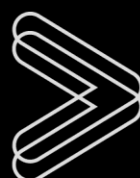


REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALEM

ISSN 2674-5763



FACULDADE
famart

GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO EAD

REVISTA ACADÊMICA PENSAR ALÉM
Volume 01 - Número 02 - Dezembro/2019
Periodicidade: Semestral
ISSN 2674-5763

As opiniões emitidas em artigos ou notas assinadas são de responsabilidade dos respectivos autores.



Revista Acadêmica Pensar Além está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Baseado no trabalho disponível em <https://famart.edu.br/revistas/>.

FACULDADE FAMART

DIRETOR EXECUTIVO

Wanderson Clayton Fontella Francisco

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Paulo Henrique da Silva Junior

ACADÊMICO

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

COORDENADOR DE CURSO

Luciano Borges Muniz

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

SECRETARIA ACADÊMICA

Isabela Cristina Sousa Silva

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Júnio de Araújo Alves Pereira

CONSULTORIA E PROJEÇÃO EM MARKETING

Marcelo Henrique Guimarães

Mariana Cláudia Almeida

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

ASSESSORIA EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Junio de Araújo Alves Pereira

Marcelo Henrique Guimarães

Bruna Giarola Souza

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Glaciane Moreira Franco Pereira

Karina Leão de Mello

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Mailson Santos De Queiroz

Pauliane Aparecida de Moraes

Thiago Luiz Santos de Oliveira

Weslei Lopes da Silva

Editorial

Apresentamos aos nossos leitores a segunda edição da *Revista Pensar Além*. Esta edição mantém nossa proposta de trazer discussões e reflexões sobre a educação e seus aspectos contemporâneos. Coerente com nossos objetivos, este número da revista apresenta os primeiros resultados de investigações científicas feitas na Faculdade FAMART, através do programa de Iniciação Científica, envolvendo discentes e docentes do curso de Pedagogia da instituição.

Os dois primeiros artigos apresentam resultados de estudos realizados pelo grupo de pesquisa “Educação e Diversidade”. O trabalho investigativo que resultou nos artigos apresentados aqui, de forma inédita, foi realizado na cidade de Itaúna, onde a faculdade está sediada, e contou com uma equipe de discentes e professores do curso de Pedagogia. O estudo investigou a existência de relações sociais de exclusão e preconceito dentro das escolas do município. Além de objetivar analisar a existência dessas relações sociais em que o preconceito e a discriminação se manifestavam, o estudo também buscou compreender de que forma essas relações interferiam nos processos de ensino aprendizagem dos alunos envolvidos e em suas vivências escolares.

O primeiro artigo, das pesquisadoras Nayara Cristina Rezende e Zélia Borges, faz uma análise do lugar do feminino em meio as relações sociais que se desenvolvem dentro da escola e quais são os seus reflexos para o ambiente escolar. Apresenta de forma crítica as posições desprivilegiadas que as mulheres têm ocupado dentro da escola e de que forma a escola colabora para a manutenção das desigualdades observadas.

O segundo estudo apresentado, resultado da investigação das pesquisadoras Carla Maria de Faria Silveira Guimarães, Cibele Gomes de Oliveira, Elaine de Alacoque Pereira e Rosilene Aparecida Rodrigues, discute as tensões étnico-raciais na escola e a forma como os alunos negros, especialmente, enfrentam um ambiente hostil e preconceituoso no cotidiano escolar. As autoras analisam os reflexos dessa situação desfavorável para os alunos afrodescentes em suas relações sociais e no próprio processo pedagógico escolar que os envolvem.

O terceiro artigo, das autoras Tainá Micaele Parreiras Fernandes e Tayza Cristina Nogueira Rossini, apresenta o tema do desenvolvimento psicomotor na era da tecnologia. Busca ressaltar a importância do movimento corporal para a construção de conhecimentos, saberes e desenvolvimento do sujeito, tomando como referência a psicomotricidade. Discutindo novos hábitos culturais das crianças, ligados à tecnologia, as autoras defendem a importância do uso do corpo, do fazer manual, como atividades fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Na sequência, Marcus Paulo Nogueira Gomes discute a importância dos mapas conceituais para uma aprendizagem significativa. O autor sugere que a estratégia de usar mapas conceituais se torna muito útil em nossos dias para que os estudantes aprendam de forma consciente e efetiva. Adotando a perspectiva de David Ausubel, Marcus Paulo defende que a metodologia dos mapas conceituais possibilita ao aluno utilizar de conhecimentos prévios e que isso é fundamental para que de fato, os alunos aprendam.

Os dois últimos artigos apresentam estudos feitos a partir da etnografia. O estudo Antropologia e Internet: os matizes do campo e a realização de etnografia em ambiências virtuais traz uma discussão em que o pesquisador Weslei Lopes busca apresentar as possibilidades e adequações do uso da etnografia em ambientes virtuais, sugerindo assim, não a superação da forma clássica de uso da etnografia, mas contextualizar ou ressignificar o fazer antropológico em nossas sociedades atuais, complexas e múltiplas.

O artigo de Lucas Paiva e Luciano Muniz traz reflexões sobre o uso da etnografia em contextos sociais marcados por comportamentos desviantes. Trata-se de um estudo etnográfico feito com jovens matriculados em uma escola de educação básica e envolvidos com o tráfico de drogas na cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte.

Editor Responsável
Luciano Borges Muniz

SUMÁRIO

A POSIÇÃO FEMININA NAS RELAÇÕES SOCIAIS E OS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Nayara Cristina Rezende
Zélia Borges

..... PÁG. 07

TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES QUE PROPÕEM UMA PEDAGOGIA SEM DISTINÇÃO DE COR

Carla Maria de Faria Silveira Guimarães
Cibele Gomes de Oliveira
Elaine de Alacoque Pereira
Rosilene Aparecida Rodrigues

..... PÁG. 19

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA ERA TECNOLÓGICA

Tainá Micaele parreiras Fernandes
Tayza Cristina nogueira Rossini

..... PÁG. 40

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Marcus Paulo Nogueira Gomes

..... PÁG. 52

ANTROPOLOGIA E INTERNET: OS MATIZES DO CAMPO E A REALIZAÇÃO DE ETNOGRAFIA EM AMBIÊNCIAS VIRTUAIS

Weslei Lopes da Silva

..... PÁG. 61

ETNOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES NO CAMPO DO DESVIO

Lucas Eustáquio de Paiva Silva
Luciano Borges Muniz

..... PÁG. 86

A POSIÇÃO FEMININA NAS RELAÇÕES SOCIAIS E OS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Nayara Cristina Rezende
Zélia Borges
Luciano Borges Muniz¹

As relações sociais que desfavorecem alguns indivíduos em função de características ou traços que são estigmatizados socialmente estão presentes nos vários ambientes e instituições sociais. Como parte importante da sociedade, e, de alguma maneira, reprodutora do que nela se passa, a escola convive diariamente com relações sociais que podem discriminar e marginalizar determinados tipos de indivíduos. Pessoas que sentem os efeitos de carregarem algumas características que a sociedade elege como inadequadas ou inferiores em relação à outras socialmente aceitas e passam a ser percebidos, antes de tudo, por essas marcas.

Uma dessas marcas pode ser e constantemente tem sido o gênero das pessoas. A exclusão de gênero compõe um quadro mais amplo de exclusões que ocorrem dentro das escolas brasileiras em suas atividades e nos cotidianos dos jovens em idade escolar. Esse tipo de exclusão se caracteriza por um processo de naturalização em que muitos indivíduos não o percebem como tal, o que colabora para que sua identificação e a tomada de decisões para combatê-lo seja uma atividade bastante complexa. A discriminação baseada no gênero ocorre pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade que historicamente valorizou muito o homem em detrimento da mulher, privilegiando o homem como indivíduo central, que comanda e tem papel de liderança e autoridade nas relações sociais.

Se por um lado existe a valorização da figura masculina, por outro, e relacionalmente por esta razão, persiste a desvalorização da mulher em alguns contextos sociais. Conforme aponta Louro (2003), a segregação social e

¹ Professor e pesquisador orientador do estudo e do artigo. Graduado em História e em Pedagogia. Especialista em História da África e Mestre em Ciências Sociais pela PUC/Minas. Professor da Faculdade FAMART.

política é um dos fatores, junto da invisibilidade, que provoca a subordinação da mulher ao longo do tempo.

Apesar de esta visão ser gradativamente rompida, e a mulher exercer funções fora do lar, suas atividades eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, de apoio, de assessoria ou auxílio. (LOURO,2003, p.17)

É comum encontrarmos justificativas para as desigualdades sociais entre homens e mulheres, que fazem referências às características biológicas, ou a distinção sexual, que servem para compreender e justificar o quadro de desigualdade social em que as mulheres ocupam posições desfavoráveis.

Conforme sugere Louro (2003), as características sexuais devem ser observadas e discutidas no meio social, pois é através das concepções e opiniões que se constituem o feminino e o masculino em determinada contextos histórico-sociais.

Dessa forma, é muito relevante contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “mulher” ou do “homem”. Nesta perspectiva, os papéis seriam basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos. A nossa pretensão aqui é entender o gênero como constituinte da identidade de sujeitos.

Não há a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas de cada indivíduo.

Conforme aponta Robert Connel (1995, p.189) “o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação.

Assim o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero, entre outros. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse empurrado em diferentes direções”, como diz Stuart Hall (1992, p.4), a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.

Segundo Louro (2003), as pessoas se caracterizam no contexto social e histórico como feminino e masculino, e através disso, constroem sua identidade de gênero. Isso não significa que a tenham formada em definitivo, pois podem ser ao mesmo tempo heterossexuais, homossexuais, bissexuais, negros, brancos, índios, ricos ou pobres e todas estas variantes exercem influências sobre as identidades dos indivíduos.

Pretende-se dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação. (LOURO, 2003).

É preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária, pois o termo mulher não pode definir todas as mulheres, em cada contexto existem diferentes e várias mulheres, não havendo uma homogeneidade. Conforme Louro (2003), as mulheres, durante um longo período da história, sujeitaram-se a um padrão que lhes era imposto por uma sociedade que tinha postura e discursos machistas, mas assim como outros grupos discriminados, as mulheres, atualmente se encontram em um cenário em que lutam para terem mais igualdade, modificando o ambiente de desigualdades e diferenças.

Os sujeitos que constituem essa dicotomia não são de fato apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada. “Como diz Teresa de Lauretis (1994, p.209) “a construção do gênero se faz por meio de sua desconstrução”.

A escola, na maioria das vezes, contribui para que as diferenças sociais e as desigualdades sejam reforçadas, o que se faz através de mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização ou mesmo indiferença em relação às situações que ocorrem dentro de seus espaços. Séculos atrás as escolas

atendiam apenas as classes dominantes, mas com o tempo se tornou direito de todos e passou a receber grupos sociais até então excluídos desses contextos e ambientes. A partir dessa alteração pode-se ver como a escola tem lidado com essa situação e em alguns casos sendo reprodutora de desigualdades.

Na educação colonial, a educação da mulher era voltada para o lar, elas aprendiam a cuidar da casa e dos filhos. A presença das mulheres nas escolas aconteceu devido às mudanças socioeconômicas e necessidades próprias daquele período. Havia cada vez mais uma grande necessidade de professores para ensinar crianças, e os homens, em sua maioria, não desejavam esta ocupação, devido ao baixo salário e outras questões específicas desse ofício. Através desse modelo adotado na educação colonial observamos a desigualdade. Nesta ocupação as mulheres recebiam um salário extremamente inferior ao dos homens, que desempenhavam outras funções.

