no funcionamento da linguagem. A interpelação do sujeito ocorre, inicialmente pela ideologia circulante em seu grupo discursivo familiar. Essa pode ser ressignificada pelo sujeito na medida em que esse se expõe a outros grupos discursivos e a outras formações discursivas.

Quando falo de grupo discursivo familiar, me afasto do sentido e conceito de grupo social em termos sociológicos no sentido de que:

[...] os grupos são agentes fundamentais do controle social sobre o indivíduo, pois é neles que podem ser aplicadas mais diretamente pressões sociais pela conformidade, em especial quando aqueles que se desviam arriscam-se, como resultado, a perder sua qualidade de membros (JOHNSON, 1997, p. 120-121).

Um aspecto relevante de distinção do que estou chamando de Grupo Discursivo em relação ao de Grupo Social, consiste, sobretudo, na ausência de controle entre seus membros dado a sua constituição não fixa e de espaço tempo inconsciente. De igual modo, me distancio do conceito de comunidade discursiva no sentido de que, essa precisa ser pensada de uma maneira não restritiva já que transcende a ideia de grupos para um plano da organização material e modos de vida, mas é orientada por perspectivas não ideológicas (MAINGUENEAU, 1997; MAINGUENEAU, 2006). Assim, uma comunidade discursiva para existir, como espaço de produção e reprodução de gêneros, precisa compartilhar propósitos comunicativos que, segundo Maingueneau, “[...] existem unicamente por e na enunciação, na gestão de textos, e não aos grupos que encontrariam sua razão de ser em outro lugar” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31). Nesse sentido, Aranha afirma:

[...] existe um processo de “auto-alimentação” entre a comunidade discursiva e a existência de gêneros. A comunidade desenvolve os gêneros, e a existência de gêneros configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela (ARANHA, 1996 apud ARANHA, 2009, p. 05).

Nesse ponto, o grupo discursivo se distancia do conceito de comunidade discursiva, como já foi mencionado anteriormente, pois esse não se constitui em centro de pesquisa e nem se debruça na análise de temas de forma sistematizada, tampouco seus propósitos são de construções de códigos intencionais válidos entre seus pares para a sua existência. Para Maingueneau as comunidades discursivas mantêm uma memória útil onde, segundo o autor:

[...] os enunciados podem ser avaliados em relação às normas, partilhadas pelos membros da comunidade associada a esse ou àquele posicionamento [...] e pelos membros da comunidade do mesmo campo, para além dos diversos posicionamentos (MAINGUENEAU, 2008, p. 44).

De outro modo, a constituição do grupo discursivo se dá por meio de complexas manifestações interdiscursivas e ideológicas que se articulam no espaço tempo inconsciente. Nesse sentido, o “[...] grupo discursivo é um espaço simbólico heterogêneo constituído por um conjunto de família com objetivo comum de intercomunicações variáveis legitimadores das ideologias materializadas nos discursos circulantes como práticas de socialização” (SANTOS, 2019, p. 285). A legitimidade do grupo discursivo se dá no âmbito do reconhecimento coletivo, puramente simbólico e transitório. Esses grupos, como estou chamando, são as unidades familiares por alinhamento a formações discursivas e a afinidade ideológica. Ambas a legitimarem os discursos circulantes externos ou interdiscursos, à medida que os acolhe em seu meio e os reproduzem entre si. Também ao reproduzi-lo, o discurso encontra ressonância em outros sujeitos, que a este grupo se soma afetado por esta ideologia que o interpela. Assim, os sentidos não são fixos, nem transparentes, tampouco estão nas palavras ditas em si mesmo (PÊCHEUX, 1995), nem na relação direta entre palavra e coisa, mas se constitui no espaço entre uma formação discursiva e outra, entre a palavra e a coisa dita. É nesse espaço lacunar que a ideologia trabalha produzindo evidências e dissimulando sua existência como força interpelativa se colocando na antinomia das ideologias desnaturalizantes conforme exemplo a seguir:

As alunas EIF, E2F, E3F, E4F e E5F fora chamadas na direção [...] para averiguar o ocorrido [...] que resultou na agressão verbal e física com E6M. [...] O aluno ao ser questionado se ameaçou as meninas dizendo: vocês vão me pagar e isso não vai ficar assim! E ele disse que falou porque estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas e por não ter falado nada (você) explodiu. Ele ficou se sentindo um fraco por ter chorado [...] (ESC2, 2016, OC2).

Do enunciado acima destaco: “E6M não está conseguindo ver sua parcela de culpa porque afirma o tempo todo foi em legítima defesa e isso não caracteriza agressão (sic)”. O verbo afirmar e a expressão legítima defesa deixam claro o entendimento do aluno acerca do ocorrido, além de que, consciente ou não, produz o efeito de sentido de naturalização da violência, porém, o contrário ocorre com as meninas que reconheceram seu erro por ter agredido o colega.

No enunciado a seguir: “O aluno [...] disse que [...] estava num alto nível de estresse e por ter sido humilhado pelas meninas e por não ter falado nada (você) explodiu. Ele ficou se sentindo um fraco por ter chorado [...] (sic)”. O verbo humilhar e chorar indica, em parte, que o sujeito estar condicionado pelo contexto sócio-histórico interdiscursivo de autoafirmação da masculinidade que o interpela, o assujeita e o orienta em suas ações. O que também produz o efeito de sentido de que o choro não é parte constitutiva da identidade de um homem forte, mas de fraqueza. O choro como sinônimo de fraqueza está associado a formações discursivas específicas e ao grupo discursivo familiar, cujo modelo de socialização ancora-se na ideia de virilidade.

O sentido, portanto, será sempre uma palavra por outra, numa relação de metáfora (transferência) que está em constante transformação dentro das formações discursivas como lugar histórico e provisório (PÊCHEUX, 1983). Assim, o sujeito de discurso, embora tenha um modo próprio e aceitável para o dizer, o dito se articula a outros discursos e a outras formações discursivas.

Cada sujeito, fígado pela ideologia que se materializa nos discursos circulantes, são por ela interpelados e assujeitados. Magalhães e Mariani entendem que,

A interpelação produz assujeitamento e isso ocorre em qualquer época histórica, em quaisquer que sejam as condições de produção, pois resulta da inscrição do sujeito no simbólico e, ao mesmo tempo, produz como resultado que esse sujeito, afetado pelo simbólico, expresse a sua subjetividade na ilusão de autonomia e de ser origem do seu dizer (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 392).

Isso significa que a ideologia trabalha no espaço que se estabelece entre a palavra e o sentido. Nesse aspecto, os efeitos de sentido são produzidos na relação do que é dito com as formações discursivas.

[...] a aluna EIF foi trazida a direção da escola porque estava brigando com aluna E2F por conta de uma publicação no face, onde se agrediram verbalmente e fisicamente no pátio da escola. [...] A autoridade do discurso para-oficial solicitou que E2F trouxesse as conversas printadas. Informou também que por ela ser um atleta de alto nível, deve aprender a ignorar certos comentários e pessoas, para evitar esse tipo de situação que é inadequado para a escola e para a vida. [...] (ESC2, 2016, Oc7).

Nessa ocorrência, nota-se um tratamento diferenciado acerca da estudante identificada como atleta de alto nível em relação a outra que não dispõe das mesmas características, colocando-a em condições de inferioridade conforme indica o enunciado: “A aut.disc.p.of, [...] Informou também que por ela ser uma atleta de alto nível, deve aprender a ignorar certos comentários e pessoas, para evitar esse tipo de situação que é inadequado para a escola e para a vida (sic)”. Chama atenção no enunciado, as expressões: “atleta de alto nível” e “ignorar certos comentários e pessoas”. Essas expressões interpelam o sujeito enunciativo de forma direta e produz, no ato de fala, o efeito de sentido que indica a valoração positiva de um sujeito e a negação de outro que não dispõe da condição de atleta. Com a primeira expressão emerge um Eu (estudante) ideal (atleta) que se constitui na diferença com o outro que, nesse caso, não porta a condição de atleta. Na segunda, a expressão “ignorar certas pessoas” nega a condição de sujeito que tem um nome e uma identidade própria por uma identidade coletiva inferiorizada.

VIOLÊNCIA FÍSICA E DIÁLOGO: SUPERANDO A VIOLÊNCIA

A preocupação em discutir violência física a partir dos registros nos livros de ocorrências entre os estudantes estão relacionados à complexidade desse fenômeno que condensa, em si mesmo, outras complexas formas de violência no espaço escolar e a relevância do tema para se pensar a subjetividade dos sujeitos nelas envolvidos.

Os registros retratam uma situação real de violência gerada pelos próprios alunos dentro do espaço escolar e uma possibilidade de debate a partir desses casos. Também chamo a atenção para a relevância dos livros de ocorrências como importante fonte de conhecimento e pesquisa para auxiliar no processo de desnaturalização da realidade vivenciada pelos alunos dentro e fora do espaço escolar.

As situações de intolerância, de bullying, masculinidade e discriminação e outros fatores associados às práticas de violência física já demonstrado em outros momentos deste trabalho são temas próximos da realidade dos estudantes, o que pode provocá-los para o debate.

No documento normativo, BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a capacidade dialógica deve ser incentivada pelas escolas. O documento, nesse contexto, propõe:

[...] que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área (BNCC, 2018, p. 561).

O diálogo é um princípio defendido na BNCC e uma ferramenta para estimular a capacidade dos estudantes na convivência com o diferente, respeitando a pluralidade de ideias e ressignificando suas práticas. Esse modelo, pautado no diálogo, também se faz necessário para resolver os conflitos e estimular uma sociabilidade não violenta. O processo dialógico tem sido relegado a um papel não muito importante na relação entre

escola e alunos que praticaram ações violentas. Na pesquisa, uma das escolas se mostra mais receptiva ao processo dialógico que a outra (SANTOS, 2019). A ausência do diálogo caminha em sentido contrário ao proposto pela BNCC e à percepção desta pesquisa, no que se refere às possibilidades de ressignificação das ações de violência e construção das subjetividades entre os estudantes, conforme indicado nos registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações cumpre a tarefa de em analisar as narrativas nos livros de ocorrências sobre as práticas de violência física entre estudantes, apontar pistas que revelam os efeitos de sentido, as transformações das subjetividades que se revelam nas práticas. Os casos de violência, entre elas a física, não são novas. O que há de novidade nessas ações no espaço escolar são os seus contornos e a maneira como são percebidas pelos sujeitos envolvidos.

O apelo à força física ora é um ato de impulso de ação e reação, ora um ato de manifestações de sentidos. Observando essa lógica, a violência não deve ser e não foi, nesse trabalho, qualificada como irracional ou racional do ponto de vista cartesiano, tampouco uma ação compreendida como sinônimo de reflexão, mas como objeto de reflexão para a desnaturalização das práticas violentas e de superação das subjetividades que nelas emergiram. Percebe-se, a partir do referencial mobilizado, inclusive da Análise do Discurso Francesa, que os efeitos de sentido são gerados em momentos e circunstâncias diversas.

Esse estudo é apenas uma tentativa de compreensão episódios de violência física no espaço escolar que constam nas narrativas de registros dos livros de ocorrências e que não esgota outras formas de observação dos fatos. Essa pesquisa reconhece, também, apesar dos registros tímidos nos livros de ocorrência, a importância desses como elementos geradores de debate em sala de aula e de transformações das subjetividades dos envolvidos nesses casos. Também ressalto que o processo dialógico, em alguns casos, leva os sujeitos ao estranhamento e à desnaturalização de suas práticas e, conseqüentemente, à sua ressignificação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Solange. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (International Symposium on Genre Studies)**, Agosto, 2009.

CARRANO, Paulo. **Violência nas escolas**. Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, 2009. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Carrano_Violencia_escolas.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

DIEHL, Bianca Tams. SENNA, Tassiara da Silva. A construção da identidade da mulher no espaço público: um processo relacionado ao poder. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 23-41, jan./jun. 2016

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Gênero e Desigualdade**. São Paulo: SOF, 1997.

FONSECA, Débora Cristina et al. Contradições do processo de disciplina-mento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LEVISKY, David Léo. **A violência na sociedade contemporânea** [recurso eletrônico]/ organizadora Maria da Graça Blaya Almeida. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abor-dagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do dis-curso**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Con-texto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCENTE, Renata Maria Moschen. FONSECA, Débora Cristina. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, UFSC, 04-08 out/2015.

NASCIMENTO, Pedro. Beber como homem: Dilemas e armadilhas em etnografias sobre gênero e masculinidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 90, fev. 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas, 1983. In: GADET, Francaise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pecheux. Tradutores Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Francaise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pecheux. Tradutores Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp. 1990.

RATTO, Ana L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>. Acesso em: mai/2017.

SANTOS, Sergivano Antonio dos. **Violência no espaço escolar**: discurso, sujeito e as práticas em escolas públicas de caruaru. Dissertação (Mestrado) - Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, Recife, 2019.

SANTOS, Sergivano Antonio dos. As narrativas nos livros de ocorrências: uma análise das práticas de violência física entre os estudantes. Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo. **IV Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina e II Seminário Internacional Curupiras**. Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste, Caruaru - Pernambuco. Dez/2019, p. 278-303.

A CULTURA POPULAR NEGRA NA ESCOLA: O MOVIMENTO HIP HOP NO LIVRO DIDÁTICO

Ana Lúcia da Silva⁴³
Teresa Kazuko Teruya⁴⁴

Neste início do século XXI, após várias décadas de luta do Movimento Negro no Brasil, em 2003 houve a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino de nosso país, desde a escola com Educação Básica às Instituições com Ensino Superior. Essa Lei também promoveu a inclusão do dia “20 de novembro” – “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar (BRASIL, 2003).

Posteriormente, com a aprovação da Lei n. 11.645/2008 se tornou obrigatório o estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008).

Essas leis se constituem em políticas públicas que deram e dão visibilidade e diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Essa legislação é reivindicação histórica de ativistas dos Movimentos Negro e Indígena no Brasil, visando a construção de uma Educação antirracista, mais democrática e menos eurocêntrica.

Com base nessa legislação de diversidade que deu visibilidade História e cultura afro-brasileira, neste capítulo propomos a análise de um dos capítulos do livro didático de Educação Física (2006), organizado por professores e professoras da rede pública estadual do Paraná, que contempla uma das expressões da cultura popular negra: o Movimento Hip Hop. Na perspectiva dos Estudos Culturais, objetiva-se estabelecer o diálogo interdis-

⁴³ Doutora em Educação (2018), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), linha de pesquisa: “História Política”, UEM. Professora adjunta do Departamento de História da UEM. Integrante do grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” - UEM.

⁴⁴ Doutora em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do PPE - UEM e líder do grupo de pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” - UEM.

ciplinar entre as áreas de Educação Física e Ensino de História na Educação Básica.

É importante ressaltar que por várias décadas a cultura popular negra foi desvalorizada no espaço escolar, devido ao ensino de História tradicional, baseado no paradigma ocidental e eurocêntrico, que historicamente desqualificou as práticas culturais oriundas dos povos indígena, negro e mestiço.

Em primeiro momento, estarão em destaque as condições de vida do povo negro no Brasil após a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888. Em segundo momento, será apresentada a análise do livro didático de Educação Física (2006), e posteriormente serão apresentadas as considerações finais.

O POVO NEGRO NO BRASIL APÓS A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO EM 1888

Após o fim da escravidão em 13 de maio de 1888, os negros e as negras conquistaram a liberdade, mas tiveram que lutar pela cidadania. Naquela época, no mundo do trabalho, os trabalhadores imigrantes de diversas nacionalidades eram preferidos, enquanto que a população negra era marginalizada. A elite que se apoderou da esfera do Estado brasileiro, não teve a preocupação com políticas públicas para a inclusão do povo negro a sociedade.

O povo negro foi relegado a exclusão, passando a viver em condições paupérrimas, sendo alvo do racismo e de práticas de discriminação, e tendo que enfrentar as desigualdades sociais e raciais.

Por conta das teorias raciais do final do século XIX e início do século XX, a política de branqueamento e o olhar eurocêntrico, historicamente no currículo escolar a História e a cultura europeias foram valorizadas, em detrimento dos povos indígenas, africanos e seus descendentes (MUNANGA, 1999).

Sendo assim, o Movimento Negro surgiu e intensificou a luta de combate ao racismo e a política de branqueamento, reivindicando o acesso ao trabalho e à Educação. Este movimento social tem múltiplas faces, como: a imprensa negra no final do século XIX e início do século XX; ao longo do século XX, em São

Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931- 1937); no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TNT) (1944 - 1968); em São Paulo, o Movimento Unificado contra a Discriminação Étnico-racial (MUCDR) em 1978, que em 1979, foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU); entre outros (GOMES, 2017; MALERBA; BERTONI, 2001).

Diante disso, durante o século XX o Movimento Negro lutou contra o racismo e reivindicou que a História da África fosse incluída no currículo escolar. Depois de várias décadas de luta do Movimento Negro, no início do século XXI, durante o primeiro governo do presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (PT) houve a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da “História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar”.

Com da aprovação da Lei n. 10.639/2003, a atuação do Movimento Indígena e a aprovação da Lei n. 11.645/2008 que estabeleceu o estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino de nosso país, outras identidades que foram silenciadas na narrativa da Historiografia Tradicional, passaram a ter visibilidade no currículo escolar.

Segundo Ivor Goodson (1997) o currículo escolar é uma construção social, e o conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações. Goodson (1997) assevera que o currículo escolar não é neutro, uma realidade fixa e atemporal. Ele ainda expõe que o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar no currículo não é natural e inocente. O currículo escolar é fruto de escolhas de acadêmicos e acadêmicas, cientistas, educadores e educadoras, políticos e/ou grupos sociais que buscam determinar quais conteúdos serão incluídos e/ou excluídos, e legitimarão certos grupos sociais.

Assim, nesse texto se propõe a reflexão sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira no espaço escolar, dialogando com a área de Educação Física, tendo como objeto de análise o capítulo: “Hip Hop: movimento de resistência ou de consumo” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 227) que integra o livro didático de *Educação Física* (2006), na perspectiva dos Estudos Culturais, que têm como um de seus grandes expoentes Stuart Hall.

O MOVIMENTO HIP HOP NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático de *Educação Física* (2006) foi organizado por um grupo de professores e professoras: Claudia Sueli Litz Fugikawa, Cristiane Pereira Brito, Fabiano Antonio dos Santos, Felipe Sobczynski Gonçalves, Gilson José Caetano, Mauro José Guasti, Neusa Maria Domingues, Rita de Cássia Wielewski, Sergio Rodrigues da Silva, Rodrigo Tramutolo Navarro, Maria Cerdeira Fidalgo e Cintia Müller Angulski, ambos da rede pública estadual de Educação do Paraná e distribuído cópias impressas aos professores e as professoras, alunos e alunas do Ensino Médio; e também há uma versão em pdf, disponível no Portal da Educação do Estado do Paraná <www.educacao.pr.gov.br>. Os organizadores da área de Educação Física ao incluírem a História e cultura afro-brasileira em alguns capítulos deste livro, deram visibilidade à capoeira e ao movimento Hip Hop, e construíram caminhos para o diálogo interdisciplinar com a área de História.

Na contemporaneidade, na sociedade capitalista globalizada, as tecnologias de informação e comunicação revolucionaram a vida das pessoas, por exemplo: a internet e as redes sociais. O portal de Educação do estado do Paraná, por meio do sistema de *web*, disponibiliza diversos materiais didáticos de diferentes áreas de conhecimento aos professores e as professoras, aos alunos e as alunas, propiciando outros recursos que poderão contribuir para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no espaço escolar.

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho de professores e professoras, alunos e alunas, sendo suportes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. No espaço escolar uma multiplicidade de materiais didáticos pode ser utilizados neste processo, como: livros didáticos, filmes, músicas, mapas, jornais, revistas, dicionários especializados, entre outros (BITTENCOURT, 2011). Os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimentos, constituindo em “facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p. 296).

Quanto ao livro didático, este é um objeto cultural complexo com conteúdos escolares. O livro didático também dá suporte pedagógico ao apresentar exercícios e atividades, sugestões de trabalhos individuais e/ou em grupo, sugestões de formas de avaliação dos conteúdos escolares (BITTENCOURT, 2011).

No espaço escolar professores e professoras utilizam o livro didático em sala de aula. Para Selva Guimarães (2003, p. 55), “[o] uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula”. Esta postura metodológica de professores e professoras no processo de ensino e aprendizagem forma nos alunos e nas alunas uma concepção autoexcludente da História, divulgando a concepção de uma “história como verdade absoluta” (GUIMARÃES, 2003, p. 55) e o livro didático como uma fonte de conhecimento pronto, acabado e inquestionável (GUIMARÃES, 2003).

O livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico, sendo o principal veiculador de conhecimentos sistematizados. Disso decorre a importância de diversificar as fontes utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, este tem sido o maior desafio de professores e professoras na atualidade (GUIMARÃES, 2003).

Se o livro didático é uma das fontes de conhecimento, os professores e as professoras podem utilizar uma multiplicidade de fontes na sala de aula no trabalho didático-pedagógico, o que requer metodologias adequadas para análise de cada documento.

Essas fontes ou documentos se constituirão em diversos materiais didáticos no espaço escolar, propiciando novas abordagens, problematizações e análises no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos.

Os autores e autoras de livros didáticos organizam suas publicações com base na legislação educacional, no currículo prescrito e oficial, buscando apresentar os conteúdos escolares, exercícios, atividades, formas de avaliação, entre outros recursos didático-pedagógicos. Esta organização não é neutra, envolve relações de poder, lutas políticas, culturais e sociais de ativistas e/ou movimentos sociais, indivíduos e/ou grupos sociais em determinado contexto histórico.

Com a aprovação da Lei n. 10.639/2003 se tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino em nosso país e se incluiu no calendário escolar a data “20 de novembro” – “Dia Nacional da Consciência”. Neste sentido, o currículo e a produção de materiais didáticos foram repensados e revisados (BRASIL, 2003).

Após dezessete anos de aprovação da Lei n. 10.639/2003, ainda se constata que na sociedade e na instituição escolar ainda é preciso desconstruir estereótipos sobre os povos não europeus, principalmente, as imagens negativas construídas sobre os indígenas, negros e mestiços. Sendo assim, é essencial repensar a escola, a formação docente inicial e continuada, as práticas pedagógicas e a abordagem dos conteúdos escolares do currículo.

A instituição escolar é um espaço permeado por tensões e conflitos culturais, devido à diversidade étnica e cultural. O cotidiano escolar e as culturas precisam ser trabalhados na formação inicial e continuada de professores e professoras. A partir dessa premissa, é relevante expor a necessidade do trabalho pedagógico com a análise de diferentes linguagens e produtos culturais no espaço escolar (CANDAUI, 2013). Como também “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e das alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade” (CANDAUI, 2013, p. 35).

A organização do currículo escolar é um processo de inclusão de certos conhecimentos e de certos indivíduos, como também de exclusão de outros. Este artefato cultural estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades. O currículo não deve ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo é um espaço de significação e está relacionado ao processo de formação de identidades sociais. Este “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27).

A aprovação da Lei n. 10.639/2003 promoveu a inclusão da História da África e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Isso se tornou um desafio aos professores e as professoras que lutam por uma Educação multicultural e antirracista, onde a História e cultura africana e afro-brasileira tenham visibilidade.

Sendo assim, é preciso repensar a Educação escolar e o ensino de História, a fim de que nossos alunos e nossas alunas possam ter acesso ao conhecimento científico, aos múltiplos saberes, conhecendo a si e aos outros, os múltiplos povos que formaram e formam o povo brasileiro, ecoando nas instituições de ensino múltiplas identidades, sem hierarquização, e nos orgulhar de nossa herança africana e negra.

Neste sentido, é relevante o estudo da História e cultura afro-brasileira em diferentes áreas de conhecimento, e não apenas na disciplina de História. Por isso, foi selecionado como objeto de análise o livro didático de *Educação Física* (2006), destinado aos professores e as professoras, alunos e alunas do Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná, disponível na internet no Portal de Educação, que proporciona o conhecimento da História e cultura afro-brasileira em um de seus capítulos que trata sobre o movimento Hip Hop.

Esse livro didático público é resultado de um trabalho pedagógico coletivo, que foi elaborado por um grupo de professores e professoras da rede pública estadual de Educação do estado do Paraná. Cópias impressas desse livro didático foram distribuídas gratuitamente para as escolas estaduais, alunos e alunas do Ensino Médio. Além da versão impressa, há outra em PDF disponível na internet, em <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>, Portal Educacional do estado do Paraná. Com base na “Apresentação” desta publicação, foi a primeira vez que um livro didático público de Educação Física buscou subsidiar a prática docente escolar, contemplando a abordagem de práticas corporais, levando em consideração aspectos técnicos, táticos, históricos, sociais, políticos e culturais (PARANÁ, 2006).

O livro didático de *Educação Física* (2006) está organizado da seguinte forma: “Carta da Secretaria”, mensagem “Aos estudantes”, “Sumário” e “Apresentação”. Essa publicação contempla 5 conteúdos estruturantes: “Esporte”, “Jogos e Brincadeiras”, “Ginástica”, “Lutas” e “Dança”. Esses conteúdos estruturantes organizam os quatorze capítulos que compõem a publicação. No sumário se apresentou a seguinte organização:

“Conteúdo estruturante Esporte”: Introdução, 1 - O futebol para além das quatro linhas, 2 - A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras, 3 - Eu faço esporte ou sou

usado pelo esporte?; **“Conteúdo estruturante: Jogos e brincadeiras”**: Introdução, 4 - Competir ou cooperar: eis a questão, 5- O jogo é jogado e a cidadania é negada; **“Conteúdo estruturante: ginástica”**: Introdução, 6 - O circo como componente da ginástica, 7- Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova?, 8 - Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa!, 9 - Os segredos do corpo; **“Conteúdo estruturante: Lutas”** Introdução, 10 - Capoeira: jogo, luta ou dança?, 11- Judô: a prática do caminho suave; **Conteúdo estruturante: Dança?** 12 - Quem dança seus males..., 13 - Influência da mídia sobre o corpo do adolescente, 14 - Hip Hop - movimento de resistência ou de consumo? (PARANÁ, 2006, p. 04-09).

Os organizadores e as organizadoras do livro didático de *Educação Física* (2006) construíram caminhos para o estudo de expressões da cultura popular negra no espaço escolar: a capoeira e o movimento Hip Hop, problematizando os conteúdos escolares, promovendo uma Educação multicultural e antirracista.

Além disso, essa publicação deu visibilidade a História do povo negro no Brasil e nos Estados Unidos, e a identidade negra na escola. Por isso, neste trabalho se analisa um dos capítulos que compõe o “Conteúdo estruturante: Dança: [...] 14 - Hip Hop: movimento de resistência ou de consumo?” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 227), de autoria: da professora Cíntia Müller Angulski do Colégio Estadual Professor Pedro Macedo, Curitiba - PR; do professor Mario Cerdeira Fidalgo, do Colégio Estadual João Ribeiro de Camargo, Colombo - PR; e do professor Rodrigo Tramutolo Navarro, do Colégio Estadual Conselheiro Zacarias, Curitiba PR (PARANÁ, 2006).

O livro didático de *Educação Física* tem duzentos e quarenta e oito páginas. Destas, vinte páginas foram dedicadas ao estudo do movimento Hip Hop, da página 227 a 246 (PARANÁ, 2006). Na perspectiva dos Estudos Culturais como se pode conceber o movimento Hip Hop?

O movimento Hip Hop é umas das expressões das culturais juvenis nos espaços urbanos das cidades, na sociedade contemporânea. As culturas juvenis são as maneiras como os jovens expressam suas experiências sociais coletivamente, expondo seus estilos de vida, no âmbito da vida social (FEIXA, 1998).

As culturas juvenis contemporâneas são marcadas pelas condições sociais e multiculturais, apresentando significados e representações múltiplas. As juventudes contemporâneas produzem práticas culturais, produzem conhecimentos e aprendizagens, por meio de suas expressões artísticas. Essas práticas culturais juvenis expressam formas de pensar, de estar no âmbito da vida social, e podem colocar em funcionamento o ensinar e o aprender, pois estes processos não estão separados das transformações e mudanças sociais e históricas que possibilitam a emergência de outros contextos (SILVA, 2016).

O movimento Hip Hop é uma das expressões da cultura popular negra, e também das práticas culturais juvenis contemporâneas. Este movimento (por meio de suas linguagens: rap, breake, grafite) expressa formas de pensar, estar, conceber a arte, contestar e/ou não a vida social, e estilos de vida coletiva de jovens nos espaços urbanos das cidades.

Sendo assim, pode-se perguntar: quais pedagogias culturais sobre o movimento Hip Hop foram difundidas no capítulo: “Hip Hop - Movimento de resistência ou de consumo” do livro didático de *Educação Física* (2006)?

Com base nos Estudos Culturais não há a hierarquização de culturas, tais como “alta” cultura e “baixa” cultura. Assim, compreendemos como pedagogias culturais a dimensão educativa da hiper-realidade do mundo atual, em que se fazem presentes as mídias eletrônicas. Pois, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre apenas no espaço escolar, e sim, em outros espaços da vida social, sejam estes socioculturais e/ou políticos. As mensagens sociais, políticas e pedagógicas da cultura popular são importantes. Disso decorre as possibilidades de analisarmos as pedagogias culturais, atentando para “as complexas interações entre o poder, o saber, a identidade e a política” (STEINBERG, 2015, p. 214).

O movimento Hip Hop, uma das expressões da cultura popular negra e juvenil contemporânea, propala ensinamentos, vivências sociais, culturais, práticas políticas e de resistência, ideologias, expressa subjetividades, (re)constrói identidades, indicando ser e estar no mundo.

As pedagogias culturais sobre o movimento Hip Hop estão difundidas nas páginas do capítulo do livro didático de *Educação*

Física (2006), convidando professores e professoras, alunos e alunas, e/ou outras pessoas que acessam o portal de Educação do estado do Paraná a refletirem acerca da cultura popular negra, presente na sociedade brasileira, relacionando e problematizando o passado e o presente. Segue a análise de nosso objeto de estudo, ou seja, as pedagogias culturais do livro didático de *Educação Física* que ensinam sobre o movimento Hip Hop.

Na primeira página do capítulo se apresenta: o título do capítulo, a autora e os autores, especificando as escolas estaduais onde a professora e os professores trabalham; uma fotografia colorida de jovens dançarinos de break, com a seguinte problematização: “Quem são esses jovens? Onde estão? Aquela galera de calça caída e camiseta larga. Com toca ou boné, são todos parceiros, né? Parece que são da mesma família! Por que será que estão sempre juntos? Será que têm algum interesse em comum? Dizem que são do Hip Hop! O que é isso? Vamos descobrir?” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 227).

Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) a partir desses questionamentos problematizaram o conteúdo escolar apresentado no livro didático, e convidaram a reflexão sobre o que é o movimento Hip Hop, no sentido de obter dos alunos e das alunas o conhecimento prévio sobre o conteúdo de estudo.

Depois, nas próximas páginas 228 a 230 do capítulo, no texto: “As raízes do Hip Hop” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 228), apresentou-se o que é o movimento Hip Hop, mostrando que este surgiu nos Estados Unidos no século XX, quando havia segregação racial, a luta do povo negro norte-americano pelos direitos civis, a exclusão deste, já que foi relegado aos guetos, onde a juventude resistiu e se manifestou. Alguns ícones do movimento negro norte-americano foram destacados, tais como Malcom X e Martin Luther King, como também da juventude negra, por meio de fotografias. O DJ África Bambaataa foi apresentado como um dos responsáveis pelo surgimento do movimento Hip Hop, que buscou contestar a institucionalização da segregação social e a exclusão do povo negro, articulando vários jovens nos espaços urbanos das cidades. Ainda nestas páginas foram apresentados dois boxes com os conceitos: guetos e cultura popular; e posteriormente discussões sobre o jazz, o rap e o break. Após estas discussões há

uma imagem colorida de dois jovens (um negro e um branco) dançando break, com roupas largas e coloridas, e tênis, ambos de cabeças no chão, fazendo movimentos com as pernas para o alto.

Constatamos que Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) tiveram a preocupação em historicizar o surgimento do movimento Hip Hop nos Estados Unidos, apresentando algumas lideranças negras que lutaram em prol dos direitos civis e contra a segregação racial, o estilo de vida e as práticas culturais juvenis negras nos espaços urbanos.

Nas páginas 230 a 237 foi apresentado outro texto, com o subtítulo: “Você sabe como e quando o movimento Hip Hop chegou ao Brasil” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 230). Na página inicial deste texto há um jovem negro, com cabelo black power, camiseta e calça, roupas coloridas e largas, e de tênis, dançando break, apresentando a estética e estilo da juventude negra, associada ao movimento Hip Hop. Neste texto se destacou que a introdução da cultura Hip Hop no Brasil, ocorreu durante o período do regime militar brasileiro (1964-1985), principalmente, entre juventude negra da periferia dos espaços urbanos das grandes cidades.

Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) no livro didático em tela deram destaque ao movimento Hip Hop, e outros movimentos sociais, tais como: o Movimento em Defesa dos Favelados (MDF), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros, denunciando as mazelas sociais e a exclusão do povo brasileiro e pobre, as desigualdades sociais e raciais.

A autora e os autores se preocuparam em problematizar algumas manchetes de revistas referentes ao movimento Hip Hop e/ou rappers: “O arrastão do RAP” da *Revista Folha* de 14 de abril de 1994, “Som barra-pesada” da *Veja* de 17 de setembro de 1997, “Movimento Hip Hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo” da revista *Caros Amigos – Especial* de 10 de setembro de 1998, e “Mano Brown: líder do Racionais MC’s – A periferia vai a guerra” da revista *Caros Amigos* de 10 de janeiro de 1998, “Folha de São Paulo joga o leitor contra os Racionais MC’s” do *Boletim do NPC* de abril de 2004; apresentando diferentes olhares sobre a cultura Hip Hop e os rappers dos grupos Racionais e Pavilhão 9, a partir da grande imprensa (*Revista Folha e Veja*) como também

da imprensa alternativa (*Caros Amigos, Boletim NPC*) (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 231-236). E ainda questionaram os leitores e as leitoras: “Qual é a impressão sobre essas manchetes?” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 232).

Esse questionamento favoreceu análise de diferentes discursos presentes na mídia sobre o movimento Hip Hop e os rappers, convidando os leitores e as leitoras a se posicionarem diante dos fatos relatados.

Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) tiveram a preocupação em apresentar a historicidade do movimento Hip Hop, e também convidar os leitores e as leitoras a se posicionarem diante de estereótipos propalados na mídia. Por exemplo: a ideia de que os jovens organizados por meio do movimento Hip Hop seriam exclusivamente “criminosos, bandidos, assassinos e usuários de drogas” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 231).

Quanto a terceira e última parte do capítulo, nas páginas 237 a 244, a autora e os autores apresentaram o texto com o seguinte subtítulo: “Os elementos do Hip Hop” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 237), onde há explicações sobre o rap, Dj, MC, break e o grafite; com imagens e fotografias deste elementos que compõem o movimento Hip Hop. E nas páginas finais ainda se problematizou: “Afinal, o que é o movimento Hip Hop” (ANGULSKI; FIDALGO; NAVARRO, 2006, p. 243).

Assim, Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) ao dissertarem sobre o processo de ensino e aprendizagem da cultura popular negra convidaram os professores e as professoras, os alunos e as alunas a repensarem a concepção acerca do movimento Hip Hop, combatendo práticas de preconceito e de discriminação.

A autora e os autores buscaram desconstruir estereótipos acerca do movimento Hip Hop, construindo caminhos para uma Educação multicultural, antirracista, mais democrática e menos eurocêntrica.

Ao final do capítulo, Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) afirmam que o movimento Hip Hop é um movimento de resistência das culturas juvenis, nos espaços urbanos das cidades. Por todo o capítulo foram propostas diferentes atividades pedagógicas para a realização do estudo: pesquisa, debate e apresentações culturais sobre o movimento Hip Hop no espaço escolar.

Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) buscaram mostrar que o movimento Hip Hop é uma expressão da cultura popular negra, configurando em um espaço de contestação e de denúncia das desigualdades econômicas e sociais do povo pobre, e dentre estes os negros e as negras que vivem na periferia. E mais, que nos espaços urbanos das cidades a juventude expressou e expressa suas práticas culturais, por meio de quatro elementos: break, grafite, Dj e MC que formam o rap.

Assim, compreende-se que a cultura popular é um espaço de contestação, baseando em “experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns” (HALL, 2013, p. 378-379).

A inclusão do movimento Hip Hop no currículo abriu caminhos para que a cultura popular negra adentre o espaço escolar, possibilitando a problematização das relações étnico-raciais em diferentes contextos históricos, ou seja, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, em uma perspectiva de longa duração.

Isso é espetacular, porque o estudo sobre o movimento Hip Hop apresentado no capítulo do livro de *Educação Física* (2006) convidou os professores e as professoras a refletirem acerca da questão do racismo e das relações étnico-raciais. Pois, a sociedade brasileira não está isenta do problema social do racismo, porque aqui nós não tivemos segregação racial como nos Estados Unidos.

Desta maneira, entendemos que o livro didático não deve ser o único recurso didático-pedagógico a ser utilizado por professores e professoras, alunos e alunas no espaço escolar no processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste trabalho com o objetivo de ampliar o estudo sobre o movimento Hip Hop nos Estados Unidos e no Brasil, na formação docente inicial e continuada propomos a pesquisa e o estudo a partir de algumas publicações, tais como:

- o livro *Estados Unidos: a consolidação da nação* de Mary Junqueira (2001) para se refletir sobre o povo negro norte-americano após o fim da escravidão;
- o livro *A formação dos Estados Unidos* de Nancy Priscila Naro (1994) para estudar sobre: a vida do povo negro nos Estados Unidos, após a aprovação da 13ª emenda consti-

tucional em 1865 no Parlamento, que pôs fim a escravidão naquela nação, durante a Guerra civil; o surgimento de organizações para exterminar negros e negras nos EUA, como a Ku Klux Klan; a segregação racial nos EUA e a luta do povo negro pelos direitos civis. Desta publicação de Naro (1994) é interessante a leitura do capítulo: “A Guerra civil e o legado de cidadania para o ex-escravo” (NARO, 1994, p. 40-44);

- o verbete: “Ku Klux Klan” de autoria de Valéria Lima Guimarães, do *Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens* (2000, p. 269-270) organizado por Francisco Carlos Teixeira da Silva, Sabrina Evangelista Medeiros e Alexander Martins Vianna, para estudar sobre a KKK, que surgiu no século XIX, nos Estados Unidos, com o objetivo de exterminar a população negra;
- o livro *História e cultura afro-brasileira* (2008) de Regiane Augusto de Mattos, para se pensar o movimento Hip Hop nos Estados Unidos e no Brasil;
- o livro *1976 Movimento Black no Rio* (2016) de Luiz Felipe de Lima Peixoto e Zé Octávio Sebadelhe para se vislumbrar a cultura black power no Brasil, os bailes e a afirmação da identidade negra, enfim a cultura popular negra carioca.

Além disso, propomos também a exibição e a análise de alguns artefatos culturais da mídia, que difundem pedagogias culturais, como:

- o filme “Mississippi em chamas” (1989) de direção de Alan Parker que faz representação da luta de negros e negras pelos direitos civis nos Estados Unidos;
- o filme “Infiltrado na Klan” (2018), de direção de Spike Lee (contemplado com Oscar em 2019), baseado no livro “*Infiltrado na Klan*” de autoria de Ron Stallworth, estadunidense, primeiro policial negro de Colorado Springs. Esta produção cinematográfica permite pesquisar, estudar e problematizar as relações étnico-raciais em diversos contextos da sociedade norte-americana: a luta pelos direitos civis e o ativismo de personalidades negras, como Kwame Ture Springs (Stokely Carmichael), Angela Davis, entre outros; a ação dos Panteras Negras, o movimento Black Power; a atuação de lideranças e participantes da União dos Estudantes Negros da Universidade de Colorado; a ação de lideranças e integrantes da Ku Klux Klan (KKK);

a existência e permanência conflitos étnico-raciais na contemporaneidade, e durante o governo do presidente Donald Trump;

- o documentário “Falcão: meninos do tráfico” (2006) produzido pelo rapper MV Bill, pelo seu empresário Celso Athayde” pelo centro audiovisual da Central Única das Favelas, a fim de pensar sobre a realidade excludente da juventude pobre e negra na periferia do espaço urbano da cidade;
- e a música, o rap “Racismo é burrice” do rapper Gabriel, o Pensador.

Esses artefatos culturais possibilitam ampliar a pesquisa e o estudo sobre o movimento Hip Hop, problematizar e analisar as relações étnico-raciais nos Estados Unidos e no Brasil.

Assim, constatou que o livro didático de *Educação Física*, lançado em 2006, contemplou a discussão da Academia e as determinações das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Angulski, Fidalgo e Navarro (2006) reconheceram a relevância do estudo do movimento Hip Hop, uma das expressões da cultura popular negra, na abordagem do conteúdo estruturante “Dança”, estabelecendo diálogos entre História, Educação Física, Arte e práticas culturais juvenis contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Lei n.10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino de nosso país, mas ainda é preciso repensar a formação inicial e continuada de professores e professoras, o currículo escolar e nossas práticas pedagógicas.