Embora hoje a realidade seja bastante diversa, ela ainda se encontra distanciada do que acreditamos ser o ideal para as mulheres e para as mulheres em suas relações com o contexto educacional. A escola deve ser vista como lugar estratégico para alterar a ordem social predominante que ainda dedica um lugar social subalterno para a mulher. Faz-se necessário colocar em prática um modelo educacional que considere todos os indivíduos (crianças e jovens) em processo de construção de suas identidades como iguais em deveres e direitos, independente do gênero.

Em alguma medida, a escola já colabora para a diminuição dessas diferenças no tratamento entre os gêneros, através de algumas práticas, conteúdos e metodologias que desnaturalizam as relações sociais. Mas, frente ao quadro social que temos é necessário ampliar bastante esse tipo de trabalho. Em alguns casos se faz necessário inaugurá-lo, já que em muitas escolas ainda não se dá a devida atenção a essas questões.

De forma paradoxal, a escola se apresenta como um espaço social organizado e sustentado, em grande medida, pela figura feminina, ao mesmo tempo em que reproduz e convive com muitas posturas e situações que continuam um processo de desvalorização das mulheres como seres sociais.

Mesmo tendo uma quantidade visivelmente superior de mulheres atuando na educação brasileira em comparação com o número de homens

atuando em atividades relacionadas à educação, a escola não tem colaborado de forma satisfatória para que as questões das desigualdades de gênero sejam questionadas e problematizadas. Muitos alunos brasileiros têm passado pela escola sem sequer ter contato com temas que questionem ou problematizem as relações sociais de gênero. Essa realidade precisa mudar se de fato quisermos uma sociedade diferente da que temos atualmente.

O Cenário Encontrado na Realidade Estudada

O preconceito e a discriminação de gênero, muitas vezes, colocam a mulher em situações de exclusão, sem levar em conta nenhum outro aspecto além de sua existência. Ela, muitas vezes, é considerada incapaz para a prática de algumas atividades, esportes, profissões e ações que tradicionalmente foram praticadas somente por homens. Mesmo que as mulheres tenham conquistado um largo espaço social, em comparação com outros períodos, alguns membros da sociedade ainda as subjugam preconceituosamente, inferiorizando-as, mesmo que inconscientemente.

Para os diversos espaços da sociedade e instituições sociais, como família, escola, empresas, por exemplo, algumas regras de comportamentos são estabelecidas. Em muitos casos, essas regras são impostas ou melhor observadas apenas para a mulher, visto que ela é sempre mais observada em relação ao homem diante de seus comportamentos e postura, o que de certa forma, faz a mulher ser impedida de agir naturalmente ou de acordo com o que ela considera adequada. Em algumas situações, determinadas posturas e comportamentos fazem com que as mulheres sejam advertidas, deixando-as em situações de constrangimento.

Os materiais que produzimos durante as entrevistas nos permitiram perceber que os alunos veem o ambiente escolar como um desses espaços desfavoráveis às alunas, quando comparado aos alunos. Dessa forma, percebe-se que a escola repete a estrutura social. Muitas falas, principalmente das alunas, apontam tratamentos diferenciados para as meninas em situações em que os meninos também estejam envolvidos. Foi muito comum encontrarmos falas e ideias que sugerem que alunas são mais cobradas em

relação ao comportamento e postura do que os alunos. Os relatos indicam que a escola espera, e deixa claro em suas posturas, que alunas tenham melhor comportamento que os alunos, exclusivamente, por serem meninas e não meninos.

Sendo assim, as escolas parecem atuar de forma contraditória ao seu discurso que, na maioria das vezes, se posicionam verbalmente contra qualquer tipo de discriminação entre seus alunos. O panorama encontrado sugere que ou existe uma contradição entre discurso e postura ou as ações feitas pela escola são pouco conhecidas por seus alunos. A fala registrada e apresentada abaixo aponta uma situação em que em meio a uma discussão, a aluna recebe uma medida disciplinar diferente e mais pesada do que o aluno envolvido no episódio com ela:

Eles estavam fazendo brincadeiras na sala um com o outro, aí em um certo momento os dois começaram a discutir. Só que aí depois que eles foram para diretoria a menina tomou suspensão e o menino voltou para sala como se nada tivesse acontecido. (Aluna Ensino Médio. Escola Particular).

A escola aparece como um espaço paradoxal frente às desigualdades de gênero. Paradoxal porque em seus discursos existe a fala do combate explícito a qualquer tipo de preconceito e discriminação e, ao mesmo tempo, em suas ações cotidianas, os alunos nem sempre percebem medidas nesse sentido. Observamos que a percepção de tratamento diferenciado entre os gêneros é grande entre os alunos, e que ao mesmo tempo existe um esforço por parte de vários deles de questionar e denunciar os equívocos dessa postura. Esses alunos não entendem ser legítimo a cobrança diferente de meninas em relação a comportamentos que são aceitos ou menos evidenciados quando são praticados por meninos. Além disso, a escola parece conviver com um grupo de alunos e principalmente alunas que não estão dispostos a continuar reproduzindo uma realidade social desfavorável a certos grupos sociais, como, por exemplo, as mulheres que encontram um cenário pouco favorável a elas em suas realidades.

Lá na sala já teve tipo assim, uma coisa de a mulher não pode se vestir de qualquer jeito, entendeu não sei o que. Aí eu falei: “tem certos

lugares que nenhuma pessoa pode se vestir de qualquer jeito sabe?” Isso teve lá na sala, falando que mulher tinha um certo tipo. (Aluna, Ensino Médio, Escola Particular).

Durante o trabalho de campo, utilizamos uma técnica de disponibilizar aos alunos diversas imagens que representavam desigualdade e preconceito de gênero contra a mulher, ou que possibilitassem alguma reflexão nesse sentido. Após as escolhas das imagens, os alunos deveriam justificar suas escolhas para os entrevistadores e para o grupo de entrevista. Muitas justificativas apontaram com clareza a inconformidade dos alunos com a situação de restrição e exclusão que as mulheres são submetidas em vários momentos de suas trajetórias. Os entrevistados argumentaram sobre os mais variados tipos de violência contra a mulher. Seja ele do tipo verbal ou físico. Também demonstraram inconformidade com a falta de oportunidades ou restrições impostas a elas na sociedade. Falaram ainda sobre a pressão para seguirem padrões de beleza e da dificuldade da mulher denunciar situações desfavoráveis a elas em função da falta de credibilidade dada a ela em alguns contextos.

As escolhas das imagens por parte dos(as) alunos(as) e as explicações dadas por eles mostram que se preocupam com as questões que evidenciam a desigualdade de gênero e se manifestam em favor do não preconceito, o que na visão apresentada, contribui para uma sociedade mais igualitária. Eles percebem que a igualdade de gênero implica uma igualdade em todos os sentidos entre os indivíduos e que isso gera uma liberdade de ações para todos, independente da condição em que se encontram. Evidenciaram que em muitas situações a mulher é impedida de participar de alguma atividade simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino. No entanto, muitas mulheres resistem a esta exclusão e buscam meios de se inserirem, pois, são tão capazes quanto os homens, assim pensam os entrevistados.

Mulheres e homens podem fazer os mesmos serviços futuramente mesmo tendo esse certo preconceito que mulher não pode fazer as mesmas coisas, que não tem a mesma capacidade de fazer as mesmas coisas que os homens fazem. Acho que isso está errado porque homens e mulheres têm a mesma capacidade para fazer o que quiser. (Aluno do Ensino Médio. Escola Pública).

Mesmo diante de uma realidade tão explícita em nossa sociedade, dos mais diversos tipos de preconceito e outras formas de exclusão e intolerância entre nós, ainda não percebemos uma abordagem eficiente dentro do ambiente escolar objetivando uma compreensão dos diversos prejuízos que podem ser instalados devido a estas práticas, buscando soluções que amenizem as mesmas. Essa também parece ser uma preocupação dos alunos que fizeram parte desse estudo.

É como se a escola colocasse uma máscara, “não tô vendo isso, isso não acontece”, sendo que acontece sim, acontece muito (Aluno do Ensino Médio. Escola Particular).

Em nossas sociedades, as mulheres sofrem as mais diversas formas de assédio e violência: sexual, moral, psicológica, física. Infelizmente, o ambiente escolar não está livre de todas essas situações. Principalmente entre adolescentes, ocorrem contatos físicos dissimulados, falas agressivas, utilização de imagens sem a permissão ou conhecimento das alunas, além dos comportamentos inadequados chamados de “brincadeiras”. Muitas alunas dizem que não surte efeito manifestar-se contrariamente a essas situações, na maioria das vezes. A tendência é que as pessoas que tomam conhecimento desses episódios, não se empenhem para cessar esta forma de violência e corrigir essa postura, conforme a percepção da aluna deixa claro:

Se a gente relatar, não adianta, não acontece nada com a pessoa.
(Aluna, Ensino Médio)

No ambiente escolar, assim como nos outros espaços da sociedade, ainda se verifica diferenças significativas no que se refere à forma de avaliação social que se faz dos comportamentos de homens e mulheres. A diferença é evidente quanto ao tratamento que é dispensado à mulher em relação ao homem em suas formas de comportamento e ao que é aceito pela sociedade, inclusive dentro dos ambientes escolares, ao homem é permitido inúmeros comportamentos que para a mulher, por ser mulher, não são toleradas ou vistas como normais.

Sim. Eu já sofri por isso. Eu digo que sou feminista e acho que todas as mulheres deveriam ser. No mesmo momento que eu falei que eu era feminista, começaram a falar comigo vai pegar uma mulher (Aluna, ensino Médio).

Também no ambiente escolar é comum as alunas se sentirem desrespeitadas e às vezes até mal interpretadas e deslegitimadas quando se declaram a favor de movimentos que as defendem ou que lutam por igualdade. Como demonstrado na fala transcrita anteriormente.

Eu já vi muitas mulheres, tipo assim, eu conheço muitas meninas, na escola mesmo, mas de outras séries que são feministas. Elas falam que querem direito iguais, mas elas são criticadas por isso, são “zoadas” e são chamadas de feminazis, que é um apelido (são feministas radicais). Não, mas aí nesse ponto que eles julgaram feminazi foi pra criticar a atitude delas e elas não estavam sendo radicais. Elas só estavam pedindo direito de igualdade, elas falavam de igualdade, eu estava presente. E foram chamadas de feminazis, tipo, de forma pejorativa pra poder zoar com elas por causa delas estarem atrás disso. (Aluna, Ensino médio)

A desigualdade entre os gêneros se percebe também através de falas, assuntos ou comentários que são ou não são permitidos para as mulheres. No ambiente escolar, meninos nem sempre são advertidos por usarem termos inadequados, e por outro lado, se é uma menina que faz uso dos mesmos termos, os professores logo a repreendem, dizendo que meninas não podem usar aqueles termos. Esta postura reforça as desigualdades e se mostra bastante inadequada, já que a escola deve propor ambientes onde as normas, éticas, princípios devem ser observados por todos que estão inseridos nele, sem distinções.

Se uma mulher falar um palavrão, os professores já olham pra você e tipo assim você falando isso, agora um menino falar nem ligam, acham engraçado. (Inaudível), você é uma moça e você não pode falar um palavrão. (Aluna, Ensino Médio)

Romper as barreiras da desigualdade entre os gêneros não é algo simples, uma vez que elas estão presentes nos múltiplos espaços sociais. Muitos alunos já trazem concepções excludentes dos contextos dos quais fazem parte. Em relação aos homens contribuir com as tarefas domésticas, é muito relativo quanto ao ambiente familiar em que se vive. Em alguns desses

ambientes, o homem até colabora, mas não de forma espontânea, muitas vezes é imposto a ele realizar e as fazem por obrigação, em outros, eles se sentem na obrigação de colaborar e pensam que não apenas as mulheres são obrigadas a organizar aquele ambiente, visto que eles também moram lá. Em outros casos, ainda em outros o homem em nada contribui e não se sente na obrigação de colaborar e não colabora de nenhuma forma com as tarefas domésticas, visto que ele é o provedor ou por ser do sexo masculino.

A minha mãe e meu pai já são mais velhos. Então os dois tem a cabeça de antigamente. Eles já escutavam isso dos pais deles que já tinha essa ideia fixa. Mulher tem que arrumar casa e o homem vai trabalhar. Meu pai fica o dia inteiro fora, mas quando ele tá em casa ele não levanta a bunda da cadeira pra fazer um nada. A gente vai todo fim de semana pra chácara e lá todo mundo faz tudo e na hora de ir embora, quando estamos juntando as coisas e limpando a casa meu pai simplesmente vai embora. Eu já vejo essa situação com meus avôs. Meus avôs sentam-se à mesa pra almoçar, e se minha avó não colocar no prato pra ele e por na mesa ele não come. Ele não vai levantar pra por no prato. E mesmo se eles estiverem brigados, com raiva dele, ela coloca no prato a comida pra ele. Que já é um costume.

Agora, meus pais são separados e eu vivo com meu pai e ele faz serviço doméstico, eu faço, meu irmão faz. Todos, ninguém tem problema com isso, eu lavo vasilha, sei cozinhar e meu irmão também.
(Aluno, Ensino Médio)

Essa diferença de expectativas do que devem fazer, entre homens e mulheres, acaba por colaborar para que as mulheres se sintam obrigadas a serem mais responsáveis que os homens, quer seja em casa ou fora dela. A expectativa social que existe em torno do comportamento da mulher parece funcionar como um mecanismo de cobrança sobre as consciências femininas, para que se comportem de forma a atender essas expectativas. As mulheres sentem uma cobrança maior em relação aos homens, e por isso, normalmente assumem mais responsabilidades em casa e são escolhidas como líderes no ambiente escolar.

Eu acho que nem seria um conceito preconceituoso não, mas por um estereotipo assim a gente vê, eu não sei se encaixaria próprio do tema, mas por exemplo: líder de sala normalmente são sempre meninas. Sempre tende sempre achar que é mais responsável.

Esta tendência que se bem trabalhada pode gerar efeitos positivos para as alunas, também tem o potencial de produzir sobre as mulheres um sentimento de obrigação de se comportar sempre de forma a atender as expectativas dos outros, ou seja, assumindo toda a responsabilidade dos afazeres domésticos ou tendo um comportamento elogiável em sala de aula.

Diante disso, a escola se apresenta como um espaço de grande potencial para desconstruir noções e comportamentos que coloquem as mulheres em posições sociais desfavoráveis. As instituições escolares podem colaborar muito para a construção de identidades sociais que valorizem os indivíduos independente do gênero de cada um. Ao mesmo tempo, podem fortalecer as identidades dos jovens que se encontram inseridos em seus contextos, promovendo reconhecimentos identitários e aceitações dos indivíduos em relação a eles mesmos.

Considerações Finais

Por tudo que foi exposto, percebe-se que a mulher, independente do espaço social em que está inserida, quer seja na escola ou em outros ambientes sociais, tem sido mais observada e cobrada em relação aos seus comportamentos e ações. A escola pode, através de seu trabalho, colaborar para reduzir as tantas formas de preconceito existentes entre os gêneros, visto que, geralmente parte dos alunos estão dispostos a apoiar e realizar esta transformação e fazer com que ela seja disseminada em favor de uma sociedade mais harmoniosa e igualitária.

Para o reconhecimento das mulheres em diferentes meios se faz necessário que todos entendam as dificuldades que elas enfrentam, para que assim possa-se obter uma sociedade melhor, que reconheça os entraves sociais e através disso façam reflexões para que as diferenças não sejam anuladas e sim valorizadas.

Diante da pesquisa realizada, fica evidente que entre os alunos existe o desejo de uma sociedade mais igualitária, livre de preconceitos, justa, onde as pessoas independentes do ambiente, gênero, classe social ou raça, possam ter

liberdade em conviver e expressar, das mais diversas formas, seus sentimentos.

Entender que, apesar de ainda existir preconceito, as mulheres vêm ocupando os mais diversos papéis na sociedade, faz com que a visão de um “ser sem vontade própria” seja questionada. A escola como facilitadora de conhecimentos e instituição que busca transformar o meio social, deve conscientizar os seus alunos que a mulher é um ser autônomo e não é inferior ao homem, e qualquer ação discriminatória não deve passar despercebida aos olhos. Tem-se percebido que as mulheres cada vez mais estão presentes e ativas reivindicando seus direitos e sua posição social, mudando a realidade social adversa a ela, prevendo e lutando por melhorias na forma de viver das mulheres, durante e após a fase escolar.

Referências

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio. (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré/ANPOCS, v. 2, 1998. pp. 183-221.

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes – Gênero, sexualidade e educação, uma perspectiva pós estruturalista, 6º edição – Editora Vozes, 2003. Cap. 1, a emergência do gênero (p.14).

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES QUE PROPÕEM UMA PEDAGOGIA SEM DISTINÇÃO DE COR

Carla Maria de Faria Silveira Guimarães
Cibele Gomes de Oliveira
Elaine de Alacoque Pereira
Rosilene Aparecida Rodrigues
Luciano Borges Muniz²

A cultura influencia diretamente as práticas sociais de cada indivíduo. Portanto, aquele indivíduo que não segue ou não se enquadra em padrões, não é totalmente aceito pela sociedade, e não sendo aceito, é desvalorizado, estigmatizado e, em alguns casos até mesmo isolado. A discriminação pode afetar grupos considerados inferiores socialmente e que, por essa razão, sofrem o desprezo da sociedade. Essas situações ocorrem por não se encaixarem nos padrões pré-estabelecidos e esperados na conduta humana em sociedade.

O etnocentrismo reafirma a não aceitação da diferença e a preferência pela homogeneidade social. Por essa postura, ser diferente das referências sociais que são aceitáveis, é considerado algo inadequado, pois acredita-se que isto está relacionado à quebra das regras que a própria sociedade impõe para que sejamos indivíduos padronizados.

Não se pode negar que nos tempos atuais, o preconceito, em suas mais variadas formas, seja um dos maiores problemas sociais. A postura existente em nosso país em dizer que não há preconceito é absolutamente contraditória às diversas situações em que os grupos marginalizados são submetidos todos os dias. Acreditamos que a postura em negar o preconceito presente na sociedade brasileira tem a ver, dentre outras coisas, à falta de percepção de algumas pessoas que não veem explicitamente suas manifestações, já que as práticas sociais de discriminação de vários tipos de pessoas, muitas vezes

² Professor e pesquisador orientador do estudo e do artigo. Graduado em História e em Pedagogia. Especialista em História da África e Mestre em Ciências Sociais pela PUC/Minas. Professor da Faculdade FAMART.

ocorrem de forma velada, mascarando a realidade que vivemos cotidianamente.

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação. (Munanga, 1996 apud Paula, 2013, p. 92)

O preconceito está enraizado em nossa cultura, passado de geração em geração. Muitas vezes ele se apresenta e ganha forma entre as pessoas desde a infância, pois a criança reproduz aquilo que vê, a princípio por imitação, já que neste momento ela ainda está construindo sua personalidade. Num segundo momento, ela terá consciência de seus atos e continuar reproduzindo-o, a tornará uma pessoa preconceituosa e sem respeito ao próximo. Disso se infere que a fase da infância é uma fase estratégica para o combate a qualquer tipo de discriminação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 1º, prevê que: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”*. Já a Constituição Federal em seu artigo 5º, prevê que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL. Constituição, 1988).

Sendo assim, os principais direitos humanos fundamentais: a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, estão resguardados perante lei, e como cidadãos, todos devem respeitá-los e fazê-los se cumprir. Enquanto o respeito a esses direitos e valores não existirem, o direito à igualdade ficará apenas na teoria e os grupos marginalizados socialmente continuarão sofrendo dia após dia a discriminação.

Pensar em igualdade e combate à discriminação envolve a proteção à privacidade, à dignidade e à honra. É cediço que o tempo não retroage e que as feridas ainda que cicatrizem, deixam marcas que podem ser permanentes, marcas estas que retratam a dor moral que surge quando o ser humano tem sua privacidade, honra e dignidade

atingidas pelo preconceito e pela discriminação. (BECCARI, 2005, p.6)

É de suma importância que se fale sobre exclusões, que a sociedade conscientize-se que o preconceito existe e que deve ser evidenciado, para que essas situações não se fortaleçam e se espalhem. Segundo Beccari (2005) “O silêncio e a aceitação da discriminação como fato natural, além de conduzir à impunidade, retratam o conformismo e retardam a conquista efetiva da cidadania dos discriminados”. (p.8).

Para realmente mudar as concepções já existentes é necessário muito diálogo e reflexões. Assim seremos capazes de quebrar o silêncio e os paradigmas de uma sociedade tão injusta com vários membros que a compõem. A mudança social deve partir de cada indivíduo para que as práticas preconceituosas não sejam aceitas e nem reproduzidas, em nossas casas, no ambiente escolar e em espaços sociais. Só assim elas poderão ser combatidas e superadas em nosso país.

Dentre os grupos sociais que sofrem com o preconceito e discriminação estão os negros, grupo que vive uma situação bastante desfavorável construída e reforçada historicamente, baseada na ideia de inferiorização. A cor da pele ainda é utilizada no Brasil como indicador do merecimento ou não de uma série de oportunidades que surgem socialmente, mas que não se apresentam da mesma forma a todos os indivíduos.

A sociedade brasileira está estruturada em bases marcadamente desfavoráveis à população afrodescendente. Embora esta população tenha sido e ainda seja essencial para a formação do que hoje chamamos de nação brasileira, ela foi, ao longo da história, tratada como parcela inferior do todo social. Não sendo o único grupo étnico marginalizado pelos grupos dominantes, os afrodescendentes ocuparam um lugar bastante desfavorável na história brasileira, convivendo constantemente com discriminações e preconceitos das mais diversas ordens.

A discriminação étnico-racial está presente no Brasil desde a chegada dos colonizadores portugueses. O tratamento desigual com os povos não europeus no Brasil, iniciou-se quando não aceitaram a cultura indígena, impondo-lhes práticas e costumes europeus, em detrimento das tradições dos

nativos. Os portugueses repetiram essa postura de não aceitação da cultura do outro também com os africanos que serviram como mão de obra para as várias ocupações na colônia. O desrespeito ao africano se iniciava antes mesmo da chegada dele ao Brasil, homens e mulheres vinham em navios negreiros em condições precárias e desumanas, como já se encontra exaustivamente retratado pela historiografia brasileira.

No Brasil, a escravidão foi abolida definitivamente, através da Lei Áurea, em 13 de Maio de 1888, depois de uma série de leis surgidas no Brasil que restringiam o trabalho escravo. Esta lei deu liberdade aos escravos, juridicamente, porém, na prática, os negros continuaram praticamente nas mesmas condições sociais que tinham antes da abolição em 1888. Aliás, pode-se sugerir que as condições desfavoráveis se ampliaram, porque em liberdade, os antigos cativos não possuíam condições econômicas e possibilidades sociais capazes de fornecer ocupações para sobreviverem dignamente, na maioria dos casos.