O estudo sobre o movimento Hip Hop, desde seu surgimento nos Estados Unidos à sua chegada ao Brasil nos propõe a pesquisar, estudar, problematizar e analisar as relações étnico-raciais e o racismo, em diferentes contextos históricos. No sentido de construir uma Educação multicultural, antirracista, mais democrática e menos eurocêntrica no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, pode-se asseverar que a autora e os autores do didático de *Educação Física* (2006) ao fazerem a abordagem das práticas culturais juvenis contemporâneas, o movimento Hip Hop, possibilitaram diálogos entre a Educação Física, Ensino de História, Arte. Assim, ela e eles contribuíram para que a cultura popular negra “saia” da rua e adentre a escola, a partir de estudos e pesquisas acerca da História e cultura afro-brasileira.

Além disso, as sugestões de leitura de publicações apresentadas nesse capítulo visam ampliar o estudo e a pesquisa sobre o movimento Hip Hop nos Estados Unidos e no Brasil, as relações étnico-raciais em diferentes contextos históricos, tanto na formação docente inicial e continuada como no espaço escolar.

Os artefatos culturais da mídia propostos nesse texto poderão se constituir em fontes ou documentos, materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem sobre o movimento Hip Hop, a luta do povo negro nos EUA e no Brasil, relacionando o passado com o presente, enfim ampliar o estudo e a pesquisa sobre a História e cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ANGULSKI, Cíntia Müller; FIDALGO, Mario Cerdeira; NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. Hip Hop - Movimento de resistência ou de consumo? In: PARANÁ. **Livro didático de Educação Física: Ensino Médio**. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 227-246.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria; Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

DOCUMENTÁRIO: **Falcão**: meninos do tráfico (2006), produzido pelo rapper MV Bill, pelo empresário Celso Athayde e pelo centro audiovisual da Central Única das Favelas.

FEIXA, Carles P. **De jovens bandas e tribos**. Barcelona: Ariel, 1998.

FILME. Infiltrado na Klan (2018). **YouTube**. Disponível em: <<https://youtu.be/G2qLubVrMV0>>. Acesso em: 10 set. 2019

FILME: Mississipi em chamas (1989) de direção de Alan Parker. **YouTube**. Disponível no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=J7xpFT-7TPA>>. Acesso em 10 jul. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Valéria Lima. Ku Klux Klan. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (Orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens**. Rio de Janeiro: FAPERJ; MAUAD, 2000. p. 269-270.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2013.

JUNQUEIRA, Mary. **Estados Unidos: a consolidação da nação**. São Paulo: Contexto, 2001.

MALERBA, Jurandir. BERTONI, Mauro. **Nossa gente brasileira**. Campinas: Papirus, 2001.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra versus identidade nacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MÚSICA: “Racismo é burrice” do rapper Gabriel, o pensador. Kabengele. **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WZUycmYkT6M>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

NARO, Nancy Priscila. **A formação dos Estados Unidos**. São Paulo: Atual, 1994.

PARANÁ. **Livro didático de Educação Física**: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima. SEBADELHE, Zé Octávio. **1976 Movimento Black no Rio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

SILVA, Eloenes Lima da. Grafites, pichações e outras pedagogias das ruas: juventudes, cultura visual e Educação. In: CAMOZZATO, Viviane de Castro et al. (Orgs.). **Pedagogias culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris Editora, 2016. p. 53-67.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos - pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgard Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. Ulbra, 2015. p. 211-241.

A CAPOEIRA NO LIVRO DIDÁTICO: ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Lúcia da Silva⁴⁵
Eva Alves Lacerda⁴⁶
Teresa Kazuko Teruya⁴⁷

INTRODUÇÃO

O currículo escolar foi atravessado ao longo da História por um olhar eurocêntrico que invisibilizou o povo negro e desvalorizou a cultura negra na História do Brasil.

Silva (2010) explica que o currículo escolar ocupa uma posição estratégica nas relações educativas, já que ele orienta quais conteúdos devem ser ensinados no Ensino Básico e, por consequência, quais devem ficar à margem. Ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos e dignos de serem ensinados na escola, o currículo escolar autoriza determinados grupos sociais que são vinculados a estes saberes, ao passo que desautoriza outros grupos sociais relacionados aos conhecimentos não contemplados pelo currículo. Desta forma, o currículo escolar estabelece hierarquias e produz identidades. Neste sentido, o currículo escolar não apenas transmite conhecimentos, mas funciona como um espaço de significação que se relaciona com a construção de identidades sociais, portanto, “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27).

⁴⁵ Doutora em Educação (2018), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores”, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), linha de pesquisa: “História Política”, UEM. Professora adjunta do Departamento de História da UEM. Integrante do grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” – UEM.

⁴⁶ Mestra em Educação pelo PPE – UEM. Graduação em Artes Visuais pela UEM, docente do curso de Artes Visuais da UEM. Docente na UEM. Integrante do grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” – UEM.

⁴⁷ Doutora em Educação, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do PPE – UEM e líder do grupo de pesquisa do CNPq: “Educação, mídia e Estudos Culturais” – UEM.

Assim, no âmbito da Educação, por conta da narrativa tradicional, o paradigma ocidental e eurocêntrico, historicamente no currículo escolar se excluiu os saberes vinculados ao povo negro. O currículo escolar contribui para marginalizar este grupo e desautorizá-lo em detrimento da valorização dos saberes e da cultura ocidental e europeia.

Com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, mais tarde alterada pela Lei n. 11.645/2008, o ensino de História e cultura africana, cultura afro-brasileira e indígena tornou obrigatório no currículo escolar do Ensino Básico. Nesse contexto, analisamos um dos capítulos do livro didático de *Educação Física* (2006), organizado por professores e professoras da rede pública estadual do Paraná, que traz em seu conteúdo a capoeira, como uma das expressões da cultura afrobrasileira reconhecida como patrimônio cultural brasileiro. Ao trazer a capoeira como conteúdo do livro didático público de *Educação Física* (2006) do Ensino Médio este material pedagógico atende a legislação educacional, trazendo conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira.

A Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888, extinguiu a escravidão, concedendo a liberdade ao povo negro, mas dentro de uma série de condições levou esse povo à exclusão social. O Estado brasileiro não estabeleceu políticas públicas que viabilizassem a inclusão do povo negro a sociedade brasileira e valorização da História da África. Isso favoreceu a ampliação das desigualdades sociais e raciais em nosso país, e também desvalorizou a História e as práticas culturais do povo negro, ocorrendo uma violência simbólica:

A violência simbólica instituída, cultura hegemônica, caracterizase pela sonegação das memórias dos oprimidos que foram garantidas pelas omissões governamentais, resultando na ausência de políticas públicas para as populações indígenas e afro-brasileiras. Seus saberes e suas identidades culturais foram historicamente ignorados e discriminados (TERUYA, 2016, p. 26).

Essa condição levou a construção de uma imagem pejorativa do povo negro, que resultou em preconceito racial e a exclusão desta população das oportunidades de trabalho e de estudos.

Diante disso, surgiu no final do século XIX e ao longo do século XX, o Movimento Negro com múltiplas faces, a fim de combater o racismo, a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial, lutando pela cidadania do povo negro, principalmente, pelo acesso à Educação e ao trabalho (GOMES, 2017; MALERBA; BERTONI, 2001).

Ao longo do século XX, o Movimento Negro se fortaleceu e passou a lutar pela cidadania de seu povo, reivindicando políticas públicas de combate ao racismo, e que favorecessem o acesso ao trabalho e a Educação.

A CAPOEIRA COMO CONTEÚDO ESCOLAR

As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 estabeleceram a necessidade de repensar o ensino escolar com objetivo de construir um conhecimento que contemple múltiplos saberes, vinculados aos diferentes grupos sociais que compõem o povo brasileiro. Desta forma, torna-se possível promover identidades positivas sobre o povo negro no espaço escolar. Dar visibilidade a esta população significa promover uma relação não hierarquizada entre as identidades sociais e a valorização da ancestralidade africana.

Apesar da legislação educacional sinalizar a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino de História e Artes, também é relevante abordar estes saberes e/ou conteúdos em outras disciplinas do currículo escolar. Por isso, selecionamos para análise as pedagogias culturais no livro didático da disciplina de Educação Física. O livro didático público de *Educação Física* (2006), disponibilizado online no portal de Educação do estado do Paraná com objetivo de oferecer o material didático de apoio para professores e professoras, alunos e alunas do ensino médio da rede pública estadual do Paraná. O livro didático público de *Educação Física* (2006) é um exemplo disso, este tem um capítulo que trata sobre a capoeira, dando visibilidade a História e cultura afro-brasileira na Educação Básica.

O livro didático que analisamos, neste capítulo, foi uma produção realizada por um grupo de professores e professoras da rede pública estadual de Educação do Paraná. O material que

resultou desse trabalho coletivo foi distribuído gratuitamente por meio de cópias impressas aos professores e as professoras, alunos e alunas do ensino médio e também disponibilizado numa versão em pdf no link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>> - um portal educacional do estado do Paraná.

Com base na “Apresentação” dessa publicação pela primeira vez um livro didático público de *Educação Física* busca subsidiar a prática docente escolar, contemplando a abordagem de práticas corporais, levando-se em consideração aspectos técnicos, táticos, históricos, sociais, políticos e culturais (PARANÁ, 2006).

Da organização do livro de *Educação Física* (2006), destacamos os títulos dos capítulos que constituem a material. Após os tópicos de apresentação como a “Carta da Secretaria” e a mensagem “Aos estudantes”, o livro está organizado da seguinte forma: há cinco conteúdos estruturantes: “Esporte”, “Jogos e Brincadeiras”, “Ginástica”, “Lutas” e “Dança”. Estes organizam os quatorze capítulos que compõem o livro didático, e está organizado da seguinte maneira:

“Conteúdo estruturante: Esporte”: Introdução, 1 - O futebol para além das quatro linhas, 2 - A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras, 3 - Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?; **“Conteúdo estruturante: Jogos e brincadeiras”:** Introdução, 4 - Competir ou cooperar: eis a questão, 5 - O jogo é jogado e a cidadania é negada; **“Conteúdo estruturante: ginástica”:** Introdução, 6 - O circo como componente da ginástica, 7- Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova?, 8 - Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa!, 9 - Os segredos do corpo; **“Conteúdo estruturante: Lutas”** Introdução, 10 - Capoeira: jogo, luta ou dança?, 11- Judô: a prática do caminho suave; **“Conteúdo estruturante: Dança”-** Introdução, 12- Quem dança seus males..., 13 - Influência da mídia sobre - Corpo do Adolescente, 14 - Hip Hop - movimento de resistência ou de consumo? (PARANÁ, 2006, p. 04-09).

Desta forma, o livro didático público de *Educação Física* (2006) traz conteúdos pertencentes a História e cultura afro-brasileira explicando as manifestações culturais da capoeira e do Hip Hop. Estas expressões da cultura popular negra no

conteúdo escolar atende a Lei n. 10.639/2003, ao incluir aspectos culturais da História do povo negro no Brasil e nos Estados Unidos, destacando a identidade negra por meio da valorização da cultura ligada a estes grupos sociais.

Apesar do livro contemplar duas formas de expressão da cultura popular do povo negro, neste capítulo optamos por analisar somente um dos capítulos que integram o “Conteúdo estruturante: Lutas: [...] 10 - Capoeira: jogo, luta ou dança?” (SILVA, 2006, p. 09), elaborado pelo professor Sérgio Rodrigues da Silva, do Colégio Estadual Olavo Bilac, de Ibitiporã - Paraná. O capítulo foi apresentado em treze páginas (SILVA, 2006, p. 157-169).

Dito isso, analisamos as pedagogias culturais sobre a História e cultura afro-brasileira presentes no capítulo “Capoeira: jogo, luta ou dança?”. Ao expor essa questão, o texto instiga a curiosidade para conhecer mais sobre o tema. O livro didático de *Educação Física* (2006), traz pedagogias culturais sobre a capoeira a medida que convida professores e professoras, alunos e alunas, e outras pessoas que acessam o portal de Educação do Estado do Paraná a conhecerem a capoeira e refletirem sobre esta expressão da cultura popular negra, estabelecendo relações entre o presente e o passado, enfatizando a relevância desta cultura na sociedade brasileira contemporânea.

Na perspectiva dos Estudos Culturais combate-se a ideia da existência de uma cultura superior a outra, ou seja, não há hierarquização entre as culturas, portanto, não é possível estabelecer relações binárias entre cultura erudita e cultura popular. As pedagogias culturais são a dimensão educativa dos aparatos culturais presentes nas mídias eletrônicas da contemporaneidade, considerando que a aprendizagem não se dá exclusivamente no espaço escolar, mas também em espaços sociais e políticos, que por sua vez apresentam suas pedagogias (STEINBERG, 2015).

Ao não estabelecer relações hierárquicas entre as culturas, as pesquisas culturais tomam como objeto de estudo as pedagogias disseminadas pelos artefatos da cultura visual, considerando sua relevância social, política e pedagógica. Por isso, ao analisar as pedagogias culturais, atentamos para “as complexas interações entre o poder, o saber, a identidade e a política” (STEINBERG, 2015, p. 214).

A seguir, descrevemos e analisamos as páginas do livro como o nosso objeto de estudo que são dedicadas à capoeira. O capítulo se inicia com seu título, seguido da transcrição dos versos do canto popular da capoeira: “Paraná uê, Paraná uê, Paraná, Paraná uê, Paraná uê, Paraná” (SILVA, 2006, p. 157). Em seguida, traz problematizações aos leitores e as leitoras indagando se no estado do Paraná existe a prática da capoeira, e se a capoeira é um jogo, uma luta ou uma dança, convidando, dessa forma à reflexão sobre a prática da capoeira, para depois apresentar o conteúdo de estudo.

A página 158 traz uma definição do termo luta, por meio do verbete do *Novo Dicionário Aurélio* (2005) no subtítulo: “A capoeira como expressão de luta pela liberdade” (SILVA, 2006, p. 158). Nesta página, há uma imagem colorida de roda de capoeira de autoria desconhecida e uma caixa de texto sobre seu significado. A imagem retrata pessoas de diferentes tons de pele, muitas de pé e outras sentadas em um banco e em outro assento, ladeadas de instrumentistas capoeiristas, ambos organizados em um círculo. Ao centro há dois capoeiristas: um homem branco e um homem negro.

O conteúdo desta página e a maneira como foi organizado traz pedagogias culturais sobre a capoeira, já que apresenta recursos textuais e imagéticos que retratam a prática da capoeira, buscando enfatizar a capoeira como uma prática que envolve diferentes grupos sociais. Os textos trazidos enfatizam que a capoeira em sua origem era “coisa de negros”, que a praticavam no período da escravidão em busca de liberdade. Atualmente, em nossa sociedade, a capoeira é uma luta praticada abertamente por pessoas de diferentes etnias.

A página seguinte, Silva (2006) traz outra imagem colorida que retrata o Zumbi do Quilombo de Palmares. O subtítulo: “A História da capoeira” (SILVA, 2006, p. 159) traz duas caixas de textos: a primeira, aborda o tráfico negreiro e a capoeira; e a segunda, traz uma questão sobre o que é um quilombo e a explicação do termo seguida da indicação de uma bibliografia especializada sobre o assunto. Ainda na mesma página, percebemos uma pedagogia cultural quando se ensina sobre a prática da capoeira no contexto da diáspora africana, fazendo alusão a escravização, porém enfatizando não somente o povo negro

na condição de cativo, mas abordando sua resistência perante a violência da escravidão ao destacar a formação de quilombos. Como a prática da capoeira era proibida, as pessoas negras praticavam de forma clandestina nas senzalas e nos terreiros dos engenhos, enquanto nos quilombos, sua prática era livre. Porém, há uma imprecisão em relação a origem da capoeira, não se sabe com precisão se surgiu no Brasil e/ou no continente africano.

O livro destaca que a capoeira é um “jogo atlético” com ataques e defesas. O termo capoeira é polissêmico. Sua origem traz à tona um debate historiográfico. Apoiando-se na definição do *Dicionário Aurélio* (1999), Santos (2002) explica que o termo capoeira pode designar “uma gaiola grande ou casinhola, onde se criam e alojam capões e outras aves domésticas” (SANTOS, 2002, p. 33) ou “uma espécie de cesto para proteção da cabeça dos defensores da fortaleza” (SANTOS, 2002, p. 33). Na língua indígena Tupi, o termo é conhecido como *Kapu’era*, que tem sentido de “terreno onde o mato foi roçado ou queimado para o cultivo da terra ou para outro fim” (SANTOS, 2002, p. 33). Dessa forma, o termo capoeira também designa “mato que nasce em consequência da derrubada de uma mata virgem” (SANTOS, 2002, p. 33). Além destes significados, o livro destaca que a capoeira é um jogo atlético individual e/ou coletivo com ataques e defesas, tendo origem folclórica. Alguns pesquisadores destacam que a capoeira se originou na África. Outros defendem que a origem da capoeira é brasileira, surgida entre os africanos bantus, oriundos de Angola, que praticavam a capoeira como uma luta de resistência a escravidão, desde o período colonial (SANTOS, 2002).

Silva (2006) assume o significado de capoeira, dentre os vários apresentados, como uma prática cultural desenvolvida pelo povo negro como forma de resistência a escravidão, ao apresentar esta prática no conteúdo estruturante “lutas”.

Na página 160, há um pequeno texto que aborda a função da capoeira na época da escravidão como a utilização do corpo como arma de resistência. Nesta página, há uma litografia produzida pelo artista viajante, Johann Moritz Rugendas, intitulada “Jogar capoeira”, produzida em 1835. A litografia representa a prática da capoeira pelo povo negro brasileiro no século XIX. Próximo a imagem, encontra-se um pequeno texto biográfico sobre o artista, além de uma explicação sobre

o que é litografia com indicação de referências sobre o assunto. Nessa mesma página um texto destaca que nos séculos passados a capoeira era praticada apenas por negros, sendo esta expressão da cultura popular admirada por homens e mulheres deste grupo social.

A cultura popular é um espaço de contestação estratégica, baseada em “experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns” (HALL, 2013, p. 378-379). Nesta perspectiva, a capoeira enquanto luta de resistência de negros, constitui-se em espaço de aspirações. Espaço de expressão de esperanças de liberdade e contestações à ordem imposta pela diáspora, tráfico negro e escravidão na América portuguesa.

Na página seguinte o texto do capítulo do livro faz outro convite para a produção de uma pesquisa sobre o contexto histórico da capoeira retratada na imagem de Rugendas, apresentada no livro. O autor fez sugestões de atividades que fomentam a discussão sobre as técnicas de pintura utilizadas por Rugendas. Em outro texto há o título do capítulo: “Luta, jogo ou dança?” (SILVA, 2006, p. 161) há uma explicação sobre como a prática da capoeira e o seu contexto histórico e social estão relacionados, destacando que a prática já foi perseguida e hoje é celebrada e aplaudida. Logo em seguida, um pequeno texto enfatiza a capoeira enquanto manifestação cultural brasileira. Nesta mesma página, um texto comenta sobre a figura de Rui Barbosa e a queima de documentos sobre a escravidão nos primeiros anos do Brasil República.

A capoeira é situada historicamente em determinado contexto social como uma expressão da cultura popular vinculada ao povo negro, desde a época do Brasil colonial até os dias atuais. Na página 162, um texto aborda a História do negro no Brasil com destaque sobre o período pós-abolição, em especial, sobre o Código Criminal de 1890, proibindo a praticada capoeira e perseguindo os capoeiristas. Sobre o governo do presidente Getúlio Vargas, o texto destaca o convite feito ao Mestre Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, para a apresentação da capoeira no Palácio do Governo, o que mais tarde culminaria na liberação da capoeira.

Há nessa página, uma imagem grande e colorida que representa o Mestre Bimba, vestindo roupas brancas e tocando um berimbau. Abaixo da imagem há duas perguntas: “Será que a Lei Áurea indenizou os escravos pelo trabalho realizado? Ou ficaram abandonados a própria sorte?” (SILVA, 2006, p. 162), após as questões, o texto convida os leitores e as leitoras a investigarem as respostas das duas questões.

A página 163 traz no subtítulo: “Benefícios da capoeira” (SILVA, 2006, p. 163), um texto que aborda a capoeira enquanto atividade lúdica. Junto ao texto, há uma imagem colorida que representa diversos instrumentos utilizados, destacando ainda os movimentos corporais e os golpes da capoeira: cocorinha, queda de quatro, macaco, meia lua de frente, meia lua de compasso e negativa. Os golpes da capoeira contam com uma descrição textual e uma ilustração colorida que representa homens negros executando os movimentos.