Dessa forma, percebe-se que o fim da escravidão não significou melhorias substanciais para os africanos e seus descendentes e que em relação ao racismo, pouco mudou naquele momento. Se considerarmos que o “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (Brasil, 1998a, p. 12), nota-se que não houve mudanças significativas, já que a hierarquia social está presente em nossas sociedades até os dias atuais. Por isso, pode-se afirmar que a discriminação étnico-racial presente no Brasil tem suas raízes no racismo europeu para com os índios e negros explorados; foi enraizada culturalmente, passada de geração em geração durante os séculos, e está cada vez mais presente em nossa sociedade.

Essa herança histórica tem grande efeito nos dias atuais e a população afrodescendente sente esses efeitos em seu cotidiano nas mais diversas relações e espaços sociais. Em *Racismo e Sociedade*, obra de Bem Marais citado por Sant’Ana (2005), o autor declara que:

Há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... o estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão”. (p.41)

A persistência do racismo em meio a sociedade brasileira mostra a necessidade de refletirmos e discutirmos sobre essa herança a fim de encontrarmos meios e soluções para erradicarmos essas posturas e práticas. É importante percebermos que nem sempre as falas, ações, posturas ou mesmo pensamentos preconceituosos contra os negros e afrodescendentes ocorrem de forma explícita. Por vezes, aparecem de forma velada, de maneira pouco evidente.

Independente da forma como o racismo se manifesta, ele deve ser combatido de forma enérgica, já que as marcas que servem como referência para que algumas pessoas tratem outras de maneira preconceituosa, são aspectos naturais e de nenhum controle por parte do indivíduo. Conforme aponta Sant' Ana (2005) "o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu". (p. 41).

O racismo no Brasil, ao longo dos séculos, consolidou-se como um dos instrumentos mais eficaz de regulamentação e controle de formas de convivência, das práticas sociais e das inúmeras relações. Aqui o racismo se conformou como ideologia e se materializou na cultura, no comportamento e valores de forma inusitada nos indivíduos e nas organizações sociais. É um caso ímpar no mundo. (Nogueira, 2002 apud Coqueiro, 2008, p.11)

Os diversos contextos educativos deveriam levar em conta a responsabilidade que possuem de executar um papel considerável na preparação para a "diversidade, respeito, prevenção da intolerância e aceitação pautada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica". (Pedroso, 2013). É função do educador mediar ações pedagógicas capazes de promover o combate ao racismo ou a qualquer tipo de discriminação. Uma ação importante nesse sentido é possibilitar aos alunos conhecimento e o reconhecimento da História da África e valorizar a influência da cultura africana na construção da cultura brasileira. Para que isso aconteça é necessário conhecer o passado com a finalidade de transformação do presente. Portanto, é relevante discutir as relações étnico-raciais de forma transversal na escola, a partir do currículo formal, e incluir no currículo conteúdos que permitam trabalhar com os valores

éticos para a formação de uma sociedade igualitária e de valorização do aluno afrodescendente.

Como forma de tentar minimizar os impactos causados por séculos de desconhecimento da história dos ancestrais africanos e das desigualdades presentes em nossa sociedade foi criada a lei 10.639/03. Esta lei, promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, ao incluir a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nas redes de ensino públicas e privadas.

Lopes (2005) apud Roos (2010) esclarece:

Essa lei vem reconhecer a existência do Afro-brasileiro, seus ancestrais (africanos), sua trajetória na vida brasileira, na condição de sujeitos na construção da sociedade. Alterou-se a LDB, foi um ganho político. Agora é preciso que se modifique o ensino aprendizagem para que venhamos a ter um resultado eficaz no processo educativo. Esta alteração em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída, no dia a dia do nosso fazer pedagógico envolvendo alunos, professores, corpo diretivo, administrativo e a comunidade em geral. É preciso que os profissionais da educação estejam preparados e subsidiados para que possam fazer a releitura e avaliação de nossos livros didáticos e elaborar nova proposta pedagógica com fundamento em conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, religiosos, históricos, geográficos e culturais que abordem a questão do negro. (ROOS, 2010, p.17)

É fato que a criação da lei 10.639/03 não garantiu o fim do preconceito e discriminação em relação ao aluno negro, pois a mesma não promoveu mudanças significativas no currículo e na práxis dos educadores até esse momento, permanecendo nas instituições escolares, ações preconceituosas veladas ou simplesmente o silenciamento de temas relevantes sobre os negros e suas questões. Esse cenário desvaloriza a cultura e a historicidade da África. No entanto, é inegável que a existência da lei é um enorme passo dado na tentativa de mudar esse cenário.

A escola tem apresentado a tendência a se calar diante de ações discriminatórias, entretanto é necessário que ela se posicione frente a estas ações. Roos (2010) afirma que “a escola é, em qualquer tempo, o espaço ideal na busca do aprimoramento das relações interpessoais do convívio respeitoso

e igualitário, porém, muitas vezes, vimos que esta instituição se distancia do seu verdadeiro papel”. (ROSS, 2010, p. 16)

O preconceito não começa na escola visto que as raízes dele, como já mencionado, coincidem com o início da colonização do Brasil pelos portugueses. Contudo, a escola é um reflexo da sociedade em que ela está inserida e sendo local de construção dos valores éticos relacionado à diversidade, cabe à escola o papel de desconstrução das crenças discriminatórias arraigadas através dos séculos e presente ainda hoje na sociedade brasileira.

O primeiro passo que a escola pode dar para reverter o quadro de preconceito e discriminação racial deve ser reconhecer a existência dos mesmos no contexto escolar. A omissão da escola frente ao racismo contribui para a sustentação da desvalorização do negro e a construção de uma identidade negra pejorativa e inferiorizada.

As identidades sociais são formadas através da cultura e da história. Entende-se por identidades sociais “não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.” (Gomes, 2003, p. 171). As situações vivenciadas são responsáveis pela composição das identidades.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade [...] (Gomes, 2013, p. 171)

Para a construção de identidades positivas é necessário, dentre outras coisas, a reflexão de alunos e professores sobre a carga depreciativa das expressões que se faz uso rotineiramente. A nossa sociedade perpetua a ideia de que para que o negro seja aceito ele deve negar a si próprio. A forma com que o negro e a sua história são apresentados no contexto escolar contribui para a construção da identidade negra de forma positiva ou não. Por isso, a escola precisa apresentar aos seus alunos a história dos afrodescendentes de forma positiva, e a África, como um continente valoroso e importante na

constituição da formação cultural brasileira ao invés da visão deturpada e estereotipada comumente reproduzida.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela lei nº 12.288 em junho de 2010, foi um marco do combate ao racismo no Brasil. O mesmo destina-se a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. (BRASIL, 2014, p.3)

Esse documento estabelece diretrizes que norteiam o esforço para a erradicação do preconceito que existe desde os primórdios da colonização do Brasil, visto que, nosso país foi o principal destino dos africanos trazidos na condição de escravos para a América e desde o primeiro momento essas pessoas foram tratadas de forma inadequada.

As relações raciais no Brasil nunca receberam atenção no sentido de problematizá-las da forma como o assunto merece ser tratado. Disso decorre o fato de termos trazido para a contemporaneidade os resquícios do mito da democracia racial. Essa ideia que durante muito tempo esteve presente em nossa sociedade, afirma não haver preconceito e segregação social, em função das diferenças étnicas dos indivíduos. Defende que a sociedade brasileira foi capaz de produzir um ambiente social capaz de colocar em contato harmonioso as muitas etnias e grupos que formaram nossa nação.

O mito da democracia racial, durante muito tempo acalentado entre nós, provou ser nada mais do que isso: apenas um mito, que, no seu ufanismo, anestesia as consciências e posterga o enfrentamento de um dos mais graves problemas nacionais. E nem é preciso recorrer à contundência das estatísticas para derrubar o famigerado mito. Para quem tem olhos de ver, basta um giro pelos shoppings ou restaurantes frequentados pela elite em qualquer centro urbano do país para constatar a exclusão social dos negros, que, no entanto, estão muitíssimos “bem representados” em outros espaços menos glamorosos, como os presídios e as favelas. (SARMENTO, 2008, apud BENTO et. al, 2016, p. 67)

A escola é a representação da pluralidade étnica presente na sociedade brasileira. E é em seu núcleo que, muitas vezes, se reproduz e se dissemina as manifestações racistas. O preconceito e a discriminação, tão entranhados na nossa cultura, passam despercebidos por estarem contidos em brincadeiras, piadas, falas corriqueiras e até mesmo no próprio livro didático, em que “o

herói, o mocinho, o príncipe, o educado é sempre o homem branco. Ao contrário, o negro, quando apresentado, sua imagem é a de preguiçoso, velho, não inteligente, serviçal, não humano”. (Gouveia. 2005, apud Coqueiro, 2008)

Um dos maiores desafios da educação brasileira é abolir o preconceito presente nas escolas, educando para que todos sejam percebidos e se percebam iguais em suas diferenças, e aprendam a respeitar e a conviver em harmonia com seus pares. É comum haver a confusão quanto à definição de preconceito e discriminação. O preconceito se apresenta como um pré-julgamento sobre os indivíduos, crenças, comportamentos e sentimentos, baseado em atitudes discriminatórias, sem uma explicação lógica para que tal fato ocorra. A discriminação é um posicionamento que o ser humano tem de distinguir o outro ou alguma coisa, como meio de separar ou rechaçar as pessoas devido a sua condição física, étnica e cultural, contrapondo os princípios éticos e morais, que visam promover a equidade entre os todos os povos e suas culturas.

O preconceito se mostra como uma postura pautada na irracionalidade. Conforme aponta Roos, (2010) “preconceito é um sentimento pequeno que antecede a razão e desconhece o respeito e a fraternidade entre os indivíduos. O preconceito mutila a alma de quem o recebe e empobrece quem o apregoa, carrega em si ódio, dor e sofrimento” (p.18). Por entender que as ações preconceituosas geram consequências graves para os indivíduos que são vítimas delas, sobretudo no sentido de impedir o acesso desses indivíduos a uma série de espaços e posições sociais, percebemos o sistema de cotas raciais/sociais como uma medida importante e estratégica para o combate desse cenário desfavorável a determinados grupos.

Em 2012, o sistema de cotas foi regulamentado pela Lei 12.711, a chamada Lei de Cotas, voltada para estudantes da rede pública em instituições de ensino superior federais, com separação de vagas para candidatos de baixa renda, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (BENTO et. al, 2016, p.72)

Diante do cenário que temos, o combate ao preconceito passa pelo reconhecimento da existência dele. Isto é, da negação do mito da democracia racial e também da formulação de políticas públicas que o combatam. As

políticas públicas foram criadas pelo Estado ou pelo Estado com a participação da iniciativa privada a fim de assegurar determinados direitos à sociedade, desse modo, implementou-se o sistema de cotas com o intuito de oportunizar a entrada de grupos historicamente excluídos e discriminados nas universidades públicas brasileiras como forma de reparar os prejuízos gerados, corrigindo as desigualdades raciais que se perpetuaram ao longo dos anos. O sistema de cotas raciais é uma ação afirmativa que utiliza o fenótipo e a origem étnica dos indivíduos como parâmetro para o ingresso ao ensino superior. As políticas afirmativas também são tidas como um atenuante dos reflexos contemporâneos da dívida histórica do país com as populações afrodescendentes.

O sistema de cotas, como posto é política obrigatória de estado e forma legítima de reduzir “dívida histórica” comprovada em favor do segmento negro, não ofendendo, portanto, a qualquer princípio jurídico interno ou externo. Desse modo, o Estatuto da Igualdade Racial jamais dividiria a sociedade entre “brancos”, de um lado e “negros” e “pardos”, de outro, deixando privilégios a estes últimos, como se apregoa. A sociedade brasileira já está dividida e separada por anacrônica e indubitosa injustiça, exigindo políticas afirmativas constantes cujo objetivo básico é resgatar direitos dos negros após três séculos de regime escravagista. Este fato, não pode caracterizar privilégio dividir sociedade econômica e politicamente já dividida, gerar ódio racial, nem confundir problemas raciais com problemas de pobreza. A pobreza, no Brasil, tem como principal entre suas velhas causas, a “ideologia racial” ou o racismo propriamente dito, notando-se que, apesar da escravidão ter sido abolida há 121 anos, só agora o Estado Brasileiro vem tomando medidas concretas para garantir cidadania plena aos negros. (SILVA, 2009, apud BENTO et. al, 2016, p.72)

Não podemos negar que o sistema de cotas é uma interessante iniciativa governamental promulgada em virtude da situação desfavorável em que se encontra a maior parte da população negra do país. Essa iniciativa aparece como uma espécie de ressarcimento da “dívida” que o país tem para com os negros que não foram, ao longo da história, inseridos socialmente em nosso país. Assim como muitas outras políticas públicas, as ações afirmativas vêm sendo alvo de críticas, pois muitos acreditam que elas tiram as vagas de quem realmente às merecem e que o sistema de autodeclaração coloca em cheque a segurança e a capacidade desses programas em atingir realmente seus objetivos e efetividade social.

O sistema de cotas apresenta-se como um tema bastante complexo e que como vários outros temas que envolvem a sociedade e suas tensões, apresenta muitas possibilidades de discursos. Além de ser um aspecto controverso, essas possibilidades divergentes de se analisar e perceber as políticas públicas afirmativas representam uma característica comum nas análises sociais e educacionais, devido à convivência de vantagens e desvantagens em meio as ações. Embora esse tema não seja central em nosso estudo, entendemos a relevância dessa breve discussão referente a ele, para que possamos visualizar algumas ações pensadas e experimentadas para combater o grande problema social apresentado e discutido nessa pesquisa, as relações discriminatórias e excludentes.

Diante do que foi tratado até aqui, percebe-se que o preconceito é um problema grave presente na sociedade brasileira. Embora os afrodescendentes não sejam suas únicas vítimas, eles representam uma parcela considerável de pessoas que lidam com os efeitos da discriminação cotidianamente. Diante desse cenário, a escola aparece como ambiente estratégico no combate a posturas e ideias discriminatórias. Por ser um lugar de encontro de pessoas e do desenvolvimento de diversas relações sociais, ela convive constantemente com relações discriminatórias. Por isso, caso a escola, enquanto instituição, se posicione e trate o tema da exclusão e discriminação com a seriedade que ele merece, ela se tornará o lugar social mais importante para reduzir ou mesmo erradicar posturas e ações preconceituosas.

A partir desse ponto, este artigo passará a apresentar e discutir os resultados encontrados sobre o tema do preconceito étnico-racial nas escolas onde foi realizado este estudo.

As múltiplas formas de manifestação do preconceito nas escolas a partir dos dados empíricos

Nossos estudos nos possibilitaram encontrar um ambiente social complexo e desafiador. As relações sociais que se constroem dentro das escolas não estão imunes a preconceitos e traços discriminatórios, apesar das escolas geralmente se apresentarem como instituições que combatam tais posturas. Um dos principais fatores que colaboram para a existência de

manifestações de preconceito no ambiente escolar é o pretexto da brincadeira. O preconceito em muitos casos é mascarado e acontece tanto na escola quanto fora dela.

Foi percebido durante as análises das entrevistas realizadas que muitas vezes o preconceito ocorre velado acontece como artifício para não explicitar as verdadeiras motivações de quem o pratica. Tem sido comum que pessoas que sofrem preconceito considerem essa situação como forma de minimizar a situação constrangedora e evitar o isolamento, mas é perceptível os desdobramentos decorrentes desse ato. Como citado pela aluna Joana:

“A brincadeira é como se fosse uma maquiagem para o preconceito. A pessoa leva na brincadeira, maquia que está tudo bem, mas no fundo ela se sente mal” (Joana, aluna de escola particular)

Se referindo a esse mesmo assunto outro aluno observa:

“Sempre tem, geralmente é muito velado, é em tom de brincadeira ou tom de tô zuando com você e tudo, sempre tem. Eu acho que numa brincadeira sempre tem um fundo de verdade” (Isadora, aluna de escola particular)

Muitos alunos percebem que as ações preconceituosas não explícitas servem como instrumento para disfarçar preconceitos com determinados tipos de pessoas. No entanto, mesmo sob o disfarce das brincadeiras as manifestações de preconceito acabam afetando de forma bastante negativa os alunos que são alvos dessas posturas.

“Eu acho que por vezes a pessoa aceita simplesmente a situação porque se ela for contra o que está acontecendo vai ser pior para ela e ela vai ter baixa autoestima também” (Luísa, aluna de escola particular)

Embora a ideia de preconceito sob o disfarce de brincadeira tenha sido muito mencionada entre os alunos e alguns deles, inclusive, concordam que tais ações sejam apenas brincadeiras, muitos não percebem essas situações dessa maneira. Alguns alunos acreditam que estas ações são agressões e preconceitos. Muitas vezes, essas falas e posturas, aparecem relacionadas a outras características físicas além da cor da pele, como por exemplo, o tipo de

cabelo. É possível perceber que estas falas geram transtornos e aborrecimentos para quem ouve as críticas feitas.

“Aí questão de cabelo é meio difícil, isso fere as pessoas, por mais que isso seja uma brincadeira”. (Joice, aluna de escola pública)

Estas atitudes geram incômodo e deixam as pessoas desconfortáveis. No entanto, às vezes a própria pessoa que a recebe, com o tempo, deixa de se ofender e acredita que estas ações são mesmo apenas brincadeiras. Essa situação acaba naturalizando manifestações de preconceito dentro das escolas.

“É tipo, sei lá, a pessoa vem com uma calça preta, aí outro fala, ué cara, está sem calça? Falam muito isso comigo, total de preto com mais preto, mas não me afeta porque eu, as pessoas falam isso comigo, eu sei que é na brincadeira assim, de não me ofender”. (Marcela, aluna de escola particular)

“Mas eu acho que a gente meio que se acostumou com a discriminação”. (Cecília, aluna de escola particular)

Foi percebido durante as entrevistas que em muitos casos, as pessoas que sofrem esse tipo de preconceito, acabam se acostumando e param de perceber esses atos como discriminatórios. Esta constatação nos preocupou e nos indicou o quanto é importante e necessário que a escola atue no sentido de combater a naturalização do preconceito entre seus alunos. A escola não pode permitir que seus alunos se acostumem e tratem como normais o preconceito e a discriminação vivenciados no cotidiano da escola. Atribuímos esse cenário, ao menos em parte, ao costume de considerarmos como brincadeiras falas e posturas preconceituosas dentro das escolas. Não dar o real valor e importância a essas ações podem estar colaborando para a naturalização do preconceito entre os jovens.

O preconceito racial está presente em todos os segmentos da sociedade, e além da forma implícita (em forma de brincadeiras), encontra-se também de maneira explícita no âmbito escolar. Essa forma explícita de racismo ocasiona violência física, moral e psicológica ao indivíduo.

Em alguns casos, os alunos são ridicularizados pela sua situação econômica e condição racial. Essa ridicularização pode ocorrer através da fala, de gestos e bilhetes. Durante uma entrevista, foi citado um fato ocorrido com uma aluna entrevistada que interceptou um bilhete das colegas de sala que a ridicularizavam, no qual estava escrito: “Nossa, mas como ela é baranga, ela podia voltar pra lá, junto com os macacos”.

O negro sofre preconceito por ser negro, e se ele também possuir outras características que são estigmatizadas pela sociedade, o peso do preconceito se torna muito maior, conforme demonstrado na fala da aluna abaixo:

“Eu sempre tive aquela questão de me por numa posição de liderança, então geralmente quando, já aconteceu uma vez de eu me colocar como a líder e ser repudiada por causa da minha cor e por ser mulher. Também foi muito ruim”. (Bruna, aluna de escola particular).

Ao se pensar em preconceito étnico-racial, há uma tendência de se considerar apenas o preconceito contra negros, mas essa não é a realidade. O preconceito étnico-racial engloba pessoas de outras etnias e pode ser definido como:

Qualquer teoria que invoque a superioridade ou inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos, assim implicando que uns têm o direito de dominar ou de eliminar outros, presumivelmente inferiores, ou que faça julgamentos de valor com base na diferenciação racial, não tem base científica e é contrária aos princípios morais e éticos da Humanidade. O racismo engloba ideologias racistas, atitudes motivadas por preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas causadoras de desigualdade racial, bem como a noção falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral cientificamente justificáveis... (Declaração sobre Raças e Preconceitos Raciais, 1978, pag.3).

O preconceito relacionado à superioridade de raças humanas está presente na fala de um aluno entrevistado na escola pública, o qual cita a rejeição que sofreu durante muito tempo por ser descendente de asiáticos.

“Quando eu era menor era muito comum, as pessoas me zoavam. Quando eu entrei na escola, não era normal aluno de descendência

asiática. Daí eu entrei e tipo, acho que um ou dois garotos eram amigos meus e os outros me zoavam bastante porque eu tinha olho puxado, “diferentão”. Eu não gostava. Não era pesado, mas tipo era chato porque os meninos não pensavam no próximo, só pensavam em zoar, incomodar”. (Lucas, aluno de escola particular)

Conforme já mencionado, o preconceito está evidente em toda a sociedade e não se restringe apenas aos muros da escola, inclusive nas famílias dos alunos também acontece essa prática discriminatória:

“[...] minha tia por parte de pai fica falando do meu irmão pretinho o tempo todo: - ‘Olha, ele é preto, é pretinho. Bonitinho, mas ele é pretinho”. (Maurício, aluno de escola pública)

“E na minha família e aqui na escola as pessoas chegaram a comentar isso, tira isso do cabelo que é coisa de preto”. (Raquel, aluna de escola particular)

Ninguém nasce racista, as pessoas se tornam racistas à medida que vão se familiarizando com experiências e situações discriminatórias que vivenciam no contexto ao qual pertencem, fazendo com que o preconceito alcance o ambiente familiar, escolar e a sociedade em geral.

Assuntos relacionados à discriminação e ao preconceito, algumas vezes, chegam até aos professores e à direção escolar, porém a percepção dos alunos é de que a escola não os tratam com a devida seriedade que cada caso exige.

“Eu acho que as coisas aqui são muito brandas sabe, tipo pedir desculpinha, assim, não resolve não, você tem que explicar porque está errado” (Fernando, aluno de escola particular).

O que se percebe é que, na percepção de seus alunos, a escola não está totalmente preparada para lidar com situações de conflitos, agressões físicas e simbólicas presentes em seu interior, optando por vendar os olhos e fingir que nada está acontecendo. A sensação de que a escola não atua de forma adequada frente aos casos de discriminação que ocorrem em seu ambiente, foi presente na maioria das falas dos entrevistados.

“É como se a escola colocasse uma máscara, não tô vendo isso, isso não acontece, sendo que acontece sim, acontece muito”. (Daniel, aluno de escola pública)

Quando alguma medida é tomada, a sanção costumeiramente aplicada é chamar os pais ou suspender os alunos de algumas aulas. Essa solução é

questionada pelos alunos que não percebem nela muita eficácia. Conforme a fala do aluno abaixo a escola não dá a atenção devida aos assuntos relacionados à discriminação, preferindo não dar muita evidência às situações, acreditando que se não evidenciar o assunto o mesmo será esquecido ou ignorado por todos.