Ao longo do capítulo, observamos que o autor ao propor o estudo sobre a capoeira, contextualizando a proibição até a liberação desta prática cultural, optou por primeiro apresentar sua origem histórica, destacando o contexto social no qual estava inserida, para só então propor a reflexão sobre os movimentos corporais.

Na página 166 há uma apresentação do golpe de capoeira intitulado “negativa”, por meio de um pequeno texto explicativo seguido da imagem de um homem negro praticando-o. Abaixo o autor traz uma proposta de atividade prática sobre o assunto: a confecção de um berimbau. Após a atividade, há uma sugestão do autor que consiste em convidar capoeiristas para irem à escola, com objetivo de orientar na confecção do instrumento proposta na atividade pedagógica. Dessa forma, o autor sugere que os atores sociais vinculados a prática da capoeira, adentrem o espaço escolar para a orientação das produções relacionadas a esta cultura popular.

A página 167 traz outra sugestão de proposta pedagógica sobre o tema da capoeira, considerando agora os movimentos corporais relacionados a esta prática, por meio de quatro questões. Nesta página, há três caixas de textos que explicam os significados de luta, jogo e dança. Em seguida, após as atividades teóricas e práticas vinculadas a capoeira, o autor traz novamente

o questionamento do título do capítulo: “Agora responda: afinal, a Capoeira é um jogo, luta ou dança?” (SILVA, 2006, p. 167); e logo abaixo, há o subtítulo, “Para saber mais:” (SILVA, 2006, p. 167), que traz logo um texto explicativo no qual é evidenciado que o estudo da capoeira exige uma análise crítica.

Na página 168 há um tópico intitulado “Ampliando os conhecimentos” (SILVA, 2006, p. 168) que traz o texto da Lei n.10.639/2003. Como finalização do estudo da capoeira, o autor do capítulo propõe uma atividade de pesquisa em que os estudantes devam buscar compreender as diferenças entre a capoeira de hoje e a do passado. Por fim, a página 169, final do capítulo, traz as referências bibliográficas e os documentos consultados *online*.

O autor do capítulo do livro buscou trazer a capoeira, não apenas enquanto esporte ou luta, mas ressaltando sua origem histórica, destacando-a enquanto prática e expressão do povo negro. Esta forma de abordar a capoeira deu destaque para o seu valor social. Para tanto, o autor do capítulo buscou estabelecer um diálogo interdisciplinar envolvendo Educação Física, História e Arte e buscou problematizar o conteúdo do currículo escolar, propondo atividades teóricas e práticas. Com a proposta de estudo da capoeira no âmbito da disciplina de Educação Física, os/as estudantes podem ter contato com práticas que não se limitam aos esportes tradicionais da disciplina como o vôlei, handebol, basquetebol, futebol, entre outros, mas traz um esporte vinculado a cultura popular, em especial, ao povo negro.

A importância da capoeira no currículo escolar já foi destacada na Academia pelo Dr. Luiz da Silva Santos, licenciado Educação Física, capoeirista, professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - UEM (atualmente aposentado), sendo ressaltada em suas publicações, nos livros *Educação: Educação Física e capoeira* (1990) e *Capoeira: uma expressão antropológica da cultura brasileira* (2002).

A inclusão da capoeira no currículo escolar permite conhecer uma expressão da cultura popular brasileira e desenvolvimento humano dos alunos e das alunas e assim “melhorar as bases psicomotoras e aumentar o prazer pelo lúdico e pela criatividade” (SANTOS, 1990, p. 189). O estudo da capoeira permitiu conhecer fatos históricos sobre a população negra no contexto da

escravidão e as resistências que ocorreram no processo de luta pela liberdade no Brasil. Demonstrou ainda que a capoeira teve diferentes fases ao longo da História do Brasil, como no período colonial, imperial e republicano (SANTOS, 2002).

Durante o Brasil colonial e imperial, a capoeira se apresentou enquanto manifestação de resistência e luta dos povos negros escravizados, em que o corpo servia como arma de resistência a violência promovida pelos capatazes e senhores daquela época. Esta luta, desenvolvida para a defesa pessoal dos povos negros nas senzalas, era camuflada por como um “jogo ritmado e cantado” (SANTOS, 2002, p. 37) sendo “um jogo em forma de dança corporal” (SANTOS, 2002, p. 37). Sendo proibida e praticada de forma velada nas senzalas; e nos quilombos, espaços de resistência à escravidão, a capoeira era praticada abertamente pelos negros que lutavam pela liberdade de seu povo (SANTOS, 2002).

No período do Brasil República, com o Decreto lei n. 487, de 11 de outubro de 1890, com o Código Penal Brasileiro ou Código Criminal, mesmo com o fim da escravidão a capoeira continuou impedida de ser praticada, pois o Estado estabeleceu a proibição da reunião ou ajuntamento de pessoas nos espaços urbanos. A capoeira foi enquadrada como crime, conseqüentemente, a perseguição aos capoeiristas marginalizou aos seus praticantes, mesmo no contexto pós-abolição (SANTOS, 2002).

Embora proibida e reprimida no período pós-abolição, os capoeiristas passaram a praticar a capoeira como uma forma de sustento, por meio de apresentações públicas. Além disso, alguns capoeiristas utilizaram esta forma de luta para subsistência econômica por meio de prestação de serviços às pessoas brancas e políticos, sendo pagos para tumultuarem comícios, realizarem atividades militares e exercerem a função de guarda-costas de políticos e/ou pessoas de alto poder aquisitivo (SANTOS, 2002).

A prática da capoeira, ao longo da História do povo negro no Brasil, passou por diversos momentos, estando diretamente vinculada ao contexto social e histórico que hora, proibiu sua prática, ora celebrou-a enquanto atividade cultural brasileira, constituindo-se assim em: luta pela liberdade e resistência à escravidão, jogo ritmado em forma de dança, crime, e/ou meio de subsistência econômica de negros.

Essas transformações sociais culminaram na transformação da própria prática da capoeira, fator nos levou a refletir sobre o título do capítulo do livro didático de *Educação Física* (2006): “Capoeira: jogo, luta ou dança?” (SILVA, 2006, p. 157). O autor leva os leitores a questionarem a prática da capoeira destacando suas facetas como um jogo, luta e/ou dança. O título do capítulo não abrange a faceta que a capoeira adquiriu quando foi tipificada como crime, um delito penal e/ou se constituiu em um trabalho - ou ainda, quando consistiu em forma de subsistência de negros no contexto após a abolição da escravidão no Brasil. Por isso, poderíamos ampliar a discussão sobre a capoeira com o seguinte questionamento: “Capoeira: jogo, luta, dança, crime e/ou trabalho?”.

Por meio da análise do conteúdo do capítulo sobre a capoeira no livro didático de *Educação Física* (2006), percebemos que foram contempladas as discussões acadêmicas e a determinações das Leis n.10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Silva (2006) reconheceu a relevância da cultura popular oriunda do povo negro e destacou a necessidade de estudar a capoeira como conteúdo escolar, dando visibilidade a identidade negra.

Ele valorizou a capoeira vinculada a cultura negra, antes mesmo da definição como patrimônio histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN, 2017). O IPHAN reconheceu a roda de capoeira como patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro e o ofício do Mestre de capoeira em 2008. Atualmente, a roda de capoeira está inscrita no *Livro de Registros das Formas de Expressão*, desde 2008 (IPHAN, 2017).

A capoeira, patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro, está presente em todo território nacional, e também em mais de 150 países. Graças à importância que esta prática obteve na construção da identidade do povo negro e na resistência contra a escravização bem como na luta pela liberdade. A capoeira, prática cultural afro-brasileira, foi reconhecida como patrimônio imaterial da humanidade na 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda, pela UNESCO, em novembro de 2014, em Paris. Atualmente, a roda de capoeira se tornou um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos no contexto internacional (IPHAN, 2017).

Dessa forma, podemos afirmar que a capoeira foi criminalizada, discriminada e reprimida pela elite brasileira, por seus capatazes e capitães do mato, e posteriormente, enquadrada como crime no Código Penal de 1890, no Brasil República.

No Brasil contemporâneo, a capoeira passou a ser reconhecida como uma das expressões de nosso patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro e como patrimônio imaterial da humanidade.

Se antes a capoeira era “coisa de negro”, atualmente esta expressão da cultura popular negra é praticada por pessoas de diferentes origens, tanto no Brasil como no contexto internacional. O povo negro criou e recriou sua identidade por meio da capoeira, no âmbito da diáspora africana, tráfico negreiro, escravidão e luta pela liberdade na América portuguesa. Paraphrasing Santos (2002), a capoeira é “um livro aberto de nossa própria história” (SANTOS, 2002, p. 191).

CONSIDERAÇÕES

Para que as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 sejam de fato efetivadas, ainda é preciso um movimento coordenado na formação inicial e continuada de professores e professoras, do currículo escolar e dos materiais didáticos, a fim de construir uma imagem positiva acerca da História e cultura do povo negro.

A valorização das diferenças culturais presentes na escola, por meio do estudo das culturas vinculadas aos demais grupos sociais, contribui para a construção de uma sociedade inclusiva e para a valorização da História da África e cultura afro-brasileira, e da identidade negra.

No livro didático de *Educação Física* (2006) a abordagem da capoeira no “conteúdo estruturante: Lutas” (SILVA, 2006, p. 09) abriu espaço para a reflexão teórica e prática da cultura popular negra na Educação, vislumbrando uma prática corporal, apontando suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Assim, consideramos relevante abordar a História e a cultura afro-brasileira para refletir sobre a convivência multicultural no espaço escolar, analisando as pedagogias culturais

produzidas, especialmente, nos materiais didáticos disponibilizados nas plataformas educacionais online.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 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.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MALERBA, Jurandir. BERTONI, Mauro. **Nossa gente brasileira**. Campinas Papirus, 2001.

PARANÁ. **Livro didático de Educação Física**: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.

IPHAN. **Roda de capoeira**. Disponível no site: <<http://portal.iphan.gov.br>> Acesso em 18 maio 2017.

SANTOS, Luiz Silva. **Capoeira**: uma expressão antropológica da cultura brasileira. Maringá: Eduem, 2002.

SANTOS, Luiz Silva. **Educação**: Educação Física e capoeira. Maringá: Eduem, 1990.

SILVA, Sérgio Rodrigues da. Capoeira: jogo, luta ou dança. In: PARANÁ. **Livro didático de Educação Física**. Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 157-169.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgard Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais e Educação: contigências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. Ulbra, 2015. p. 211-241.

TERUYA, Teresa Kazuko. Educação, mídias e diferenças culturais. In: TERUYA, Tereza Kazuko; WALKER, Maristela Rosso. **Culturas e fronteiras no espaço escolar**. Maringá: Eduem, 2016. p. 25-43.

SOBRE A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Melissa Probst⁴⁸
Luís Fernando Lopes⁴⁹

INTRODUÇÃO

Embora a Educação da Distância (EAD) esteja consolidada mundialmente a muito tempo, e, inclusive, no Brasil, sua gênese remonte à década de 1920, o presente estudo toma como objeto de reflexão o período posterior ao ano de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando teve início um processo de legitimação dessa modalidade educacional em nosso país (BRASIL, 1996).

A partir de tal legislação e em consonância com as exigências do mercado, com a promessa de possibilitar o acesso da população ao ensino superior, diversas instituições (públicas e privadas) passaram a oferecer opções de cursos na modalidade EAD de modo a tornar possível a formação inicial e continuada, na forma de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. A EAD enquanto modalidade educacional permite acesso à educação àqueles cuja localização geográfica inviabilizava a frequência em cursos presenciais, bem como para aqueles cujos horários de trabalho ou compromissos pessoais eram limitadores em relação à educação na modalidade presencial.

Tomando por base a expansão da EAD nos últimos anos, assim como a diversificação do seu público alvo, o presente estudo busca discutir, a partir da perspectiva da disciplina, da biopolítica

⁴⁸ Doutora em Educação e Mestra em Educação; graduada em Pedagogia e Licenciada em História e acadêmica do Bacharelado em Filosofia. Professora da Rede Municipal de Educação de Blumenau. E-mail: mel.probst@gmail.com

⁴⁹ Doutor e Mestre em Educação; graduado em Teologia e em Filosofia. Docente do Ensino Superior no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: luis.l@gru-pouninter.com.br

e da governamentalidade, as contribuições dessa modalidade educacional (mais especificamente da educação superior) para a produção de subjetividades, portanto, a produção de identidades dos sujeitos na sociedade contemporânea.

O presente texto resulta de estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa “EAD, presencial e o híbrido: vários cenários de docência, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas”, mais especificamente voltado às discussões produzidas na linha “teoria crítica, educação e tecnologia: impactos sociais e culturais da educação a distância”, em articulação com o Programa de Iniciação Científica –UNINTER.

Caracterizado como bibliográfico, o presente texto está ancorado nos estudos foucaultianos. Para a reflexão proposta, lança-se mão dos conceitos de disciplina (FOUCAULT, 2014), biopolítica (FOUCAULT, 2008a) e governamentalidade (FOUCAULT, 2008b) como instrumentos analíticos para refletir sobre o campo da educação, mais especificamente sobre a educação superior na modalidade EAD. Como elemento de análise, a biopolítica tende a considerar a população como um conjunto de seres vivos que apresentam características específicas e que deve ser compreendida na perspectiva da gestão das forças estatais (FOUCAULT 2008b).

E é justamente por isso que a análise da biopolítica só poderá ser desenvolvida a partir da compreensão da razão governamental, ou seja, das questões econômicas que estão imbricadas nos regimes governamentais (FOUCAULT, 2008a), ou seja, na complexa trama das transformações das formas de organização do sistema educacional em consonância com o projeto (bio) político contemporâneo, que vem sendo engendrado desde o século XX.

FOUCAULT E A EAD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A Educação a Distância (EAD), enquanto modalidade educacional, que se legitimou no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), faz parte de um conjunto de políticas públicas voltadas para a expansão

da educação superior em nosso país. Cabe lembrar que esse processo ocorreu concomitantemente a diversas transformações sociais, que tem base na reestruturação produtiva iniciada a partir da década de 1980 no Brasil e que se faz presente ainda nos dias atuais. Nesse contexto, as reformas ocorridas acabam não sendo caracterizadas apenas pela expansão do ensino superior, mas também por inaugurar uma nova concepção de educação escolarizada.

Segundo Foucault (2014), a escola moderna, bem como a concepção de educação escolarizada, tem sua gênese no século XVIII, época em que a sociedade esteve fortemente marcada pelos processos de industrialização, da lógica de produção de saberes e condutas numa perspectiva mecânica e disciplinar. Considerando-se a escola como uma instituição social, ela mantém, portanto, estreita ligação com essa sociedade, e traz as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem nesse contexto.

E sendo a universidade também um dos níveis escolares, ela não escapa a tal caracterização, ou seja, pode também ser compreendida como instituição de captura e subjetivação dos indivíduos, como menciona Bitencourt (2009). Então, a educação superior, como instituição, não fugiu ao modelo escolar, reproduzindo, por muito tempo, as mesmas técnicas, estratégias e dispositivos que constituem o regime disciplinar de saber-poder vigentes na sociedade desde século XVIII.

É possível perceber os mecanismos de controle disciplinar e produção de corpos-dóceis, descritos por Foucault (2014) no enclausuramento dos estudantes do ensino superior em salas de aulas, na divisão detalhada dos currículos, na fragmentação das dos saberes em disciplinas, na divisão dos tempos de aprender, avaliações e vigilância das condutas. Seguindo o impacto das transformações ocorridas no tecido social, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, há um deslocamento na própria concepção de homem.

Assim, na contemporaneidade, (res)urge o *homo economicus*. Entretanto, esse não é o *homo economicus* compreendido a partir da concepção clássica, mas sim, um deslocamento a partir do qual o homem possa ser concebido como aquele que tem o trabalho como conduta; no sentido de ser “empreendedor de si

mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 297). Nesses meandros, o (neo) liberalismo torna-se, como menciona Foucault (2008a, p. 301), “toda uma maneira de ser e pensar”, sendo, portanto, muito mais do que uma técnica dos governantes sobre seus governados.

Assim se configura também um novo axioma (bio)político e, com ele, a concepção de governamentalidade biolítica neoliberal, na qual as técnicas de poder e governo das populações estão sobremaneira entrelaçadas aos modos de condução da vida. O trabalho é, num conjunto de elementos, aquele que configura a subjetividade desse *homo economicus*, e o trabalhar já não é o “objeto de uma oferta e procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008a, p. 308).

Em sintonia com tal conjuntura, a educação escolarizada se reorganizou, seja por intermédio de políticas públicas ou pelas demandas descentralizadas e flexíveis do modelo econômico vigente, passando a ser um *locus* no qual a racionalidade neoliberal (que pode ser compreendida como modo de vida) ganha cada vez mais espaço. Assim, no rol das reformas e implementação das novas políticas para a educação superior a EAD se apresenta como uma reconceptualização do modelo educacional, a partir de práticas e discursos pautados nos princípios da autonomia, flexibilidade e autogestão.

Historicamente a instituição escolar/educacional tem contribuído ao mesmo tempo para a homogeneização e individualização dos sujeitos, e, por extensão a sua regulação individual social, o que a configura como instituição que produz eficazmente os sujeitos requeridos pela sociedade, ou seja, de acordo com as suas demandas. Na atualidade a sociedade tem requerido, cada vez mais, a existência de indivíduos úteis, produtivos e flexíveis. Indivíduos capazes de se adaptar à expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, bem como ao avanço da horizontalização do capital produtivo e desconcentração do espaço físico produtivo, conforme menciona Antunes (2005). E, nesse contexto, os processos educacionais têm contribuído sobremaneira na formação de subjetividades, na identidade desses novos sujeitos.

Compreende-se, portanto, que a EAD enquanto modalidade educacional, com suas estratégias de flexibilização de

tempo e espaço, tem contribuído também para a produção de novas redes de saber/poder. De acordo com Lopes (2014, p. 100), “o governo dos sujeitos na EAD já não enclausura o corpo ou impõe horários fixos, como se faz nos modelos considerados tradicionais de educar [...]”, entretanto, fazem circular discursos e materializam, nas suas práticas, dispositivos de saber-poder que atuam na produção de subjetividades, na produção da identidade do novo *homo economicus*.

E, ao pensar sobre os processos de produção de identidades, cabe (re)lembrar o conceito de capital humano do qual fala Foucault (2008a). Ainda segundo o Foucault (2008a), os sujeitos/indivíduos são constituídos de elementos que são inatos, e de outros, que são adquiridos. E, no rol dos elementos de adquiridos, para formação dos sujeitos na perspectiva de capital humano, os investimentos educacionais tornam-se elementos essenciais do processo: desde a instrução até a formação profissional.

Assim, acredita-se que a utilização das novas tecnologias para aperfeiçoar os processos educativos, dentre outros dispositivos, tornaram-se tão atrativos que acabaram por consolidar a modalidade EAD entre os estudantes, que entendem a continuidade dos estudos, para além da educação básica, como inevitavelmente necessária, dadas às exigências atuais da chamada sociedade do conhecimento, ou da informação. Tal modalidade permite às instituições atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial. Esses sujeitos acabam sentindo-se atraídos pela possibilidade de conciliar estudo e trabalho ou pela descentralização da instituição de ensino, como possibilidade para aqueles que moram distante dos centros urbanos ou tem dificuldades para conciliar, na agenda, os estudos e compromissos familiares ou profissionais.

Em contrapartida, por parte das instituições educativas (assim como nas empresariais, corporativas) espera-se cada vez maior autonomia de todos os sujeitos envolvidos no processo, sejam estes sujeitos os alunos, professores ou equipe administrativa. E isso exige dos sujeitos envolvidos cada vez mais capacidade de organização, de gestão do tempo e de disciplina. A disciplina, nesse âmbito, pode ser entendida como tecnologia específica do poder, pois, conforme destaca Foucault (2014, p.

208), a disciplina não se identifica com uma instituição ou aparelho, pois ela “[...] comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia do poder’, uma tecnologia, que fabrica corpos/indivíduos dóceis e úteis”.

No que concerne à autogestão do tempo e organização dos estudos na modalidade EAD, a disciplina é imprescindível. Essa mesma disciplina que produz, de acordo com Foucault (2014), indivíduos úteis e produtivos, que respondem rapidamente à comandos, que sejam ágeis e organizados, que adquiram conhecimentos que possam ser prontamente aplicáveis à quaisquer áreas da vida humana, mas que atendam, principalmente às demandas da sociedade na qual esses sujeitos estejam inseridos.