“Se acontecer algo de ruim, eles vão lá e abafam, ninguém fala nada na escola, mal chama os pais, mãe assina uma ocorrência e nem vai pra frente. E vai uma suspensão de três dias”. (Rafael, aluno de escola pública)

Esta tendência dos alunos perceberem suas escolas como pouco efetivas e incapazes de resolverem as questões relacionadas à discriminação precisa ser superada. A escola deve estar no imaginário de seus alunos como uma instituição que entende e acolhe seus alunos em todas as suas demandas e peculiaridades. No entanto, a discriminação dentro da escola não ocorre somente entre alunos, mas também na relação professor-aluno, conforme podemos identificar nos relatos de alunos de uma escola pública da cidade:

“É igual uma professora, tipo assim ela sempre me chamava de narigudo e falava do meu cabelo”. (Davi, aluno de escola pública)

Sobre o mesmo assunto outro diz:

“Alguns professores meio que zoam com os alunos, tipo, falam que tá levando na brincadeira e depois quando os alunos mesmo se erguem contra isso, aí eles meio que mentem, viram o jogo, falam que não estavam falando nessa questão”. (Henrique, aluno de escola pública)

Este cenário mostra o quanto nossas escolas estão distantes do ideal de uma escola que combata posturas inadequadas em seus contextos. Alguns profissionais têm atuado na direção contrária ao combate de um ambiente hostil e desrespeitoso aos seus alunos. Posturas inadequadas por parte dos profissionais deveriam ser inexistentes, se o objetivo das escolas em que eles atuam for a erradicação desses comportamentos entre seus alunos.

Entre as escolas pesquisadas uma delas percorre o caminho inverso das demais quando se trata do posicionamento dos professores em relação às questões de preconceito.

“E os professores sempre estão dispostos a conversar com a gente sobre alguma coisa que tem acontecido. Se caso a gente não se sinta confortável em contar pra alguém ou pros pais, levar isso para casa,

alguns professores se disponibilizam pra manter esse diálogo e essa relação boa”. (Igor, aluno de escola particular).

Não há como negar a diversidade presente nas escolas, faz-se necessário uma mudança radical nas práticas escolares, para que as mesmas se adaptem a essa nova realidade existente, valorizando as especificidades de cada aluno e ajudando-os na construção de sua própria identidade.

“Teve um projeto de consciência negra, e na aula sempre surge, mas não diretamente e sim indiretamente. Fazemos trabalho. Mas apenas da questão étnico-racial”. (Andressa, aluna de escola particular)

Os temas relacionados à diversidade não devem ser tratados somente em datas específicas, eles devem perpassar todo o currículo escolar para que todos conheçam a história de múltiplos grupos étnicos e aprendam a respeitar uns aos outros. A função da escola é resgatar os valores morais, humanos e sociais, trabalhando em prol da construção e valorização da identidade do discente, elevando sua autoestima e propiciando práticas de solidariedade e humanização entre os alunos.

A escola e a sociedade não podem mais se omitir diante dos fatos, o trabalho que se espera da “Instituição Escola” é tentar minimizar os efeitos deste problema, dialogando com os alunos acerca dos acontecimentos que tem perpassado não só o ambiente escolar mais toda a sociedade. Ensinar nossos alunos sobre o direito à igualdade é extremamente importante para que os aspectos físicos não sejam mais motivos de exclusão, preconceito e violência em nossas escolas.

Como já abordado anteriormente, dentro do ambiente escolar é possível perceber atos discriminatórios implícitos e explícitos nas relações entre os alunos. Porém, em alguns casos, a discriminação ocorre através do não acolhimento do aluno negro em grupos já formados dentro da própria escola, dificultando o convívio e sua socialização.

“Porque eu entrei no 7º ano já era maiorzinha, então por ser negra, foi bem difícil socializar com as pessoas assim, entrar em grupinhos e tudo mais”. (Helena, aluna de escola particular)

Em muitos casos, não há receptividade destes alunos novatos por parte dos alunos veteranos. Esse fator provoca o isolamento do aluno negro,

dificultando a aproximação com outros jovens e a criação de vínculos afetivos, impedindo-o de realizar seus anseios de estabelecer novas conexões sociais e construir novas amizades.

“Porque eu gostava, eu sempre quis ter muitos amigos aqui na escola e eu não consegui”. (Paulo, aluno de escola pública)

A dificuldade dos alunos negros em fazer amizades e o isolamento motivado em decorrência da exclusão, pode ser verificado na fala de outra aluna:

“[...] quando eu cheguei, para fazer amizade, tive que fazer amizade com uma menina negra também [...] acho que fiquei uns três meses sozinha principalmente na hora do recreio”. (Márcia, aluna de escola particular)

A exclusão de alunos negros fomentada pela discriminação racial no ambiente escolar, em certas ocasiões, acontece de forma implícita. Porém, não passa despercebida pelos alunos envolvidos diretamente com essa situação.

“Eu não sei assim, a pessoa nunca falou, tipo claramente, assim sabe, mas você percebe assim, que às vezes a pessoa fica excluída, essas coisas assim entendeu? A gente percebe isso mas não é uma coisa tipo, eu não vou ficar com a pessoa porque ela é negra, as pessoas não falam isso”. (Pedro, aluno de escola particular)

“Às vezes você vê que a pessoa vai se afastando do grupo” (Márcia, aluna de escola pública)

A escola, sendo palco de discriminação e preconceito, acaba por se tornar um ambiente hostil para os alunos negros, que se sentem excluídos e ridicularizados. O que muitas vezes começa com uma “brincadeira” causa desconforto e tristeza em quem está sofrendo a discriminação, motivando o afastamento do indivíduo e o seu posterior isolamento.

“Até certo momento ela leva na brincadeira, mas aí chega certa hora que ela já vê que o olho dela lacrimeja, que ela começa a tremer um pouco, a tentar sair daquela brincadeira, desfoca o assunto”. (Renato, aluno de escola pública)

É fácil perceber pelas falas dos alunos durante as entrevistas que muitos possuem uma visão negativa de si mesmos. Isso ocorre, muitas vezes, pela construção de uma identidade negra negativa e é reforçado por padrões de

beleza presentes na sociedade. Há um descontentamento com a própria imagem, como observado na fala do aluno:

“Por ser negro algumas pessoas até se consideram mais feios mesmo”. (Túlio, aluno de escola pública)

A ausência da representação negra positiva na sociedade gera uma desvalorização do negro e baixa autoestima nos jovens, que acreditam que a cor de suas peles e a textura de seus cabelos são traços de inferioridade. Conhecendo o potencial formador e transformador que a escola tem, não temos dúvidas que ela pode ser um lugar estratégico para mudar essa realidade social tão prejudicial aos grupos negros que fazem parte da sociedade brasileira e, de forma mais ampla, de toda a sociedade.

Considerações Finais

Nossa pesquisa nos possibilitou perceber que as escolas parecem não combater de forma efetiva a discriminação existente entre seus alunos, segundo a percepção dos seus alunos, exteriorizada através das falas.

Nota-se pouca ou quase nenhuma iniciativa quanto à valorização das culturas e das diversidades étnicas, por meio de discussões, aulas expositivas, roda de conversa, entre outros. A diversidade cultural, na maioria das vezes, passa a ser discutida apenas em datas comemorativas no calendário escolar, de forma pontual, superficial, sem uma contextualização e sem trazer essa realidade para o cotidiano da escola e da vida dos alunos. A diversidade está presente no ambiente escolar, assim como na sociedade. A escola, sendo locus básico de construção de relações sociais e identidade, torna-se um lugar fundamental para se trabalhar a multiplicidade das culturas e o respeito às diferenças e toda essa diversidade.

Percebemos que os alunos que são “excluídos”, já se acostumaram com a discriminação, fingem não sentir o desconforto presente nas situações que envolvem manifestações de preconceito. Para muitos desses alunos, situações de discriminação já se tornaram tão comuns que os alunos passaram a acreditar que realmente é uma brincadeira, visto que, a escola encara a situação dando pouca ou nenhuma importância a ela.

É visível que o preconceito vivenciado pelos alunos negros no contexto escolar tem ocupado um “lugar comum”, sendo tratado de forma trivial e corriqueira, e isto acaba se tornando uma condição impeditiva para que possamos perceber as ações discriminatórias que cotidianamente ocorrem tanto no âmbito escolar como fora dele.

A escola, infelizmente, tem reproduzido o racismo estruturado em nossas raízes, mesmo que de forma inconsciente. Torna-se necessária a realização de um trabalho coletivo, observando as especificidades, a partir de cada parte da comunidade escolar, para romper o estigma do preconceito e a reprodução do racismo em nosso cotidiano.

É imprescindível aprofundar nos currículos acadêmicos essa temática, não apenas na formação de professores, mas trabalhar o tema de forma contextualizada desde a educação infantil, transformando a vida na escola em todos os sentidos. O objetivo da escola deve ser tornar-se um ambiente de aprendizagem para o respeito, por meio de um trabalho pautado em valores, onde toda a equipe escolar esteja engajada no seu fazer cotidiano, visando um bem comum, com vistas a um futuro em que as diferenças não sejam engendradas e abordadas como deficiências.

Referências Bibliográficas

BECCARI, Cristina Baida. Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>>. Acessado em: 31 ago. 2018.

BENTO, Andréa Aparecida. et al. Políticas de Cotas Raciais: Conceitos e Perspectivas. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. 2016. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n12/artigo6.pdf>>. Acessado em: 21 Set. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em: 02 Set. 2018.

BRASIL. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico] : Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação

correlata. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.120 p. – (Série legislação ; n. 115). Acesso em 20 de setembro de 2018.

BRASIL. Programa Nacional dos Direitos Humanos. Gênero e Raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998a.

COQUEIRO, E.A. A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: uma reflexão necessária. Curitiba: UFPR, 2008. Acesso em 17/07/2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Acesso em 14/07/2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acessado em: 17 de julho de 2018

PAULA, Cláudia Regina de. Educar para a diversidade: entrelaçando redes, saberes e identidades / Cláudia Regina de Paula. – Curitiba: InterSaberes, 2013.

PEDROSO, Josélia Inês Zanin. O Preconceito Racial no Ambiente Escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_hist_pdp_joselia_ines_zanin_pedroso.pdf>. Acessado em: 20 Set. 2018.

ROOS, Roseli Rezende. O Preconceito Racial no Contexto Escolar. Porto Alegre: 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71890>>. Acessado em: 20 Set. 2018.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

Declaração da UNESCO sobre raça e preconceitos raciais, de 1978. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acessado em: 01 de Out. 2018.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA ERA TECNOLÓGICA

TAINÁ MICAEL PARREIRAS FERNANDES³

TAYZA CRISTINA NOGUEIRA ROSSINI⁴

RESUMO

O presente artigo busca ressaltar a importância do corpo em movimento como base para a aprendizagem fundamentando-se na ciência da Psicomotricidade. Ela auxilia no desenvolvimento integral do ser humano e colabora com o desenvolvimento de habilidades necessárias para os processos básicos durante a vida escolar, como segurar um lápis ou manter-se sentado. Esses e outros processos que estão intimamente ligados com a infância e o brincar hoje se encontram modificados devido à era tecnológica em que vivemos, onde as crianças optam pelo tablet em vez de correrem, saltarem, entre outras atividades mais ativas. Este estudo aborda, também, o que é a Psicomotricidade a partir de estudos de grandes estudiosos como Wallon e Le Boulch, entre outros, indicando também os principais elementos que são trabalhados dentro da Psicomotricidade como: coordenação motora, lateralidade, esquema corporal, etc. Pretende-se, ainda, apresentar a importância da Psicomotricidade incluída dentro das salas de aula como uma das soluções para o resgate da formação do indivíduo em sua totalidade.