E, se a disciplina atua sobre os corpos individuais, a biopolítica age sobre as populações, de modo em conjunto, tais tecnologias compõe um arsenal que funciona nas instituições escolares/educacionais (das quais a modalidade EAD faz parte), produzindo um modo específico de governo dos corpos, produzindo subjetividades e sujeitos específicos, desejados pela sociedade atual, (neo)liberal. Assim, compreende-se que a disciplina atua sobre o corpo do indivíduo (como instrumento de docilização e controle de seus movimentos/comportamentos), porém, aliada ao biopoder ela passa a atuar em escala ampliada, como uma tecnologia que generaliza a disciplina como técnica de governar a toda a população (FOUCAULT, 2008b).

Giorgi e Rodriguez (2007) asseveram que as tecnologias biopolíticas produzem indivíduos ao mesmo tempo em que constituem as populações, são tecnologias que alteram, modificam os regimes normativos. Ainda, segundo os autores, a biopolítica atua nos limites, sempre instáveis, porém sempre políticos, entre o impessoal e o subjetivo, apontando para as sutis/frágeis fronteiras que separam o campo da vida humana da vida dos seus outros. E “[...] essa própria ‘biopolítica’ deve ser compreendida a partir de um tema desenvolvido desde o século XVII: a gestão das forças estatais” (FOUCAULT, 2008b, p. 197). Essas forças estatais atuam sobre toda a população, que pode ser definida como “[...] massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 514).

Assim, a EAD, a partir da sua concepção enquanto modalidade educacional acaba por, supostamente, contribuir na formação de sujeitos mais livres e autônomos, que escolhem quando e onde vão estudar, com metodologias flexíveis que se adaptam às rotinas individuais, a partir de conteúdos e práticas voltados às exigências do mercado preparando os melhores profissionais, de modo que esses sujeitos queiram ser estudantes, queiram se tornar parte do grupo social que busca nas instituições educacionais um modo de melhor se preparar para as demandas do mercado, e assim, voluntariamente, aderem à lógica da biopolítica neoliberal da qual fala Foucault (2008a).

Destaca-se também que boa parte das instituições de ensino superior que ofertam cursos na modalidade EAD são caracterizadas como pessoas jurídicas de direito privado – com fins lucrativos, o que automaticamente as insere na lógica econômica do neoliberalismo. Seus objetivos, portanto, não são dissociados de sua constituição enquanto instituição, enquanto parte de um todo maior que dissemina um modelo de mercado que, segundo Andrade (2018, p. 68) configura exaustivamente, a partir de suas práticas, “[...] os seres humanos como atores de mercado, convertendo-os exclusivamente e permanentemente em *homo economicus*. [...] O essencial é que a norma do mercado se imponha além do mercado, e não que o mercado devore toda a realidade”.

Nessa lógica, tanto o Estado quanto as instituições (empresariais, educacionais etc.) difundem a ideia de concorrência, a noção de educação permanente como forma de preparar-se para os novos desafios do mercado, de modo que estas acabam por se tornar instituições de subjetivação, às quais os indivíduos aderem voluntariamente. Engajados nessa lógica, os indivíduos figuram como capital humano, com capacidade de serem (auto)governados conforme as demandas do mercado. Trata-se, portanto, “[...] de um modelo de subjetivação que, emulando a acumulação de capital, faz com que o indivíduo procure ir sempre além de si mesmo, superando seus próprios limites e buscando uma intensificação permanente de seu próprio desempenho” (ANDRADE, 2018, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Nascimento da Biopolítica, Foucault (200a) chama a atenção para as sutis formas de governo que se materializam numa perspectiva de controle econômico da população. Conforme menciona César (2010, p. 231), quando a população direciona sua conduta e comportamento “[...] aos princípios do autoempreendedorismo da teoria do capital humano, elas se tornam presas voluntárias de processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado”.

Nesse contexto, Foucault (2008a) destaca que, embora as técnicas de aprendizagem e educação, regime jurídico, entre outros fatores, não sejam diretamente econômicos e não toquem nos mecanismos específicos do mercado, ainda assim são instituições que dão a condição necessária para o funcionamento do mercado, a tal ponto que o mercado possa se tornar um dispositivo de governo da população.

A “[...] consequência desse liberalismo e dessa arte liberal de governar é a formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades” (FOUCAULT, 2008a, p. 91), liberdades estas veiculadas como discurso-verdade na EAD como modalidade educacional, que objetiva a formação de sujeitos autônomos, flexíveis e preparados para o mercado.

Destaca-se que a produção desse novo sujeito, empreendedor de si mesmo, o *homo economicus* da contemporaneidade é, dentre outros fatores, resultado dos investimentos educacionais (desde a infância), bem como pelo estímulo das demandas de mercado, que atuam tanto sobre a população quanto sobre as instituições educacionais.

Nesse contexto, embora a modalidade EAD seja uma, dentre várias, instituições de subjetivação e formação identitária desse novo *homo economicus*, ela não se isenta de contradições. Ao mesmo tempo que tal modalidade educacional se coloca como grade aliada nos processos de democratização do acesso ao ensino superior, ainda assim não se encontra descolada das demandas de seu tempo, sendo, portanto, corresponsável pela (re)produção dos discursos propagados e relações socioeconômicas estabelecidas no seu entorno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. Economização, valores morais e democracia. In.: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**, São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BITENCOURT, Ricardo Luiz de. A educação a distância como estratégia de produção de novas identidades. **Prometeus** - Filosofia em Revista ano 2, no. 3, jan-jun 2009.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2002.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 224-241, jul./dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín. Prologo. In.: GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín (orgs.) **Ensayos sobre biopolítica. Excessos de vida**: Michel Foucault; Gilles Deleuze, Slavoj Žižek. Buenos Aires: Paidós, 2007.

LOPES, Luis Fernando. O governo dos sujeitos na educação superior a distância: reflexões a partir do pensamento de Michel Foucault. **Inter-Saberes**, Curitiba, Número do Volume, v. 9, n. 17, p. 98-107, jan./jun. 2014.

SOBRE A RACIONALIDADE DO GOVERNO E A POÉTICA DA RESISTÊNCIA

Adilson Luiz da Silva⁵⁰

INTRODUÇÃO

Muitos ainda se lembram, pelo menos aqueles que presenciaram o final da década de 90 e começo de 2000, das famosas e populares lojas de “um e noventa e nove”. Os produtos eram mais baratos do que dois reais e mais caros do que um real. Era simplesmente quase dois, ou quase um, mas nem um e nem dois. Ao entrar nessas lojas, a sensação era a de quase encontrar alguma coisa importante, quase descobrir o que faltava e na maioria das vezes os consumidores saíam de lá quase satisfeitos. Nem satisfeitos e nem insatisfeitos, apenas quase.

Essa estranha “lógica do quase”, que não é nova – litro da gasolina por R\$ 5,59, empréstimos bancários com juros de R\$ 0,99 por mês, e ainda, na correria do dia a dia, quase chegamos no horário, quase ganhamos na Mega Sena, quase visitamos os amigos, quase escrevemos um poema, quase preenchemos o currículo *lattes*, nossa equipe quase vence a partida, quase fazemos amor e quase somos felizes –, faz saltar aos olhos a ideia de que quase somos livres (e/ou que falta muito pouco para ser).

Michel Foucault (2014), ao desenvolver os conceitos de anátomo-política dos corpos e biopolítica das populações, mostra que há técnicas racionalmente produzidas cujo objetivo é o governo da vida, e nas quais entrevemos efeitos dessa lógica do quase. Essas técnicas, de maneira geral, potencializam a vida tornando-a mais produtiva ao mesmo tempo que imprimem no espírito e corpo humano formas de obediência. De outro modo, provocam a sensação de *quase* vida (não cancelando, porém, a realidade de *quase* morte e/ou a efetivação da morte), associando-a ao falso sentimento de governo de si.

⁵⁰ Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS/Três Lagoas. E-mail: adilson.silva@ifms.edu.br

Assim, para dar inteligibilidade ao tema (sobre a racionalidade do governo e a poética da resistência), refletiremos sobre algumas manifestações do que podemos chamar de técnica de governo e resistência. A primeira é constituída por um emaranhado de estratégias de governo, formada à base de cálculos, previsões e estatísticas. A outra é mais intuitiva, qualitativa, poética e faz uso de táticas.

Enquanto uma modalidade técnica apresenta-se como uma força e/ou conjunto de procedimentos que enquadra a vida humana numa lógica produtiva, exigindo do indivíduo certa docilidade e obediência – ao mesmo tempo que promete formar um exército de empreendedores de si mesmos –, a outra modalidade, por sua vez, se manifesta como técnica de resistência, não admitindo cálculos sofisticados de poder, apenas certa potência de vida, ou simplesmente certo desejo incontido de continuar vivendo. Essa segunda modalidade técnica ganha corpo em meio àqueles que vivem no subsolo do mundo, lá onde o mero *existir* exige certa coragem de resistir.

GOVERNAMENTALIDADE E RESISTÊNCIA (FOUCAULT)

Considerando o período que corresponde ao final do século XVII e avançando progressivamente na história até o século XIX, Michael Foucault (2014) constatou o surgimento de um fenômeno que, segundo ele, é fundamental para a compreensão da modernidade e da atualidade: a assunção da vida pelo poder. E o que isso quer dizer? Para Foucault isso quer dizer muita coisa, de imediato significa que o fenômeno da vida emergiu na história, isto é, que a vida da espécie humana começou a fazer parte de uma ordem de saber e de poder, sendo tomada por cálculos explícitos nos quais o biológico refletiu-se na política e também na economia.

Para compreender esse fenômeno, Foucault (2005) tomou como pano de fundo a teoria clássica da soberania, segundo a qual o direito de vida e de morte aparece como atributos fundamentais do soberano, pois é ele quem pode fazer morrer ou deixar viver. O direito de vida e morte só é possível em um exercício

desequilibrado de poder. Os efeitos do poder soberano sobre a vida aparecem somente quando o soberano pode matar: “Não há, pois, simetria real nesse direito de vida e de morte. Não é o direito de fazer morrer ou de fazer viver [...]. É o direito de fazer morrer ou de deixar viver” (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Assim, observa-se que na teoria da soberania o direito de matar é que detém em si a prerrogativa da vida e da morte. Numa imagem um tanto sombria, podemos imaginar, por exemplo, um “deus” todo poderoso segurando em uma das mãos uma balança de dois pratos, sendo que em um desses pratos está contida a vida e, no outro, a morte. A segunda mão desse ente superior, por outro lado, pressiona o prato que contém a morte, ora aumentando, ora diminuindo o seu peso, regulando assim o prato da vida por meio de uma pressão no prato da morte. A mão que pesa sobre o prato da morte é tão evidente no esquema do poder soberano que o ato de morrer ou ser morto é percebido em meio a grandes ritualizações públicas – inclusive se tornando o momento auge de obras literárias e aparecendo como a principal representação de algumas crenças religiosas. Foucault (2000a), por exemplo, mostra esse ritual de morte ao descrever a execução de Robert-François Damiens.

Ora, uma das grandes contribuições de Foucault é precisamente a de perceber e mostrar que o modelo de poder que tinha como esquema organizador a ideia de soberania, o qual colocava a morte em evidência, tornou-se, a partir do século XVII, e principalmente no século XIX, insuficiente para conduzir o modelo econômico e político nascente, caracterizado, entre outras coisas, pelo aumento demográfico e a crescente industrialização.

As transformações do modelo político e econômico do Ocidente tornou necessária uma mudança nas relações de poder. Segundo Foucault (2005), o direito de fazer morrer ou deixar viver foi assim substituído gradativamente pelo poder de fazer viver e de deixar morrer. A morte, então, foi retirada de sua posição de visibilidade e a mão do ente superior passou a pressionar o prato da vida. Os vestígios dessa mudança estão presentes, por exemplo, nos debates da filosofia política da época moderna, notadamente nos pensadores e juristas contratualistas, os quais começaram a enfatizar a vida como sendo o elemento fundador do direito de soberania. Segundo o raciocínio desses pensadores, a vida, ou sua garantia, por fundamentar o contrato social,

deveria ficar fora desse contrato, isto é, o soberano não poderia requerê-la para si.

No entanto, dentro dessa nova dinâmica, o que mais interessa a Foucault (2005) são os mecanismos, as técnicas e tecnologias que emergem do fenômeno de “valorização” da vida. Ele volta-se, assim, especialmente para as técnicas e mecanismos de poder essencialmente centradas no corpo dos indivíduos, mecanismos produzidos para organizar os corpos individuais espacialmente, vigiá-los e aumentar-lhes a força útil e produtiva.

Foucault nomeou essas técnicas individualizantes de anátomo-política do corpo, “[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2000a, p. 289). O panóptico de Jeremy Bentham seria o exemplo mais ilustrativo de um mecanismo disciplinar de organização e vigilância dos corpos, servindo de modelo para as prisões, escolas, hospitais, quartéis e fábricas.

Além das tecnologias disciplinares, Foucault (2014, p. 150) aponta também para uma segunda forma de biopoder que não exclui a técnica disciplinar, mas que a integra e a complementa, e se dirige não ao homem-máquina, mas ao homem-espécie: “centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”. Essa nova tecnologia de poder é aquilo que o autor denomina de biopolítica, “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade [...]; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população” (FOUCAULT, 2014, p. 150). O que aconteceu então foi que os fenômenos relacionados à vida humana começaram a ser levados em conta por mecanismos de saber e poder e tornaram-se motivos de controle e modificação.

O homem ocidental aprende, pouco a pouco, o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político (FOUCAULT, 2014, p. 154).

Exemplificando o deslocamento do poder disciplinar para a biopolítica, Foucault (2005) elucida que a partir de meados do século XVIII a doença, enquanto simples causa da morte dos indivíduos, passou a ser compreendida como um fenômeno de população, uma endemia cuja subtração das forças sociais, diminuição do tempo de trabalho e custos econômicos começaram a ser matematicamente analisados. Em vez de uma medicina voltada exclusivamente para a cura do indivíduo, com a biopolítica surge outra, que vai ter a função maior de higiene pública “com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população” (FOUCAULT, 2005, p. 291). Assim, segundo Foucault (2014), se pudéssemos chamar de “bio-história” o entrelaçamento, as pressões e as interferências dos movimentos da vida com os processos da história, “deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 2014, p. 154).

No entanto dizer que essas novas tecnologias “fazem viver e deixam morrer” não implica necessariamente que a vida – ou que a multiplicidade dos sujeitos que a possuem – possa ser vivida arbitrariamente. Em relação ao *fazer viver* o biopoder produziu impressões e maneiras prefiguradas de *como* e para que viver, produziu projetos de governamentalidade e assujeitamento. O problema que se coloca então é: como escapar dos mecanismos de racionalidade que conduzem o fenômeno da vida? Há que se desistir da ideia de uma vida como possibilidade e se filiar a uma existência outra não determinada por nós?

Ao debruçar-se sobre o tema da crítica kantiana, Foucault (2000b) acabou, então, por oferecer uma possibilidade de interpretação que, de certa forma, apontará os caminhos para responder essas questões. Aproximando o conceito de crítica à definição de *Aufklärung* e distanciando-a do debate sobre a pura atividade e/ou os limites possíveis da razão, por exemplo, Foucault (2000b) vai se referir a crítica como uma espécie de virtude e disposição do espírito para o enfrentamento de regimes de verdades.

Ao tratar da pastoral cristã, Foucault (2000b) mostra que a vida, ao ser submetida às técnicas de subjetivação – como a confissão, penitência, exposição dos “pecados” etc. –, deixa-se governar. Acontece que, com o passar do tempo, esse governo pastoral acabou por deslocar-se do universo religioso para a ordem social secular, provocando uma “explosão” da arte de governa e abrangendo outros domínios, como infância, esta-mentos sociais, família, exército, cidades, estados, bem como o governo da sexualidade, trabalho, loucura, criminalidade etc.

O que há de interessante nessa contextualização (a qual não iremos explorar aqui) é que paralelamente à emergência das formas de governamentalidade, teria surgido também o problema de como não ser governado. De outro modo, diante do aparecimento de tecnologias de condução dos indivíduos, eclodiu o problema dos contrapoderes, das contracondutas e a possibilidade de resistir.

Resumidamente, a questão da contraconduta não implica para Foucault (2000b) no problema de não ser absolutamente governado, mas em não ser governado de certa maneira, de acordo com certos princípios e por determinado grupo. A crítica é a atitude virtuosa que confere ao indivíduo a possibilidade de escolher entre tantas formas de governo a maneira que deseja ser ou não governado. É ainda a arte de não ser governado *assim* e a esse preço. A crítica, portanto, tem a função de promover um desassujeitamento.

RESISTÊNCIA EM CERTEAU

Embora a governamentalidade seja um fenômeno quase inerente à vida em sociedade, Foucault (2000b) percebe, então, a possibilidade de resistir. Segundo o mesmo autor, não há relação de poder quando as determinações estão saturadas, mas apenas quando podemos nos deslocar e, no limite, escapar. Seguindo essa mesma linha, pensamos que Michel de Certeau (1994) é um tipo de pensador que potencializa e de certo modo corrobora essa possibilidade de crítica/resistência, principalmente ao descrever uma lógica não formal de golpes. Para falar sobre o pensamento de Certeau (1994), no entanto, é necessário esclarecer sua con-

cepção de poder. Isso justifica-se à medida que evita um possível conflito teórico com Foucault (2000b):

O espaço distribuía o espaço de maneira a estratificá-lo em dois níveis. De um lado, um espaço sócio-econômico, organizado por uma luta imemorial entre “poderosos” e “pobres”, apresentava-se como o campo das perpétuas vitórias dos ricos e da polícia, mas também como o reinado da mentira. [...] Ali, os fortes sempre ganham e as palavras enganam. [...] Por outro lado, distinto desse espaço *polemológico* e que apresenta à perspicácia dos lavradores uma rede inumerável de conflitos, escondida sob o manto da língua falada, havia um espaço utópico onde se afirmava, em relatos religiosos, um possível por definição milagrosa (CERTEAU, 1994, p. 76).

Afirmar “uma luta imemorial” entre “poderosos” e “pobres” (entre os que possuem poder e os que são destituídos dele) remete, num primeiro instante, a um tipo de poder que não é aceito por Foucault, isto é, um poder localizável e passível de pertencimento. No entanto, se assumirmos que os poderosos são simplesmente aqueles que possuem uma condição econômica privilegiada, enquanto os pobres são os economicamente despossuídos (o que parece óbvio), ou que existem pobres e ricos interagindo em meio a tensões – uns oprimindo e outros resistindo –, então evitamos o erro de comunicação entre Certeau (1994) e Foucault (2005), principalmente se o poder não for posto em termos de posse, mas em uma relação de tensão, distensão e espalhamento.

Assumimos, então, que para Certeau (1994) o poder não é um ente substancializado, mas certo fluxo de forças não localizáveis e que não pertence a nenhum grupo determinado, ora tencionando da superfície social para o subsolo, ora do subsolo para a superfície, sendo requerido tanto na construção de estratégias de opressão quanto requisitado em táticas de sobrevivência.

Considerando as tensões entre espaços conflituosos, a opção de Certeau (1994) foi alinhar-se e/ou evidenciar táticas de sobrevivência de existências ordinárias.

Este ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. [...] Este herói anônimo vem

de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos.

Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público (CERTEAU, 1994, p. 57).

O autor não trata do “herói anônimo” como se este fosse um destituído de poder, mas o coloca em uma posição subversiva – subverte, porém, usando de uma lógica não muito evidente, não capturável pela razão analítica. Na mesma direção de Arthur Conan Doyle, ou de seu mais famoso personagem, Sherlock Holmes, Certeau (1994) busca compreender os espaços onde o “herói anônimo” se movimenta. Observa então suas pegadas (do anônimo), marcas deixadas na linguagem, desvios e malabarismos de seu “fazer”. Interessa-lhe, pois, os detalhes de pequenas marcas, Nessa direção: “O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar” (BRUM, 2006, p. 10).

Segundo Certeau (1994), as pegadas do “anônimo” são encontradas na linguagem, em suas maneiras de fazer e/ou nos procedimentos usados para inventar seu cotidiano. A invenção, porém, não é ilimitada, funciona como improvisações no piano ou na guitarra, supõe o conhecimento e a aplicação de códigos. Mas como conhecer esses códigos?

Em certa medida todas as organizações sociais – de um modo ou outro – acabam sempre por indicar algumas das formalidades que suas práticas obedecem. Para Certeau (1994), no que diz respeito às pegadas dos socialmente anônimos – moradores do subsolo –, esses códigos evidenciam-se especialmente por meio de jogos, contos e pelas artes de dizer (jogos de palavras).

Nos jogos, as regras organizadoras dos lances constituem memórias de esquemas e ações que poderiam articular novos lances conforme a necessidade das ocasiões. Por meio dos jogos os indivíduos representam as estruturas cotidianas de sua ação e, com isso, desenvolvem táticas de movimentação em espaços

possíveis. Os relatos das regras e dos lances são memorizados bem como memorizáveis, são repertórios de esquemas de ação entre parceiros.

Os contos, por sua vez, revelam, segundo Certeau (1994), um esquema possível de ação e, para além desses esquemas, a possibilidade do maravilhoso e do utópico. Enquanto a realidade é imposta pela racionalidade tecnicista e pela governamentalidade econômica – fazendo-se crer inexorável –, o conto permite a

esperança de um devir outro. Promove a catarse a partir de tragédias que não ocorrem em palcos iluminados, mas nas sombras do cotidiano. Nesses contos, os feitos, as astúcias e figuras de estilo, as aliterações, inversões e trocadilhos participam na colação mental de táticas: “Enquanto acreditar no improvável há uma chance. Enquanto suspirar por um videogame ainda resta nele algo de menino [...]. É só um menino de pernas mortas. E não desistiu de mudar o mundo” (BRUM, 2006, p. 41).

Por último, a arte de dizer é constituída por torneios “tupos” que inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, o sair de lado e a trampolinagem que a razão científica eliminou dos discursos operatórios. Sua apreciação engraçada ou artística se refere também a uma arte de viver no campo do outro.

Rico come caviar, come picanha, filé
Na vida o rico tem tudo e come tudo o que quer
Aonde o rico bota o dedo o pobre não bota o pé
O pobre come bolacha, tripa de porco e sardinha
Farofa de jerimum, bucho de boi com farinha
Come cuscus com manteiga e batata com
passarinha⁵¹

Enfim, o jogo, o conto e a arte de dizer podem ser nomeados como modelos de práticas, e/ou simulacros de ações, os quais permitem a constituição de um conjunto de táticas de sobrevivência em espaços de tensão. Essas táticas, de modo geral, podem ser denominadas de tecnologias de poder. Trata-se, porém, de uma forma de poder que emerge do subsolo.

Enquanto a racionalidade governamental, tal como apresentada por Foucault (2000), projeta-se sobre a vida enquadrando-a em suas estratégias de poder, de outro lado, a resistência – quase

⁵¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caju-e-castanha/268864/>. Acesso: 04 mar. 2020.

sempre invisível – emerge do subsolo por meio de uma poética do cotidiano. As táticas de resistência agem promovendo o riso a partir do trágico, arrancando lágrimas do cômico (lembremos das artes e dos artistas de resistência, como Arthur Bispo do Rosário) e oferecendo importância ao que é, na maioria das vezes, considerado como o avesso da importância. Mas como essa resistência é efetuada no mundo?

De acordo com Certeau (1994), a resistência quase sempre acontece por meio de uma prática de dissimulação, denominada por ele de sucata.

Não é possível prender no passado, nas zonas rurais ou nos primitivos os modelos operatórios de uma cultura popular. Eles existem no coração das praças-fortes da economia contemporânea. Como no caso da sucata, por exemplo. Esse fenômeno se vai generalizando por toda a parte, mesmo que os quadros o penalizem ou “fechem os olhos” para não vê-lo. Acusado de roubar, de recuperar material para seu proveito próprio e utilizar as máquinas por conta própria, o trabalhador que trabalha com sucata subtrai à fábrica (e não tanto bens, porque só se serve de restos) em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo. Nos próprios lugares onde reina a máquina a que deve servir, o operário trapaceia pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua obra um saber-fazer pessoal e responder por uma despesa a solidariedades operárias ou familiares (CERTEAU, 1994, p. 87-88).

A sucata representa o pensamento selvagem – a crítica e/ou a resistência –, uma vez que ela se dá por meio de golpes ou desvios no terreno de uma ordem estabelecida. Para Certeau (1994), a sucata introduz no espaço do trabalho táticas populares adquiridas em outros espaços (jogos, contos e arte de fazer). Sumariamente, a produção de sucata consiste em uma arte de desviar, é uma maneira criativa de construir devires a partir daquilo que sobra, é também uma ordem que se esconde dentro da própria ordem. A sucata é um ruído ou aquilo que caminha na contramão da cristalização de uma ordem racional primeira, é ainda a produção de um universo de possibilidades.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

Gostar de fazer defeito na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...

E se riu...

Você não é de bugre? — e ele continuou.

Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas

Pois é nos desvios que encontramos as melhores surpresas e os articuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática (BARROS, 1993, p. 89).

Ao descrever o operário que usa o seu tempo de trabalho dentro da fábrica para produzir, por meio de restos de materiais descartados, coisas” criativas, Certeau (1994) acaba por ilustrar muito bem o que compreende por sucata. Dá a entender que a produção que se faz com os restos não é simplesmente um fenômeno de fruição e gozo, mas uma necessidade desesperada de viver. Trata-se de situações inusitadas, como as dos cortadores de cana de açúcar, em especial os nordestinos – moradores do subsolo –, que ao levantar suas lâminas afiadas golpeando a planta queimada igualmente golpeiam o mundo com cantos e repentes. Ou, ainda, como em um retrato de memórias não muito antigas, vemos escravos dançando em torno de fogueiras e exercitando maneiras de golpear tanto seus algozes quanto seus sofrimentos.

A produção da sucata, portanto, corresponde à implementação de táticas. É interessante notar que para Certeau (1994) a tensão entre o espaço dos muito ricos e o espaço dos muito pobres ocorre segundo o modelo bélico, tal como é sugerido também por Foucault (2000).

Enquanto a estratégia diz respeito às técnicas dos economicamente abastados, referindo-se geralmente à ocupação e à visualização a partir de um ponto privilegiado da torre *panóptica*, de outro lado a tática corresponde à arte dos anônimos, viventes cujas celas ninguém vê, ou se são vistos é porque cruzam os feixes de poder e/ou os campos de batalhas.

Assim, há um projeto de governamentalidade da vida, com suas técnicas e estratégias de poder, mas também há que se admitir a possibilidade de uma existência outra. Afinal, no contexto de um capitalismo cultural que expropria e revende modos de vida, não haveria também uma tendência, por parte daqueles que são deixados de “fora”, os excluídos, de “usar a sua própria vida na sua precariedade de subsistência, como um vetor de autovalorização?” (PELBART, 2009, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, temos então que: para Foucault (2000) e Certeau (1994) os *entre-espaços* humanos se assemelham a um campo de batalha, com estratégias e táticas. Ilustrando um pouco disso, é possível recordar o processo de “reorganização” das escolas paulistas desencadeadas no ano de 2015. O governo do estado de São Paulo, fundamentado em cálculos econômicos, resolveu fechar 94 escolas – demitindo professores e demais servidores. Porém o governo não conseguiu prever a reação de 300 mil estudantes, os quais foram diretamente afetados com a transferência compulsória para outras escolas.

Enquanto o governo do estado arquitetava estratégias de “reorganização” do espaço escolar, de outro lado os estudantes, menores, se entrincheiraram taticamente e promoveram um movimento de resistência. O chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, do alto de seu panóptico, disse de maneira bastante emblemática que o estado estava em guerra contra os estudantes e, em gravações de áudio divulgadas posteriormente pela imprensa brasileira, disse que em questões de manipulação existem estratégias e métodos, sendo que o método que a Secretária de Educação do Estado deveria assumir

seria “do tipo guerra” de informação. Guerra que desmobilizasse e desmoralizasse os estudantes entrincheirados.

Formou-se assim um campo de batalha. Em um dos lados, apresentou-se para a guerra um corpo robusto, calculista e, de certa forma, submisso a todos os tribunais econômicos. No outro lado do campo de batalha, sem nenhuma visão panóptica, movidos pelo sentimento de injustiça, desamparo e amargando a lógica econômica, se apresentaram os estudantes. Triste guerra, mas que não causa nenhuma estranheza. Apesar da desproporção das forças, as táticas estudantis se constituíram, entre outras coisas, de um engajamento estético. Contra uma técnica fáustica de enquadramento da vida, emergiram forças prometeicas.

Com isso, o objetivo deste trabalho foi evidenciar duas situações e/ou formas de vida que cotidianamente se atravessam e produzem tensões. A primeira sendo constituída por certo modelo racional de governo da vida – ao mesmo tempo que potencializa as forças vitais, também fortalece a docilidade e a obediência. De outro lado, a segunda forma de vida emerge como o amargo da docilidade. Trata-se de uma potência vital que se manifesta por meio de uma poética cotidiana, ou ainda de certa ingovernabilidade que explode dentro da governamentalidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica ou *aufklärung*). In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (Orgs.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências**, Marília, SP: UNESP, v. 9, n. 1, 2000b.

ESQUADRÃO DA MODA: CONSTRUÇÃO DE UM EU-MERCADORIA

Débora de Jesus Conceição⁵²

INTRODUÇÃO

Segundo Kellner (2001), contrariando as suposições de um eu-autêntico ou eu-essencial das teorias modernas, não há nada de profundo nas identidades contemporâneas, ou mais especificamente, pós-modernas. As identidades pós-modernas são regidas pela cultura da publicidade consumista que constrói uma identidade baseada na imagem, na transformação e recriação constante do próprio visual. Sobre a importância que é dada à imagem para a construção da identidade nas sociedades contemporâneas Kellner (2001, p. 297) afirma que:

[...] a identidade tem sido cada vez mais vinculada ao modo de ser, à produção de uma imagem, à aparência pessoal. É como se cada um tivesse de ter um jeito, um estilo e uma imagem particulares para ter identidade, embora, paradoxalmente, muitos dos modelos de estilos e aparência provenham da cultura de consumo; portanto, na sociedade de consumo atual, a criação da individualidade passa por grande mediação.

As identidades na pós-modernidade são marcadas pela fluidez, artificialidade, instabilidade e pela falta de profundidade. Sobre essa instabilidade, Hall (2005) afirma que as sociedades modernas, desde o final do século XX, são marcadas pela fragmentação de paisagens culturais, tais como classe, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade. Essa fragmentação acabou por abalar a estabilidade do terreno sobre a qual as velhas identidades eram erguidas, provocando o surgimento de novas identidades.

Durante a pós-modernidade, um conjunto de mudanças ocorridas no campo das artes, da filosofia, das ciências afetaram sobremaneira experiências capazes de definir identidades. O culto

⁵² Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia. Docente do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. E-mail:deboraconceicao@ifba.edu.br.

ao corpo e a valorização da aparência são exemplos de fenômenos sociais decorrentes do capitalismo que acabou por afetar a forma como as identidades são formadas na pós-modernidade. Neste período, chamado por alguns como capitalismo avançado, ocorre um profundo culto ao corpo e a imagem pessoal, decorrente de uma maior valorização da individualidade. O “capitalismo tardio” dita uma lógica cultural capaz de suscitar novas discussões. As questões referentes ao corpo e a imagem são reflexo de mudanças culturais que decorrem de novos valores sociais e que refletem a “sociedade do consumo”.

Para Kellner (2001), a mídia influencia cada vez mais comportamentos e escolhas. São, portanto, segundo palavras do próprio autor, modelos instáveis, fluidos, mutáveis e variáveis de identidade que confere aos indivíduos a impressão de que são livres para escolher sua própria aparência. Diferentemente das identidades modernas, baseadas em escolhas profissionais e da função desempenhada nas esferas familiar e pública, muito mais estáveis, as identidades pós-modernas estão mais sujeitas à mudanças.

A identidade é continuamente construída e reconstruída pelos indivíduos que assujeitados aos imperativos da moda conformam-se às pressões que ditam o que se deve ou não usar. Entretanto, ao mesmo tempo em que estão assujeitados à moda, os indivíduos têm a impressão de serem livres. Segundo palavras de Kellner (2001, p. 316): “[...] hoje a identidade torna-se um jogo de livre escolha, uma representação teatral do eu, em que ele (o indivíduo) é capaz de apresentar-se numa grande variedade de papéis, imagens e atividades sem se preocupar muito com as modificações, as transformações e as mudanças drásticas”.

Na cultura da publicidade, onde cabe a cada indivíduo construir uma imagem que condiz a que é socialmente aceito, os indivíduos se veem impelidos a construir uma identidade baseada no visual. Assim, fica evidente que as identidades pós-modernas estão ancorada no apelo consumista, construindo “posições de sujeito”, ou seja, tipos de individualidade “[...] que valorizam certas formas de comportamento e modos de ser enquanto desvalorizam e denigrem outros tipos” (KELLNER, 2001, p. 307).

Segundo o historiador Nicolau Sevcenko (2001), a cultura do consumo impôs um novo padrão de comportamento no qual as pessoas passaram a ser avaliadas não mais por suas qualidades pessoais mas pela sua aparência, isto é, pelas formas de seu corpo e pela maneira como se adornam, enfim, por códigos externos. Segundo Sevcenko (2001, p. 63-64):

[...] estamos no império das modas. As pessoas são aquilo que consomem. O fundamental da comunicação – o potencial de atrair e cativar – já não está mais concentrado nas qualidades humanas da pessoa, mas nas qualidades das mercadorias que ela ostenta, no capital aplicado não só no vestuário, adereços e objetos pessoais, mas também nos recursos e no tempo livre empenhado no desenvolvimento e na modelagem de seu corpo, na sua educação e no aperfeiçoamento de suas habilidades de expressão. Em outras palavras, sua visibilidade social e seu poder de sedução são diretamente proporcionais ao seu poder de compra.

O programa de TV **Esquadrão da Moda**, age exatamente neste sentido: ao defender a importância da aparência e do poder transformador da moda, produz certas posições de sujeito, ou seja, indivíduos afins à ideologia do programa. Aliás, a televisão é uma das principais responsáveis pela oferta de padrões de consumo, considerada por muitos como um espelho social onde são oferecidos tais padrões.

Por último, resta ressaltar a função da televisão que vai muito além de ser um mero eletrodoméstico mas um local de produção/emanação de sentidos, além de possuir a seu favor a vantagem de ter uma das linguagens mais completas de todas as mídias (talvez superada apenas pelo incremento cada vez maior da informática): possui o som do rádio, o texto escrito da imprensa, a imagem do cinema e vem adquirindo cada vez mais o poder interativo da informática. Além disso, em um país com graves problemas sociais, a televisão adquire uma preponderância sobre outras opções de entretenimento e cultura. Quando o assunto é transmissão de valores, educação, promoção de entretenimento, a televisão assume o papel desempenhado, até pouco tempo atrás, por outras instâncias discursivo-ideológicas, como a Religião, a Escola e a Família.

Em minha dissertação de mestrado⁵³ cheguei afirmar que “A televisão é sem dúvida, um dos fenômenos culturais mais importantes da atualidade. Seu nível de influência hoje se compara apenas àquela exercida pela Igreja Católica em tempos remotos” (CONCEIÇÃO, 2016). Para complementar citei Ferrés (1998, p. 13), segundo o qual:

A televisão é o fenômeno social e cultural mais impressionante da história da humanidade. É o maior instrumento de socialização que jamais existiu. Nenhum outro meio de comunicação na história havia ocupado tantas horas da vida cotidiana dos cidadãos, e nenhum havia demonstrado um poder de fascinação e de penetração tão grande.

Afirmei ainda que

[...] estudar os discursos provindos desse espaço de produção discursiva é superar uma concepção que enxerga a televisão, presente em mais de 97% dos lares brasileiros⁵⁴, como mero eletrodoméstico. Ampliar o debate sobre esse mecanismo popular de comunicação é buscar compreender como a sociedade midiaticizada percebe a sua realidade e constrói sua identidade. A televisão, como sistema simbólico e representacional que é, realiza práticas de significação nas quais os sujeitos podem extrair sentidos daquilo que se é e do que os outros são (CONCEIÇÃO, 2016, p. 11).

Após essa breve introdução, o trabalho continuará a refletir acerca da instabilidade das identidades pós-modernas, na espetacularização das identidades e que culmina na emergência de um “eu-mercadoria”, por meio de elementos provindos do programa Esquadrão da Moda.

O PROGRAMA ESQUADRÃO DA MODA

Com o objetivo de analisar o poder da imagem na construção da identidade é que nos deteremos a partir de agora no programa Esquadrão da Moda. O referido programa, cujo for-

⁵³ Dissertação intitulada: A memória discursiva regulando sentidos sobre a identidade afro-baiana em reportagens do Jornal nacional: Entre o mesmo e o novo. Universidade do Estado da Bahia (PPGEL), 2016.

⁵⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2013.

mato é de um *reality show*, foi inspirado no programa *What not wear* da BBC e exibido no Brasil desde 2009 pelo canal SBT, em horário nobre. O objetivo do programa é ensinar ao telespectador, principalmente ao público feminino, as tendências da moda, dar dicas e ajudar o telespectador a entender como se vestir melhor.

O programa é assistido principalmente por mulheres que pretendem obter informação do que é considerado bom gosto ou mau gosto no mundo da moda, ajudando-as a adquirir um estilo elegante e contemporâneo. Trechos de fala de participantes do programa retirados da página do programa no site do SBT⁵⁵ estarão presentes neste trabalho para evidenciar a transformação dessas mulheres em novos indivíduos (“eu-mercadoria”) convencidas do poder e da importância da moda. A partir desses trechos de fala espera-se evidenciar a grande influência que este programa exerce no comportamento das pessoas que aceitam como válidas os julgamentos, comentários, dicas etc. dos apresentadores.

Para conquistar a confiança de um público tão vasto e heterogêneo, os apresentadores devem ser reconhecidos como figuras de autoridade no mundo da moda. O programa *Esquadrão da Moda* tem Isabelle Fontana, top model acostumada às passarelas desde os 13 anos e que acumula em seu currículo profissional trabalhos em revistas renomadas como a *Vogue* e desfiles usando roupas de importantes estilistas, como apresentadora que simboliza para as mulheres que assistem ao programa, sucesso, beleza e elegância. O segundo apresentador, Arlindo Grund, é um requisitado estilista, trabalha na atualidade em editoriais e capas de revistas, além de assinar figurinos de diversas campanhas publicitárias e que representa para o público masculino a imagem de um homem requintado e vaidoso. Essa dupla é responsável por ditar o que é fashion e o que é cafona e mudar o visual, não só dos participantes, mas de todo um público disposto a tomar como verdade os julgamentos de ambos os apresentadores.

Bauman (2008) chama essa sociedade onde seus membros são regidos por essa necessidade de compra de “*sociedade de consumidores*”. Segundo Bauman, neste tipo de sociedade as pessoas são constantemente interpeladas persuasivamente ou, em última instância, coercitivamente, a se engajarem em uma atividade de

⁵⁵ Site: <https://www.sbt.com.br/realities/esquadrao-da-moda>

adequação aos padrões impostos capaz de torná-los aceitos ou excluídos. Nessa sociedade líquido-moderno regida pelo apelo consumista ocorre um embaçamento ou até eliminação da linha divisória que separa as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem, as mercadorias e seus consumidores. Estes tendem a ser cada vez mais confundidos com os próprios objetos que passam a possuir. Tendem a tornarem-se mercadorias.

O que dizer então dos apresentadores Arlindo e Isabela que se apresentam no programa como reis da moda, impecavelmente bem vestidos como se fossem eles próprios as mercadorias a serem vendidas, como se fossem personagens principais de um sonho, de um conto de fadas? São eles próprios partes um sonho:

[...] de não mais se dissolver e permanecer dissolvido na massa cinzenta, sem face e insípida das mercadorias, de se tornar uma mercadoria notável, notada e cobiçada, uma mercadoria comentada, que se destaca da massa de mercadorias, impossível de ser ignorada, ridicularizada ou rejeitada (BAUMAN, 2008, p. 22).

Sob essa lógica capitalista, a imagem valorizada socialmente está vinculada a capacidade de comprar produtos que diferenciem o indivíduo dos outros. Estes “outros” corresponde a grande maioria da população brasileira que não tem acesso às grifes parceiras do programa, grifes que na verdade são “para poucos”. A elite que tem acesso às lojas de grifes parceiras do programa são pessoas tidas como privilegiadas, e assim se sentem a maior parte dos participantes que sem o vale-moda (cartão) oferecido pelo programa não teria acesso à tais lojas.

Para a elite econômica, o que torna a alta moda interessante é justamente o fato dela ser “para poucos”. Consegue-se identificar à qual stratus social um indivíduo pertence apenas observando se o mesmo veste “a roupa, estilo, cor ou complemento, que é usado por um grupo socialmente mais importante ou hegemônico, que é capaz de influir nos demais” (RIVIÈRE, 1996, p. 184). Quando as classes mais baixas passam a ter as condições para acessar a mesma indumentária e acessórios que a elite usa, esta os abandona por outros.