Palavras-chave: Movimento, Corpo, Educação, Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa refletir sobre a tecnologia na vida das crianças e o abandono das brincadeiras e atividades que estimulam a movimentação do corpo. O movimento é o primeiro instrumento de aprendizagem para os seres humanos e base fundamental para as aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Atualmente as crianças vivem rodeadas de eletrônicos, deixando de se movimentar e, por consequência, se veem com dificuldades em desenvolver

³ Pós-graduanda em Neuroaprendizagem pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR).
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Itaúna (UIT).

⁴ Graduada em Letras Lic. Plena (Português - Inglês) e Mestre na linha de pesquisa Literatura e Construção de Identidades pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Graduação (Presencial e EAD) e orientadora de trabalhos de conclusão de curso (TCC) de Pós-graduação do Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). É avaliadora do BASIS (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP).

habilidades necessárias às atividades mais simples do dia a dia. Os jogos eletrônicos, aparelhos como tablets e celulares, estão ao alcance das crianças cada vez mais cedo e ainda não se sabe que efeito isso trará para o futuro delas.

A Psicomotricidade, que tem grande importância no desenvolvimento integral do ser humano, se faz necessária nos dias atuais, como uma possível solução para resgatarmos o desenvolvimento motor que antes acontecia de forma natural. Essa ciência utiliza-se dos movimentos corporais para alcançar as demais aprendizagens, movimentos estes que se não forem aperfeiçoados nos primeiros anos de vida, poderão acarretar dificuldades no desenvolvimento de habilidades de extrema importância para a vivência em sociedade. Outro aspecto importante sobre o desenvolvimento da psicomotricidade está relacionado ao desenvolvimento escolar. É nessa fase que se desenvolvem habilidades básicas para percorrer a vida escolar, como o simples processo de segurar um lápis ou manter-se sentado.

Este artigo está subdividido em três tópicos: no primeiro será abordada a infância na era tecnológica; no segundo tópico será apresentada a Psicomotricidade, do que ela trata e os principais elementos que a compõem; por fim, no terceiro tópico veremos como a escola pode assumir a responsabilidade de trabalhar a psicomotricidade dentro de sala de aula, ajudando no desenvolvimento psicomotor.

São muitos os pesquisadores que abordam o tema proposto, sendo assim, utilizaremos como base para este estudo alguns dos mais famosos estudiosos como: Wallon, Le Boulch, Piaget e Vygotsky, entre outros, que buscam explicar o que é a Psicomotricidade e sua importância no processo de maturação do indivíduo.

Com o mundo mudando a cada dia, é necessário que se encontre novas formas de se desenvolver esses aprendizados. É importante ressaltar que a criança enquanto ser social, deve ser trabalhada em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos. Isto é o que garantirá indivíduos capazes de conviver e contribuir na evolução da sociedade.

2 INFÂNCIA E TECNOLOGIA

À medida em que se deu o avanço tecnológico no mundo, a sociedade também foi se ajustando à essa nova realidade, modificando seus costumes, sua rotina. Portanto, as crianças de hoje já nascem nesse novo mundo digital, e antes mesmo de serem alfabetizadas, já possuem domínio sobre a maioria dos aparelhos eletrônicos.

É sabido que a tecnologia facilitou a vida de todos. Os recursos disponíveis hoje não eram imaginados há 30 anos atrás, mas o exagero e a demasiada exposição à tecnologia está “desconectando”, separando as crianças e jovens do mundo real.

Segundo SANTOS, SILVA e SILVA (2013), em “Meios eletrônicos e a Educação: Uma visão Alternativa”, o computador estimula uma atividade intelectual que não é adequada para as crianças. Ele afirma ainda que as crianças “perdem a criatividade, adquirem rigidez mental, diminuem a sociabilidade e terão mais dificuldade para se adaptar e ser útil profissionalmente” (SANTOS, SILVA e SILVA, 2013, p.1).

É possível observar que as brincadeiras dos dias de hoje estão voltadas somente para os jogos de computadores, celulares e videogames. Brincadeiras como esconde-esconde, amarelinha, cabra-cega, queimada, pipa, entre outras, são para a maioria das crianças e jovens, ultrapassadas, podendo ser até vergonhoso querer se divertir com alguma delas, já que para a atual sociedade a tecnologia é a referência de lazer.

Essa questão refere-se não só a rotina das crianças mas, também à dos adultos, que muitas vezes, por diversos motivos, tais como cansaço ou necessidade de dedicar tempo à outras tarefas, muitas vezes oferecem às crianças os eletrônicos. Desta maneira, acabam por deixar de lado o tempo de convivência entre família, ou mesmo a convivência da criança com outras crianças, em um espaço em que normalmente nada há para ser explorado.

Fernando Vitor Lima, doutor e professor do Departamento de Esportes da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenador do Laboratório do Treinamento na Musculação da instituição, afirma que muitos

profissionais de educação física contam que as crianças, assim como os jovens, estão chegando as aulas com redução de habilidades físicas e déficits motores básicos, como correr ou deslocar-se com destreza. Isso pode ser visto como consequência da falta de exercícios físicos (MOREIRA, 2017).

“Infelizmente, a razão da inatividade física nos dias de hoje, onde é necessário a prática de movimentos é compensada pelos avanços tecnológicos. A sociedade atual está cultivando hábitos cada vez mais sedentários. As crianças e adolescentes estão substituindo atividades lúdicas (que envolvem esforço físico) pelas novidades eletrônicas”. (GUEDES, 1999, p. 32).

As brincadeiras que antigamente eram praticadas, desenvolviam vários aspectos importantes para a formação do indivíduo, como: o conhecimento do próprio corpo; suas possibilidades e limitações; a coordenação motora ampla e fina; a cooperação; a imaginação e a criatividade; e a interação com outras pessoas, o que auxilia no desenvolvimento psicossocial, cognitivo, motor e afetivo, que são fundamentais para a vida em sociedade.

Sendo assim, se faz essencial nos dias de hoje resgatar atividades que propiciem às crianças seu desenvolvimento integral, ajudando-as a se tornarem adultos saudáveis em todos os aspectos, cognitivos, motores e psicossociais.

3 PSICOMOTRICIDADE

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2018), a psicomotricidade “é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.” (Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-epsicomotricidade/>> Acessado em dez., 2018.)

Ela enfatiza o movimento, pois é através do corpo que temos a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Deste modo, podemos entender que a Psicomotricidade é um termo para caracterizar uma concepção de movimento organizado e integrado, resultante das experiências vividas pelo

indivíduo e cuja ação é resultante de sua subjetividade, sua linguagem e sua socialização (Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2018).

A psicomotricidade une corpo e mente, não podendo separá-los. Ela compreende que todos os elementos formadores do indivíduo estão interligados, de modo que um afete o desenvolvimento do outro, sendo o corpo o responsável por exteriorizá-los.

“A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.” (Costa, 2002 apud Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-epsicomotricidade/> Acessado em dez., 2018.)

De acordo com Negrine (1998, p.33), “o nome psicomotricidade surgiu da palavra grega *psyqué*, que em português significa alma, e do verbo latino *moto*, que em português significa mover com frequência, agitar com força”.

A psicomotricidade, por fim, busca entender e atuar no desenvolvimento de todos os aspectos: emocionais, cognitivos e motores; que acompanham o indivíduo nas diversas etapas da vida.

Segundo Wallon (1925), o movimento é considerado a primeira expressão do psiquismo. Ele é também a primeira estrutura de contato com o meio, isto posto, compreende-se que as funções mentais se constituem a partir das funções motoras.

De acordo com Leite (2017), os estudos de Wallon permitiram a associação do movimento com o afeto, a emoção, o meio ambiente e os hábitos dos indivíduos. Segundo ele, o movimento, o pensamento e a linguagem são unidades indivisíveis, e o movimento é o primeiro campo funcional a progredir, a evoluir. O movimento ainda serve como base para

desenvolver os demais aspectos, pois o corpo reflete o ser psíquico, que dará resultado ao ser social.

Abaixo será apresentado alguns dos principais elementos psicomotores que contribuem para uma melhor compreensão da importância da Psicomotricidade.

3.1 ESQUEMA CORPORAL

O esquema corporal é a construção da imagem do corpo na mente. É saber identificar as partes que o constituem, possibilitando o planejamento dos movimentos.

Rodrigues (1987) define-o como uma estrutura neuromotora que oportuniza a consciência de seu corpo físico ao indivíduo. O esquema corporal é o mediador entre o mundo externo e o sujeito. Ter ciência do esquema corporal é reconhecer seu próprio corpo, as partes que o compõem, suas posturas, os movimentos possíveis e suas atitudes (NICOLA, 2013 citado por LEITE,2017).

A construção do esquema corporal começa antes do nascimento e se desenvolve enquanto ocorre a maturação da criança. Le Boulch (1987) divide a construção do esquema corporal em 3 fases:

- 1ª Etapa do corpo vivido (até 3 anos de idade): é marcada pela exploração do meio em que vive e pela grande necessidade de se movimentar, pois é a partir do movimento que a criança se diferencia do meio.
- 2ª Etapa do corpo percebido ou descoberto (3 a 7 anos): a criança já consegue focar em seu próprio corpo e, assim, passa a controlar suas atividades, que acabam levando à um maior domínio do corpo.
- 3ª Etapa do corpo representado (7 a 12 anos): fase em que se dá a estruturação do esquema corporal. Já aos 12 anos a criança possui uma imagem mental do corpo em movimento, o que propicia o planejamento mental de suas ações.

Quando há um déficit na construção do esquema corporal, a criança pode apresentar dificuldade em reconhecer partes do próprio corpo, pode não

conseguir repetir movimentos que lhe foram mostrados. Há, ainda, a possibilidade de dificuldade em equilibrar-se, locomover-se ou apresentar movimentos descoordenados.

3.2 PERCEPÇÃO TEMPO-ESPAÇO

A percepção tempo-espaço refere-se aos conceitos de passado, presente e futuro; antes, durante e depois; ontem, hoje e amanhã; assim como os meses e anos.

De acordo com Leite (2017), a percepção temporal é desenvolvida mais lentamente que a espacial. A criança percebe aos poucos que tudo acontece em um tempo definido e, assim, passa a calculá-lo ou prevê-lo. É a noção de tempo que faz com que a criança comece a compreender os horários que são determinados para cada atividade diária como: hora do banho, hora de comer, hora de dormir, e todas as demais atividades que fazem parte de seu dia-a-dia. É assim que se criam os hábitos.

O desenvolvimento dessa percepção tempo-espaço é ainda fundamental para a regulação do ciclo circadiano.

“[...]o desenvolvimento desta percepção é essencial para a regulação do nosso ciclo circadiano, ou seja, nossas mudanças biológicas durante o período de 24 horas, principalmente relacionada aos estados de sono e vigília.” (LEITE, 2017, p.13).

3.3 COORDENAÇÃO MOTORA

A coordenação motora é responsável por regular a velocidade, a força e a sinergia muscular que devem ser dispensadas a fim de que o movimento proposto transcorra de maneira coordenada e equilibrada. Pode ser definida como a capacidade de utilização dos músculos de maneira eficiente. Ela se divide em:

- Ampla: Movimentos dos membros superiores, inferiores, tronco e cabeça. Possibilita realizar atividade como equilibrar-se, pular, correr e dançar.

- Fina: Incluiu os movimentos dos pequenos músculos como os que usamos para movimentar as mãos ou os dedos. Faz-se necessária para que possamos realizar atividades como segurar um lápis, abotoar uma camisa e amarrar o tênis.