Bauman (2008, p. 22) afirma ainda que “numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e dese-

jada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas”. Sobre esse poder transformador e garantidor do sucesso da moda presente na mídia, Kellner (2001) cita o célebre filme *Uma linda mulher*, interpretada por Julia Roberts, no qual a personagem transforma-se de uma vulgar garota de programa para uma elegante madame, ganhando após um “banho de loja” condições de lutar pelo seu amor (interpretado por Richard Gere). Segundo palavras de Kellner (2001, p. 299-300), “[...] o filme ilustra o processo de autotransformação através da moda, dos cosméticos, da dicção e do modo de ser, bem como o grau de mediação da identidade pela imagem e pela aparência”. É, em suma, o poder da imagem na construção da identidade.

Ainda de acordo com Kellner (2001, p. 307) “[...] a cultura da mídia põe à disposição imagens e figuras com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as”. Note que tanto Isabella quanto Arlindo são exemplos de pessoas bem-sucedidas e que usam a imagem de si como o indicativo de competência, prosperidade e elegância. São, portanto, modelos que a mídia disponibiliza à sociedade para serem copiados. São ambos apresentadores, indivíduos representativos “[...] daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente” (KELLNER, 2001, p. 09). Arlindo e Isabela representam “posições de sujeito” cujas formas de comportamento, estética e estilo devem ser copiadas. Outras formas, consideradas fora da norma são desvalorizados e denegridos. Isso é exatamente o que acontece com os participantes do programa.

A EMERGÊNCIA DO “EU-MERCADORIA”

Foi a partir da Revolução Industrial, no século XIX, que os centros urbanos ocidentais começaram a expandir-se e multiplicarem-se, fenômenos importantes para a consolidação de uma “cultura do consumo”, que lançou as bases para um posterior culto à aparência (acompanhado pelo fenômeno da moda). Foi durante esse século que começaram a aparecer as primeiras lojas de departamentos com vitrines que mostravam nos andares térreos decorações cada vez mais elaboradas. Começa a ocorrer o que Marx mais tarde chamaria de *fetichismo da mercadoria*. Sennet

(1988, p. 36), referindo-se à Marx, considera que o poder de atração dos produtos inseridos num incipiente mercado varejista deixava progressivamente de basear-se apenas em sua utilidade ou preço barato, mas sobretudo por assumirem qualidades humanas, ao serem anunciadas. Kellner (2001, p. 318) dá como exemplo dessa associação poderosa entre produtos e características socialmente desejáveis, capaz de resultar na impressão de que é possível ser um tipo de pessoa comprando certo produto, as propagandas do cigarro Marlboro. Esse cigarro, por décadas usou a figura do caubói, do cavalo e da natureza para passar sentidos que girassem em torno da masculinidade e poder. Ou seja, quanto mais os produtos são associados a outras qualidades além daquelas referente à sua utilidade, quanto mais são ligados à significações sociais, mais os compradores são estimulados.

Sobre o valor simbólico que as mercadorias passaram a ter, Marx (1982) acredita que é o homem interagindo por meio da linguagem quem transforma objetos em mercadorias com valores com significado social. Para melhor explicar como ocorre esse processo Marx explica que as mercadorias são consumidas tanto de acordo com seu “valor de uso” (utilidade), quanto de acordo com seu “valor de troca” (valor como objeto de status ou expressão da personalidade de seu comprador). Foi, portanto, a partir do desenvolvimento da sociedade do consumo que os objetos da moda passaram a cada vez mais representar a personalidade de seus compradores.

De acordo com Kellner (2001, p. 337):

[...] a moda é um componente importante da identidade, ajudando a determinar de que modo cada pessoa é percebida e aceita. Possibilita escolher as roupas, os estilos e as imagens por meio das quais será possível produzir uma identidade individual. Em certo sentido, a moda é uma característica da modernidade, interpretada esta como uma era da história marcada pela perpetua inovação, pela destruição do velho e da criação do novo.

Kellner (2001, p. 341) argumenta que “[...] a aparência e a imagem ajudam a produzir o que somos, ou pelo menos o como somos percebidos e nos relacionamos”. Assim sendo, as identidades pós-modernas são formadas ao mesmo tempo em que se

produz uma determinada imagem de si. A moda que funciona “[...] pela perpétua inovação, pela destruição do velho e criação do novo” (KELLNER, 2001, p. 337) constitui as identidades na pós-modernidade, sendo que “[...] tal noção de identidade indica que sempre é possível mudar de vida, que a identidade sempre pode ser reconstruída e que somos livres para nos transformarmos e nos produzirmos conforme nossa escolha” (KELLNER, 2001, p. 312).

Sobre a instabilidade, característica mais notável das sociedades pós-modernas, Bauman (2008) acredita ser o que melhor representa a fase “líquida” da modernidade, fase basicamente voltada para a satisfação instantânea de anseios fugazes. Nesta fase, os sujeitos são tomados por uma quase compulsão de desfrute imediato de prazeres sem se preocupar com o futuro. Não poderia ser de outra forma, já que o consumismo, a lógica que dirige a maioria das sociedades capitalistas mundiais na pós-modernidade, associa a felicidade ao imediatismo e a insaciabilidade de desejos. Nessa fase consumista da modernidade, os sujeitos se veem menos impulsionados pela vontade de adquirir e juntar do que pela necessidade de descartar e substituir.

Figura 1 - Programa Esquadrão da Moda- Gisele (20/05/17)



Fonte: Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda>

A parte do programa onde os apresentadores descartam a maior parte do guarda-roupa dos participantes ilustra aquela que é provavelmente a principal lei do mercado: a obsolescência programada, onde os consumidores são incessantemente impelidos a comprar um novo produto. De acordo com Bauman (2008),

a sociedade de consumo se perpetua em cima da não-satisfação de seus membros, depreciando e desvalorizando os produtos de consumo pouco depois de terem sido objetos de desejos de seus compradores. Afinal, sem essa programada frustração, a demanda de consumo se esgotaria ao mesmo tempo que se esgotaria os meios para manter esse tipo de sociedade. É nesse ponto que Bauman (2008) admite que o caminho da loja à lata de lixo deva ser encurtada.

Toda a dinâmica do programa *Esquadrão da Moda* gira em torno do abandono do velho: o velho guarda-roupa, o velho cabelo, o velho gosto por roupas “cafonas”, a velha imagem que as pessoas tinham do participante etc. Mas antes de todo esse processo iniciar, o participante é livre para decidir se deseja ou não se transformar, produzir-se. A escolha é sua. Afinal, abandonar a velha imagem implica abrir mão de uma identidade e assumir outra. A partir da aceitação do participante, a nova identidade começa a ser moldada conforme as compras avançam.

É por meio da moda que as pessoas conseguem transformar-se em novos “eus”; exatamente o que acontece ao fim de cada edição do programa. Surge então o que Kelnner (2001) chamou de *eu-mercadoria*. Um eu que surge quando os indivíduos se rendem aos apelos da publicidade e da moda, entrando na lógica capitalista e se tornando um consumidor que por meio da compra constrói a sua individualidade, a sua identidade. Esses apelos são ininterruptos, há a necessidade incessante da sociedade pós-industrial de produzir o novo, e o que até então estava no auge da moda, passa a obsolescência num minuto. Com toda a oferta que o mercado lhe coloca à disposição, o sujeito está continuamente renascendo pois tem perante si a chance de continuamente construir e reconstruir sua identidade. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que tem a liberdade de se re-inventar o sujeito se depara com uma frustrante instabilidade da moda e por isso mesmo ter que, (estranhamente já que é livre) atender aos anseios da moda sob pena de ser excluído de uma sociedade adaptada aos preceitos da cultura de consumo.

Essa nova forma de individualidade, o eu-mercadoria, é forjado em todos os níveis econômicos e culturais. As ofertas são tão variadas que quase ninguém consegue escapar dos ditames da moda. O programa *Esquadrão da Moda* ao levar os participantes

a fazer compras em lojas de departamento, tipo de loja em sua grande maioria popular, pretende fazer crer que o consumo é muito mais dependente de boas escolhas do que de nível econômico.

O eu-mercadoria é a forma de individualidade daqueles que constroem sua identidade em cima do apego “a imagem, a aparência, a moda e o estilo” (KELLNER, 2001, p. 335). A destruição do velho e a criação do novo começam a acontecer quando a participante é obrigada a abrir mão de suas roupas, muitas vezes consideradas por amigos, familiares e pela dupla de apresentadores como ultrapassadas, cafona, brega. Todas as suas antigas roupas vão para o lixo. Daí em diante, uma nova “posição de sujeito”⁵⁶ assumirá. Um tipo de individualidade constantemente impelida a se posicionar em favor do novo: novas preferências na hora de se vestir, novo visual e a nova crença de que as relações sociais e afetivas são melhoradas quando se valoriza a aparência.

Quem faz a indicação dos participantes são familiares e amigos que desejam “salvar” o indicado da cafonice. Os depoimentos dessas pessoas são exibidas no início do programa quando as imagens dos participantes em seu dia-a-dia (que não sabem que estão sendo filmados) vestindo diversas roupas consideradas cafonas são mostradas. Importante observar que a identidade não se restringe a uma representação individual, mas abarca conjuntamente a representação que o outro faz de nós.

Os participantes são jogadores inaptos, que desconhecem as regras do jogo no qual estão inseridos. Para Kellner (2001), as identidades contemporâneas já não se baseiam mais em qualidades morais, mas em representações teatrais de papéis como num jogo em que o jogador deve conhecer as regras e agir de acordo com elas. O jogador joga com as convenções sociais e muitas vezes as despreza. Esse desprezo pelas regras do jogo o impede de “tornar-se alguém” posto que só se é bem-sucedido quando se obtêm admiração e respeito de outros jogadores.

Muitas vezes, ao descobrir que foram indicados para participar do programa, os indicados se mostram surpresos, indignados ou até discordantes quanto à opinião daqueles que

⁵⁶ Segundo Kellner (2001, p. 307) “a noção de *sujeito* é uma ficção de construção puramente ideológica e social. No entanto, como a cultura da mídia realmente produz *posições* com as quais o público é convidado ou induzido a identificar-se, utilizamos a expressão ‘posições de sujeito’ nesse sentido, de descrever identidades, papéis, aparências ou imagens fixadas pelos modelos ou pelos discursos da mídia”.

lhe indicaram. Ao descobrir que estava no programa, a indicada Leila, bastante emocionada, assim se pronunciou: “Eu não esperava por isso! Não esperava mesmo! É difícil você... cair a ficha assim, que você não sabe se vestir, né?!?!?” (Esquadrão da Moda, edição do dia 06/07/2014). Segundo Kellner, (2001, p. 296):

[...] na modernidade o outro é um constituinte da nossa identidade; por conseguinte, nos últimos tempos é bem comum a personagem determinada pelo “outro”; ela depende dos outros para o reconhecimento e, portanto, para o estabelecimento de sua identidade pessoal.

Assim, são os outros e seu olhar que determina quem somos: elegante ou cafona, bem-sucedida ou fracassado.

A aceitação e finalmente a gratidão que a grande maioria dos participantes demonstra ao programa pela transformação, mostra um reflexo da moda: a moda assujeita os indivíduos produzindo “posições de sujeito” que se rendem ao poder que a imagem tem na definição da qualidade das relações sociais seja entre amigos, familiares, amorosas ou no trabalho e na sua autoestima. A participante Wanda fez um depoimento ao final do programa bastante ilustrativa:

Essa semana que passei no Esquadrão da Moda foi a experiência mais impressionante na minha vida. [...] é muito bom aprender a se vestir, a vestir bem e ter bom-gosto. Antes do Esquadrão da Moda, eu era realmente, assim, periguetete. Mas periguetete, na roupa, porque eu sempre fui assim, meio recatada comigo! Mas usava roupas que não tinham nada a ver comigo. E hoje realmente eu sinto vergonha! Não quero mais isso na minha vida! Agora eu sou uma mulher chique, misteriosa, bem-vestida, feliz, com minha autoestima lá em cima! (Esquadrão da Moda, edição do dia 10/04/2014).

Na primeira edição do programa, a apresentadora Isabelle Fontana perguntou à participante: “Aonde você quer chegar se vestindo desse jeito?”. Segundo Bauman (2008), na sociedade de consumidores ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e uma mercadoria vendável, que seja atraente para o mercado, tanto socialmente quanto sexualmente. Sobre isso Bauman (2008, p. 20) afirma que: “A ‘subjetividade’ do ‘sujeito’, e

a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável”.

Essa persuasão que o programa impõe aos participantes, mesmo aqueles que até então sentiam-se confortáveis com seu modo de ser, de se vestir, enfim, com as suas identidades, reflete o poder da moda que “escraviza à necessidade de criar uma imagem, de ter pose, de construir a própria identidade por intermédio do estilo, obrigando-as (as pessoas) a se preocupar com o modo de vestir-se, com a aparência, com a reação alheia à sua imagem”(KELLNER, 2001, p. 365).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades de consumo onde a mídia exerce grande influência sobre os indivíduos, as identidades são forjadas através da valorização, ou supervalorização, da imagem. Como consequência, o indivíduo é levado a acreditar que é livre para se vestir e se comportar como desejar, para tornar-se o que quiser. Ou seja, faz supor que é livre para construir sua própria identidade. No entanto, ao construir sua identidade baseando-se na moda, o indivíduo não consegue perceber que está preso à sua própria imagem. É obrigado a se preocupar incessantemente com a aparência e o julgamento alheio sobre esta.

Na contemporaneidade, os sujeitos interpelados pela rede simbólica que os envolve são constituídos a partir de um efeito de pertencimento ou de identificação. Entretanto, esse sentimento de pertencimento está baseado em um terreno instável, tornando impossível o fixar-se em terreno identitário único.

A moda seduz, oferece a oportunidade de tornar-se “alguém”, fazendo acreditar que é a solução para todos os problemas. O indivíduo que já se tornou uma mercadoria (eu-mercadoria) precisa “apenas” comprar os produtos, serviços, roupas, que a publicidade consumista lhe oferece diariamente para, como num passe de mágica, resolver todos os seus problemas. Enfim, esse é o caráter dual do indivíduo que constrói a sua identidade quando se rende aos apelos da sociedade de consumo: livre para agir sobre a própria identidade e preso aos caprichos da moda.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CONCEIÇÃO, Debora de Jesus. **A memória discursiva regulando sentidos sobre a identidade afro-baiana em reportagens do Jornal da Nacional: entre o mesmo e o novo**. Salvador: PPGEL/UNEB, 2016.
- FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Abril Cultural, São Paulo, 1982.
- RIVIÈRE, Margarita. **Dicionário de la moda: los estilos del siglo XX**. Barcelona: Grijalbo, 1996.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

UMA PEDAGOGIA DAS RELAÇÕES AFETIVO-AMOROSAS NO PODCAST NERDCAST

Lucas da Silva Martinez⁵⁷

INTRODUÇÃO

Neste artigo⁵⁸, discute-se a produção de subjetividades juvenis por meio do podcast *NerdCast* (NC), através de uma análise de traços discursivos e possibilidades de acionamento de tecnologias do eu⁵⁹ (FOUCAULT, 2008; 2017). Para tanto, analisa-se um produto cultural da atualidade que é a empresa/franquia/organização Jovem Nerd (JN), sendo esta loja, *site*, *podcast* e canal do *YouTube*. Além de um espaço cultural que ensina os jovens a serem *nerds* (MARTINEZ; SALVA, 2020a), vê-se nos episódios de *Especial Dia dos Namorados* (2009-2019) analisados um aparato com determinadas técnicas para estimular os jovens a “cuidarem de si”, a mudarem seus comportamentos, a serem felizes e encontrarem parceiros para se relacionar.

Os *podcasts* são “[...] programas de áudio ou vídeo ou ainda uma mídia de qualquer formato cuja principal característica é sua forma de distribuição direta e atemporal chamada *podcasting*” (LUIZ; ASSIS, 2012, p. 01). Eles funcionam, basicamente, a partir da distribuição por meio de agregadores, plataformas que distribuem conteúdo a partir da inscrição do interessado. Há alguns anos, os *podcasts* podiam ser baixados e carregados em dispositivos mp3, o que os fez acessíveis em qualquer tempo e lugar. Hoje se difundiram ainda mais com os aplicativos para *smartphones* como *Apple Podcasts*, *Google Podcasts*, *Spotify*, entre outros.

⁵⁷ Pedagogo pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialização em Docência no Ensino Superior (Faculdade São Luís). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorando em Educação pela mesma instituição. Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). lukasspedagogia@gmail.com

⁵⁸ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

⁵⁹ Conceito apresentado na segunda seção e aprofundado ao longo do texto.

Geralmente marcado pelo diálogo entre participantes (*casters*), os *podcasts* tem caráter informativo e de discussão. O *NC* é um dos *podcasts* mais antigos do Brasil. Fundado em 2006, pelos jovens que produzem, ainda hoje, o site (antes *blog*) *Jovem Nerd*, o *NC* já contou com mais de 1 milhão de downloads por episódio, sendo um dos mais populares *podcasts* brasileiros. Seus temas variam entre história, ficção, quadrinhos, games, tecnologia, temas que permeiam aquilo que pode ser chamado de cultura *nerd* (BICCA *et al.*, 2013; MARTINEZ; SALVA, 2020b). Junto aos organizadores são convidados diferentes participantes (*nerdcasters*), pessoas especialistas (ou não) em determinados temas, ou ainda, amigos que participam contando memórias e experiências de vida.

No estudo registrado em Martinez e Salva (2020a) já se identificou que os mais de 700 episódios deste podcast servem à produção de sujeitos neoliberais, vinculados à cultura do empreendedorismo e do consumo (BAUMAN, 2001; 2008), produzindo também identidades *nerds* e captando público. Entretanto, parece que esse público, nos episódios especiais de Dia dos Namorados é cooptado para a construção de suas relações afetivas, amorosas e sexuais produzidas pelos discursos que atravessam esse produto cultural. Logo, trata-se de pensar a noção de produção, como fruto da ação dos poderes que funcionam nos discursos e nas técnicas (FOUCAULT, 2008, 2017) propostas pelos *nerdcasters*, apresentada ao longo deste texto.

Assim, aliado a uma leitura de Michel Foucault e seus estudiosos como Fischer (2012, 2013), amparado pelas discussões oriundas dos Estudos Culturais em Educação, principalmente pelas pedagogias culturais (ANDRADE, 2016; ANDRADE; COSTA, 2015; STEINBERG, 1997), discute-se neste texto as operações de um produto cultural sob os jovens *nerds*, a partir de determinadas técnicas, incitando-os a falarem de si, se examinarem, mudarem seu comportamento e seu corpo, operando sobre si mesmos. Entende-se que os produtos da cultura (principalmente os de entretenimento), por mais inocentes que pareçam, ensinam como os sujeitos devem agir, já que a cultura é normativa. A definição de Giroux e McLaren (2001, p. 144) exemplifica este posicionamento em direção às pedagogias culturais, ao afirmar que: “Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento

é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades [...]”.

Assim, assume-se que os episódios de Dia dos Namorados do NC funcionam de modo a produzir verdades sobre os sujeitos, como devem se relacionar, como devem agir, como pensar. Nesse sentido, o objetivo do estudo consiste em *evidenciar uma pedagogia cultural que procura ensinar aos jovens como se relacionar afetivamente, por meio dos ditos existentes em episódios do podcast NerdCast, da franquia Jovem Nerd*.

Este texto se divide em quatro partes, a saber: a introdução, que contextualiza os elementos principais do texto, seguida dos elementos teórico-metodológicos que permitem a constituição do estudo, a análise dos dados sua discussão, e por fim, as considerações finais do estudo.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A partir de uma leitura foucaultiana (FOUCAULT, 2015; FISCHER, 2012, 2013), buscou-se fragmentos discursivos, frases e ditos enunciados nos NC Especiais de Dia dos Namorados⁶⁰ (desde o seu primeiro episódio em 2009). O quadro a seguir sintetiza algumas informações sobre os episódios verificados:

Quadro 1 - Lista de *NerdCasts* analisados

Episódio	Título	Duração
#165	Especial Dia dos Namorados	1 hora e 29 minutos
#213	Especial Dia dos Namorados 2010	1 hora e 46 minutos
#263	Especial Dia dos Namorados 2011	1 hora e 38 minutos
#314	Especial Dia dos Namorados 2012	1 hora e 44 minutos

⁶⁰ Como já afirmado em outro artigo (MARTINEZ; SALVA, 2020a) entende-se que o JN funciona como um disseminador/produzidor/reprodutor de discursos e práticas juvenis, que envolvem o consumo de material audiovisual (por meio do canal de mesmo nome no *YouTube*), produtos comerciais (oriundos especialmente de sua loja, a *Nerdstore*, ou patrocinadores). Ainda contam com a Editora *NerdBooks*, local onde são produzidos e vendidos livros com temáticas relacionadas à cultura *nerd*. Logo, o JN funciona como uma teia, composta de diferentes frentes que capturam os jovens, os incitando ao consumo.

Episódio	Título	Duração
#366	Especial Dia dos Namorados 2013	2 horas e 10 minutos
#417	Especial Dia dos Namorados 2014	2 horas e 20 minutos
#469	Especial Dia dos Namorados 2015	2 horas e 44 minutos
#520	Especial Dia dos Namorados 2016	2 horas e 27 minutos
#571	Especial Dia dos Namorados 2017	2 horas e 44 minutos
#623	Especial Dia dos Namorados 2018	3 horas e 17 minutos
#677	Especial Dia dos Namorados 2019	2 horas e 53 minutos

Fonte: Jovem Nerd (2020).

Foi feita a escuta do material escolhido e sua transcrição. Tendo em vista o contato com os ditos nele presente, realizou-se o recorte e a apresentação de trechos que sintetizam e contextualizam as técnicas que os *nerdcasters* fazem funcionar na produção de autorreflexão em seu público.

Este estudo situa-se no campo do discurso, não sendo esta uma análise enunciativa minuciosa como descreve Foucault (2015), mas ao se inspirar em seus estudos, configura-se como um exercício reflexivo acerca de alguns ditos que circulam nos episódios já mencionados. Principalmente, trata de mostrar algumas técnicas como a confissão, o arrependimento, a ridicularização, os conselhos e as avaliações pessoais de fotos e perfis e como elas funcionam como instrumentos para produzir nos jovens comportamentos. Ainda mostrar como o NC ocupa a condição de intermediador no mercado das relações amorosas, ao permitirem que os jovens “se ofereçam” e se descrevam como “produtos” (BAUMAN, 2004, 2008).

Entendendo os discursos como possibilidade de caracterização de um sujeito e a sua produção por meio daquilo que dele se diz (FOUCAULT, 2015), defende-se aqui a concepção de discursos como a pluralidade das formas discursivas que existem nos ambientes sociais. Um discurso é formado por enunciados, que são constituídos por recorrências discursivas, produzindo sentidos e identificando posições de sujeito. Os discursos fazem funcionar técnicas de poder, pois se mostram como verdades,

interditam ditos, separam sujeitos, rejeitam proposições, produzem um modo específico de ser. Eles têm o poder de conduzir o outro, para que assuma esta verdade como sua, se subjetive e se relacione com os outros e consigo a partir dessas verdades (FISCHER, 2013).

Arelado a noção de discurso, trata-se de indicar, neste texto, a partir das técnicas identificadas no NC, indícios de que o mesmo aciona tecnologias do eu nos indivíduos. Ao mapear o funcionamento de algumas técnicas como a confissão, no cristianismo, e na meditação, escrita de cartas e outros exercícios na cultura grega, Foucault (2008, p. 48, tradução nossa) define as *tecnologias do eu* como aquelas que, permitem, individualmente ou com o auxílio de outros sujeitos efetuar “[...] certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 48, tradução nossa). Desse modo, Foucault vê nestas técnicas o modo pelo qual os indivíduos são incitados a operarem sobre si, fazendo com que se tornem capazes de se autogovernarem, adequando-se as situações da vida, em especial, as de ordem religiosa e capitalista.

Fischer (2012) vê nessas técnicas, através dos programas televisivos, todo um aparato para produzir nos sujeitos a sua sexualidade, assim como Foucault escreve na História da Sexualidade (FOUCAULT, 2017). Distante dos confessionários religiosos, Fischer percebe nos programas da tv, novelas e *reality shows* o espetáculo da confissão e do trato aos temas relacionados ao gênero e sexualidade. Este artigo, vem na mesma direção, ao tentar mostrar como as dimensões afetivas, amorosas e sexuais vão sendo produzidas ao serem enunciadas e repetidas nos especiais de Dia dos Namorados do NC.

Essa potência produtiva encontrada nos artefatos culturais, carece, ainda, de um olhar específico sobre sua natureza. Portanto, defende-se aqui que os produtos midiáticos e da cultura digital não servem apenas ao entretenimento, ao contrário, são espaços/ferramentas pedagógicos, físicos ou não, onde se exercita o poder de produzir identidades e subjetividades (STEINBERG, 1997). Tendo mostrado em Martinez e Salva (2020a) que o JN faz circular representações da “juventude e cultura *nerd*” e que

produz consumidores, capturados em seus complexos de consumo, esse artigo complementa o estudo anterior, tratando de mostrar como o JN atua também produzindo comportamentos e cuidados nos indivíduos.

APRENDENDO SOBRE RELAÇÕES AFETIVO-AMOROSAS NO NERDCAST

Se na antiguidade, o treinamento físico, a meditação, a escrita de cartas e outros exercícios funcionavam como práticas de liberdade, o cristianismo instituiu outras práticas, entre elas a renúncia de si mesmo e a confissão (FOUCAULT, 2008, 2017). A confissão, técnica principal analisada por Foucault rapidamente ganhou outras finalidades, entre elas, a jurídica, por meio da imputação de penas, e, a psicanalítica, constituindo todo um aparato para uma *scientia sexualis*, uma construção teórica e a emergência de um campo de saberes que buscam fazer falar o sujeito, interpretar o sexo e produzir um discurso de verdade através da confissão, e, por fim, medicalizar/tratar (FOUCAULT, 2017).

Ao falar das tecnologias do eu na educação, Larrosa (1994) trata de cinco dimensões: ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se. Pedagogicamente elas se desdobram em exercícios de “[...] auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e auto-transformação” (LARROSA, 1994, p. 38). Por meio de alguns excertos extraídos dos NC busca-se mostrar que algumas dessas dimensões se fazem presentes.

O NC faz funcionar outro modo de pensar as confissões, sem possibilidades de ser prevista nos estudos de Foucault: a cultura da exposição na internet, produto da modernidade líquida que transformou a intimidade em tema público (BAUMAN, 2001), que tornou obsoleto os problemas públicos fazendo ganhar destaque o *show do eu* (SIBILIA, 2016), por meio das redes sociais. Mesmo assim, trata-se de fazer aparecer “a verdade”, corrigir o sujeito, fazer com que se sinta constrangido frente à verdade. Para tanto, tal qual o exemplo de Foucault (2008) de que, para que seja curado é preciso mostrar a ferida ao médico,

ou para receber perdão dos pecados, é preciso confessá-los, o NC faz as “feridas” aparecerem, por meio da leitura de e-mails. As confissões são escrutinadas pelos participantes, que, de algum modo (adequado ou não) devolvem alguma verdade aos sujeitos.

A mensagem lida no NC165 exemplifica os relatos⁶¹ apresentados no NC, entre eles os de arrependimento: “*Amanda, você sabe que eu tenho meus defeitos, e que dessa vez foi uma merd* fod*, mas você já viu que essa foi a última vez [‘que papinho!’], que nunca vai acontecer de novo, e que eu já falei isso várias vezes [‘Meu Deus’; risos]. Nada vai me impedir de ficar perto de ti, te amo, daqui até a lua, ida e volta*” (NC165). No mesmo episódio, outro relato: “*Antes de mais nada, devo admitir que fiz besteira [‘Ah, não aguento mais isso’; risos; ‘O que você foi que você fez meu amor? Chifre, ménage, o que foi?’][...] e que me arrependo estupidamente por isso. Quando tive a melhor chance de provar o que sentia por você, fiz o que faço melhor: bobagem [...]*” (NC165).

As confissões, seguidas de arrependimento, causam risos e ridicularizações por parte dos participantes. Portanto, é por meio do constrangimento que se vislumbra algum tipo de transformação. Mais que isso, Foucault (2017, p. 69) mostra que as confissões se desenrolam em uma relação de poder, na qual, aquele que incita a fala, “[...] impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar” e, “[...] independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação”. Os novos relatos de espectadores que tiveram seus e-mails lidos no ano anterior geralmente mostram as mudanças, os avanços e os retrocessos, tornando evidente que, de algum modo ou outro, as confissões tiveram consequências em suas vidas.

A seguir, são dispostos alguns exemplos de ridicularização presentes ao longo das narrativas. Na leitura de e-mail, quando um *nerd* conta que nunca namorou antes (aliás, nunca beijou ninguém, com 19 anos) e que, inclusive, teria ido ao analista/psicólogo por cinco meses, alguns comentários são feitos: “*O seu analista deve estar fazendo desenho de força com você*” e ainda: “*Ele faz faculdade de física gente, tá explicado [risos]*” (NC263).

⁶¹ Nos relatos descritos, [...] indicam supressão de trechos, [frases entre colchetes indicam interveniência dos *nerdcasters* na leitura], e risos indicam que os participantes riram da situação ou do relato durante a leitura. Palavrões foram censurados, em parte.

Entre conselhos e “esculachos”, mais e-mails vão sendo lidos, nos últimos 10 anos de edições do especial. Alguns relatos tornam mais explícita a ação do NC. No episódio 417, ao ler o e-mail de um espectador, no qual o mesmo fala de seus interesses e descreve o perfil desejado da parceira, declara: “*Espero que vocês não revelem [...]* [‘o problema dele é o seguinte: ele tem 24 anos’] e devido a diversos a fatores ainda sou BV [‘Ah não’, ‘Meu Deus’, ‘tem problema aí, está errado!’; ‘o cara é boca virgem!’]” (NC417). O fato de um jovem com 24 anos não possuir a experiência do beijo o faz alvo de vários comentários ridicularizantes. Isso remete diretamente a outro episódio em que um dos *nerdcasters* recomenda que um jovem comece cedo com as experiências sexuais, mesmo que com quinze anos, pois assim vai ter experiência para competir com os de 18 anos. O tema da *experiência* juvenil se repete. Neste outro relato, a crítica está na idade do espectador e como não sabe como agir, rendendo estes comentários: “*Meu caro retardado, tu vai mal! [...]* Se você realmente gosta dela porque você está mandando a mensagem para o NerdCast aos 24 anos de idade pra perguntar o que você faz? Tá tudo errado! [risos] [...] Pega a porr* do telefone e liga pra ela!” (NC263).

O tema do beijo (que se estende às práticas sexuais) vai aos poucos se evidenciando nas narrativas dos e-mails. Mas, principalmente, ressalta o quão essa dimensão é importante na vida juvenil, bem como o estar pronto para tomar determinadas atitudes. Ainda, torna explícita a pressão sobre a vida sexual dos jovens, geralmente tomada em comparação com a dos adultos (CALAZANS, 2005).

Na mesma esteira, um dos comentários diz respeito a um jovem de 35 anos que confessa sofrer pela “quase-relação” existente com a mesma parceira, desde a adolescência. Em sua narrativa a parceira apenas mostra interesse por ele quando lhe convém (quando está triste, ou em término de namoro com outros parceiros). Ao se colocar em posição de “escravo sentimental”, como descrevem os *nerdcasters*, o sujeito do relato desabafa, seguido do comentário: “*Sei que é humilhante um cara de 35 anos dizer tudo isso aqui [‘é uma vergonha inacreditável!; o Jovem Nerd tem 35 anos e já é pai! Contra todas as probabilidades’]*” (NC469).

Os conselhos dados de modo com que os *nerds* mudem seu comportamento, parem de agir como “trouxas”, também são car-

regados de palavrões e vulgaridades. No relato de uma moça, que afirma ter “perdido o namorado” por ter se tornado um “monstro de ciúmes”, o comentário de um dos participantes é: *“Minha filha, você gostaria que alguém fosse extremamente completamente ciumento com você, enchesse o seu saco, revirasse o seu Orkut, ‘futucasse’ o celular, e toda sorte de maluquices que você deve ter feito com o pequeno Geroldo? [...] A culpa não é do Geroldo, a culpa é sua, a maluquice é sua, ele rapou fora antes, foi um cara correto!”* (NC263).

Outro relato, ainda diz respeito a um jovem que, terminou um relacionamento por alegar “relações sexuais insatisfatórias”. A reação, por outro lado, mostra como o tema das relações sexuais é tão delicado, principalmente entre os jovens: *“Porr*, como é que você fala pra uma mulher que ela é ruim de cama? Tá maluco? Tu comeu cocô? [...] Não interessa se a mulher é uma merd* na cama, você nunca pode dizer isso pra uma mulher, seu imbecil, seu idiota, comedor de cocô. [...] Você não tem nada que possa fazer, você humilhou a mulher, falou pra ela que ela tá abaixo do cocô de rato, [...] vai arrumar outra mulher e você nunca mais me fala uma merd* dessa, nunca mais pra ninguém! [risos]. Já parou pra pensar nessa porr*, que você pode ser um merd* na cama? [...]”* (NC263).

A “maluquice” relacionada ao ciúme e a imbecilidade, são elementos que permitem, no mínimo, duas problematizações. Uma, é em relação a sua natureza: o humor agressivo presente nos NC, funciona, porque é endereçado a uma vítima, que é ridicularizada, posta em situação inferior, que ao ser julgada por alguém tida como “superior”, faz do outro a sua chacota (TABACARU, 2015). Esse humor faz parte de todos os episódios, e mostra como é perversa a maquinaria da confissão, usando do constrangimento como estratégia. Não se pode saber, sem consultar os espectadores, até que ponto os efeitos da tal ridicularização não os torna ainda mais frágeis, depois de se expor por e-mail.

A segunda problematização diz respeito a condição do gênero e diferença nos modos de entender os homens e as mulheres na sociedade: a maluquice, relacionada a mulher e a culpabilização. Não só porque é “maluca”, mas porque também é responsável pelo sexo e seu funcionamento, colocando o homem em posição superior, afinal, se algo deu errado a culpa não foi dele. Na construção de um ideal do ser mulher tanto no Antigo Regime como no Brasil Colônia, Del Priore (2009) nos

mostra como a mulher foi engendrada para ocupar o lugar de responsável pela boa relação entre marido e mulher e cuidado dos filhos, bem como era considerada culpada do insucesso de uma relação. Nesse engendramento o objetivo principal era, por um lado, a procriação e, por outro, garantir o prazer do homem. Os relatos desse período relativos aos textos de moralistas, clero, médicos revelam que estes “[...] investiam em engordar uma mentalidade coletiva que exprimiam uma profunda misoginia em um enorme desejo de normatizar a mulher” (DEL PRIORE, 2009, p. 13) em nome de controle de sua sexualidade.

Outra lógica, presente no NerdCast é a interiorização das relações amorosas como no mercado de bens de consumo. Veja este excerto: “*Olá meu amor, tudo bem? Aqui é a Sra Jovem Nerd e mulher desesperada espanta a freguesia!*” (NC263). Já neste episódio há outro comentário: “*Vamos seguir a nossa programação com pessoas querendo reconciliar seu amor, fazer declarações, se oferecer neste mercado!*” (NC165). Esses ditos são condizentes com a proposta dos *nerds* em descreverem o seu tipo físico, seus gostos e interesses, e, explicar como querem seu/sua companheiro/a. Isso endossa ainda mais as proposições de Bauman (2004, 2008) de que, as relações afetivas tornaram-se líquidas e que, sobretudo, as pessoas tornaram-se mercadorias que precisam vender-se no mercado, e principalmente, manter-se atraentes. Vários *nerds* contam que entraram na academia, perderam peso, leram bons livros e que agora estão prontos para se relacionar. Ainda outros, quando descrevem seu interesse, e neste caso, principalmente as meninas, *pedem namorados* que possuam carro, emprego (de carreira, não serviço), casa, e que não morem com os pais. Estes elementos se tornam “chaves” para enriquecer o “capital” pessoal, tornando-se mercadorias mais atraentes no mercado das relações humanas. O NC fomenta isso, não só lendo os pedidos dos *nerds*, mas, declarando que no caso das meninas, não importa se têm dinheiro, mas “se são gostosas”⁶², e aos homens que, “ninguém gosta de fudid*”. Como mercadorias, precisam ser avaliadas para atestar sua qualidade. Muitos *nerds* mandam fotos, link do perfil de redes sociais. Com isso, os *nerdcasters* “julgam”, muitas vezes

⁶² Esse discurso também está relacionado ao gênero, na construção do ideal de homem provedor e da mulher submissa, o que mais uma vez coloca a mulher em situação de desvantagem e impõe ao homem a responsabilidade pela subsistência, cada vez mais difícil no tempo contemporâneo de altos índices de desemprego.

a partir de um padrão, o que consideram “bonitos/as” ou não, o que parecem ter de “certo” ou “errado”. A imagem, enquanto confissão, deixa o campo aberto para o julgamento do outro, e em consequência, o julgar-se.

Estes ditos obtidos pela análise do material tornam explícitas várias problematizações das vidas juvenis, que emergem nas técnicas utilizadas pelos *nerdcasters*. Mostram ainda, como temas com as experiências sexuais e afetivo-amorosas são produzidas e escrutinadas via regulação dos corpos juvenis. Estes corpos são socialmente marcados por idades, ações e papéis que precisam cumprir, regulados pelas relações de gênero, dentro de um mercado das relações afetivas. Por fim, ainda são realçadas as relações que podem ser perversas entre o humor agressivo e as experiências pessoais dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do texto foi *evidenciar uma pedagogia cultural que procura ensinar aos jovens como se relacionar afetivamente, por meio dos ditos existentes em episódios do podcast NerdCast, da franquia Jovem Nerd*. Mesmo sendo um exercício reflexivo inicial, o NC apresenta vários elementos que lhe permitam ser julgado como uma pedagogia. Considerando que, ao levar em conta a noção de tecnologias do eu (FOUCAULT, 2008, 2017), e principalmente, as dimensões levantadas por Larrosa (1994) é possível verificar nas confissões, nas ridicularizações e no humor agressivo, nas avaliações de fotos e nas descrições de si e dos parceiros desejáveis que, ver-se, julgar-se e narrar-se se fazem presente.

O NC, sendo um elemento da cultura digital consumido por muitos jovens brasileiros, funciona como um espaço pedagógico em que as relações afetivo-amorosas são constituídas. Por meio de seus discursos os NC fornecem modos pelos quais os sujeitos podem se narrar. Assim, como lidar com as mulheres, como se oferecer no mercado, e como se comportar, sendo um jovem de 15 anos ou de 35, são aspectos possíveis de se destacar ao longo do texto, além das questões de gênero e sexualidade que aos poucos foram se tornando visíveis. O NC parece funcionar como um “oráculo”, algum tipo de entidade que, por meio de conselhos,

“humilhações e esculachos” oferecem orientações que podem produzir mudanças nos sujeitos.

Temas como os aplicativos para relacionamento, relacionamentos homoafetivos, e tantas outras questões poderiam ter sido objeto de discussão e se fazem presente nos discursos do NC. Entretanto, é preciso que outros exercícios sejam feitos, buscando explicitar a complexidade das relações afetivas e amorosas entre os jovens. O NC é apenas um dos tantos produtos culturais que produzem as juventudes, ao fazê-las consumir conteúdo, vender produtos, diferenciar grupos culturais e definir/incitar suas sexualidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais:** uma cartografia das (re)invenções do conceito. 2016. 210 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BICCA, Angela Dillmann Nunes et al. Identidades *Nerd/Geek* na web: um estudo sobre pedagogias culturais e culturas juvenis. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2040>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CALAZANS, Gabriela. Os jovens falam sobre a sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO,

Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 215-241.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: a arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 135-151.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 144-158.

JOVEM NERD. Nerdcast. **Jovem Nerd**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdcast>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. p. 01-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. **Sobre a produção de uma juventude nerd na cultura digital**: entre discursos e pedagogias. Artigo, publicação em e-book, no prelo, 2020a.

MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, SALVA, Sueli. Gênero e protagonismo feminino em Star Wars: análise de notícias veiculadas em sites e blogs.

Textura, Canoas, v. 22, n. 49, p. 41-63, jan./mar. 2020b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5005>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

STEINBERG, Shirley R. Kindecultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

TABACARU, Sabina. Uma visão geral das Teorias do Humor: aplicação da Incongruência e da Superioridade ao sarcasmo. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 9, p. 115-136, dez. 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

Lucas da Silva Martinez – Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa. É Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura. Tem interesse pelos seguintes temas de pesquisa: Sociologia da Educação, Juventudes, Infâncias, Ensino Médio e Estudos Culturais em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação – FILJEM/CNPq.

Contato eletrônico: lukasspedagogia@gmail.com

Este livro foi composto em
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br