3.4 LATERALIDADE

A lateralidade está associada ao desenvolvimento e especialização dos hemisférios cerebrais. Leite (2017) afirma que quando há dominância do hemisfério esquerdo, teremos uma criança destra; quando temos a dominância do hemisfério direito, uma criança canhota.

Sendo assim, caracteriza-se o desenvolvimento da lateralidade como a descoberta do lado dominante do próprio corpo, tal qual dos membros superiores como também dos membros inferiores, ouvidos e olhos. Esta descoberta é o início para a aprendizagem dos conceitos de direita e esquerda.

Problemas no desenvolvimento da lateralidade e na percepção tempo-espaço podem ocasionar dificuldades como a percepção na ordem das palavras, escritas de números e letras em espelho, erros nas disposição dos cálculos, entre outros.

Desta maneira, conclui-se que a psicomotricidade auxilia a criança em uma melhor assimilação das aprendizagens.

4 PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA

Levando-se em conta o que foi observado nos tópicos anteriores, seria a escola uma das alternativas para se resgatar os momentos de ludicidade, interação e movimentação do corpo. Contudo, isso não seria novidade para a maioria dos educadores.

A educação psicomotora dentro das salas de aula teve início com o educador físico Le Boulch em 1966. Para Le Boulch (1987), ela deve se fazer presente desde o início da vida escolar do indivíduo, pois devemos percebê-la como a educação base já que ela precede todas as aprendizagens seguintes.

[...] Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.15).

Com a difusão da psicomotricidade e o conhecimento de seus objetivos, ela se tornou um mecanismo de fundamentação, o qual por meio da organização de uma proposta pedagógica auxilia o professor no preparo das atividades, adotando os princípios psicomotores básicos e integrando-os aos seus conteúdos.

Ademais, devemos ressaltar que enquanto a criança brinca ela faz descobertas e, desta maneira, estabelece relações com o mundo, com outros indivíduos e consigo mesma. Essas relações são o ponto de partida para que o indivíduo se desenvolva em todos os aspectos.

Piaget (1998 citado por BERTOLINI; MORENO; NONINO, 2017) acreditava que o contato, a relação ativa da criança com o mundo em que a rodeia é indispensável para o desenvolvimento cognitivo. Outro grande estudioso, Vygostky, acreditava que “tudo o que é novo no desenvolvimento provém do exterior”, por isso o brincar é tão importante.

“O ato de brincar é a melhor metodologia para dar à criança condições de desenvolver suas potencialidades e caminhar, de descoberta em descoberta, criando soluções e aprendendo a viver e a conviver com as demais. De descoberta em descoberta, a criança aguça sua curiosidade, passando a manifestar, através das formas mais variadas de expressão (brincadeiras, desenhos, moldagens e músicas), as bases de sua personalidade em desenvolvimento”. (MARINHO, 1993. p.33 apud FERREIRA, 2007).

De acordo com Leite (2017, p.17) “as aquisições motoras e intelectuais ocorrem de maneira progressiva e interligada”. A autora ainda cita que a criança deve ter um certo domínio sobre alguns aspectos como: coordenação

motora fina, percepção espacial, esquema corporal e lateralidade, para que ela possa ser iniciada no processo de alfabetização.

“Na escrita, por exemplo, seguimos uma direção gráfica, escrevemos e lemos horizontalmente, em linhas, da esquerda para a direita. Por isso, noções sobre em cima e embaixo, de antes e depois, esquerda e direita, ou seja, de orientação espacial, temporal e lateralização, são essenciais para este aprendizado. Como a criança vai escrever se não tiver desenvolvido habilidades motoras finas, como o movimento de pinça para segurar o lápis?” (LEITE, 2017, p.17).

Desta maneira, Fonseca (1996, p.142) afirma que a escola deveria primeiramente “(...) alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta”.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.19), “compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.”

Os educadores então, têm a missão de propiciar atividades estimulantes, que propiciem a descoberta, a exploração do ambiente, e que sejam desafiadoras para atuarem junto ao desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e motores, possibilitando a oportunidade de desenvolver suas potencialidades ao máximo.

As atividades devem ser planejadas de acordo com o interesse das crianças, dos jogos e tarefas pelos quais elas demonstram curiosidade. Outro ponto a se considerar é a idade, o nível de maturação e desenvolvimento em que a criança se encontra, ou seja, é essencial conhecer seus limites. Deste modo, o professor deverá avaliar constantemente as atividades propostas para que, assim, ele possa alcançar os objetivos propostos no desenvolvimentos das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia invadiu a vida de todos e transformou-as completamente, encantando as crianças e separando-as do mundo real. Várias atividades e brincadeiras, antes praticadas espontaneamente, se tornaram escassas, e a partir disso observa-se a necessidade de desenvolver as habilidades que eram trabalhadas a partir das mesmas.

Com toda essa mudança faz-se essencial encontrar novas soluções para evitar defasagens no processo de aprendizagem e a psicomotricidade pode ser uma delas. A Psicomotricidade passa a ter um maior interesse dos pesquisadores e ganha também um maior espaço dentro das salas de aula, já que ela nos auxilia durante toda a caminhada escolar, desenvolvendo as habilidades básicas para os demais processos e preparando todos os aspectos importantes para que a criança possa chegar sem dificuldades à vida adulta.

A reconquista do espaço das crianças deve ser um caso a se pensar, do retorno à cultura lúdica, assim como se há a possibilidade de usar tecnologia em favor do desenvolvimento psicomotor. Faz-se necessário, portanto, a discussão constante do assunto para que a adaptação a essa nova realidade ocorra de forma natural e prazerosa para pais, crianças e educadores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade**. Disponível em <<http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-epsicomotricidade/>>.

Acesso em 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL.3

Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à Distância; LEITE, Jéssica Cristina; Neuropsicomotricidade. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2017.24p

Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à Distância; BERTOLINI, Maria Marques; MORENO, Bruno Stramandinoli; NONINO, Fabiana. Psicomotricidade: Aspectos Psicológicos e Motores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2017.34p.

FERREIRA, Fernanda de Almeida. **A importância da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança na educação infantil**. Disponível em <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/fernanda%20de%20almeida%20ferreira.pdf>>. Acesso em 03 out. 2018.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

GUEDES, D.P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. São Paulo: Motriz, v.5, n.1, jun, 1999.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: editora Artes Médicas, 1987. 239 p.

MONTEIRO, Lilian. Sedentarismo da nova geração está ligado à tecnologia, dizem especialistas. In: **Portal Uai**, 02/02/2017. Disponível em <<https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2017/02/02/noticias-saude.201259/sedentarismo-da-nova-geracao-esta-ligado-a-tecnologia-alertam-especialistas.shtml>>. Acesso em 10 dez. 2018.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil - psicomotricidade: alternativa pedagógica**. Porto Alegre: Edita, 1998.

RODRIGUES, D.A. **Corpo, Espaço e Movimento: estudo da relação entre a representação espacial do corpo e controle da manipulação e da locomoção em crianças com paralisia cerebral**. 1987. 33f. Tese (Doutorado em motricidade humana) - Universidade Técnica de Lisboa, 1987.

ROJAS O., Valéria. **Influencia de la televisión y vídeo juegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil**. Revista Chilena de Pediatría, Santiago, v. 79, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.com>>. Acesso em 03 dez. 2018.

SANTOS, Luana Silva dos; SILVA, Gleyson Custódio da; SILVA, Eduardo Rodrigues da. **Desenvolvimento infantil e a influência da tecnologia**. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd186/desenvolvimento-infantil-e-a-tecnologia.htm>> Acesso em 26 nov. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2018.

WALLON, H. **L'Enfant Turbulent**. Paris. Press Universitaires de France, 1984 (originalmente publicado em 1925).

A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Marcus Paulo Nogueira Gomes

RESUMO

A Teoria da Aprendizagem Significativa, sob a perspectiva de David Ausubel, demonstra que a aprendizagem para ser eficaz precisa ter relação com a realidade dos educandos. O professor pode utilizar o mapa conceitual para identificar o conhecimento prévio do aluno e conjugá-lo com novas informações. Concluiu-se que é importante a valorização do conhecimento prévio dos alunos, subordinando a metodologia escolhida pelo professor, no caso os mapas conceituais, para que este possa construir estruturas mentais mais consolidadas que permitem apreender novos conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem significativa.

Palavras chave: David Ausubel. Aprendizagem Significativa. Mapas Conceituais.

1. INTRODUÇÃO

No contexto educativo, atualmente, um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa. (MOREIRA, M.A. et al, 1997).

A Teoria da Aprendizagem Significativa criada por David Ausubel prioriza a Aprendizagem Cognitiva que é a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a estrutura cognitiva humana, que possibilita ao aluno realmente aprender um determinado conteúdo, assimilar e refletir sobre ele, e não apenas memoriza-lo. (NETO, p.125, 2006).

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado

para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio (PELIZZARI, A. et al, 2002).

O mapa conceitual é uma estratégia para favorecer a aprendizagem e para que esta seja realmente significativa por parte do aluno. Objetivando assim, a verificação do conhecimento prévio do educando, possibilitando a integração de conteúdos e até mesmo ser utilizado como uma forma de avaliação do conhecimento adquirido.

Considerando bastante pertinente esta teoria proposta por Ausubel, e partindo do pressuposto de que a aprendizagem para ser eficaz precisa ter relação com a realidade dos alunos, iremos explicar nesse artigo, o uso de Mapa Conceitual em sala de aula. Assim, o objetivo do artigo é identificar as propostas sobre a aprendizagem escolar e a instrução formulada pelo psicólogo norte-americano David Ausubel.

As ideias de Ausubel, cujas formulações iniciais são dos anos 60, encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

2. TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. (MOREIRA, M.A. et al, 1997).

A teoria da aprendizagem de Ausubel se propõe a lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados, ou seja, como ocorre a aprendizagem de indivíduos racionais e pensantes, e desse modo apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma *aprendizagem significativa* (TAVARES, p.78, 2008).

Nessa teoria, aprendizagem significa assimilação de significados relevantes, de forma substantiva e não arbitrária. Quando um material significativo é incorporado à estrutura cognitiva, de forma consentida pelo aluno (AUSUBEL et al.,1980).

Ausubel também assinala a Aprendizagem Mecânica, que é aquela que encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva a qual possa se relacionar, sendo esta então armazenada de maneira arbitrária. (NETO, 2006).

Dessa forma, a Aprendizagem Significativa é preferível a Aprendizagem Mecânica, ou Arbitrária, e apresenta três vantagens essenciais: em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida, e, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem” (PELIZZARI, p.40, 2002).

Para Ausubel, et al.,1980, a ocorrência da aprendizagem significativa depende de três pressupostos:

- 1- Da disposição do aprendiz em relacionar o novo conteúdo com as ideias relevantes presentes em sua estrutura cognitiva (subsunçores), e não simplesmente memoriza-lo mecanicamente. Prática comum em estudantes acostumados a métodos de ensino, exercícios e avaliação repetitivos e rigidamente padronizados;
- 2- Das ideias subsunçoras eficientes que os alunos possuem, na sua estrutura cognitiva, para suprir suas necessidades relacionais;
- 3- Do material de aprendizagem de natureza significativa, que possa ser relacionado à estrutura cognitiva particular do aluno, de forma natural e não arbitrária.

A aprendizagem significativa é, portanto, algo mais desafiador do que aprender mecanicamente. Ela requer um comprometimento contínuo por parte do aluno, que deve sempre buscar relações conceituais significativas. Neste contexto, é importante que o professor disponha de uma maneira simples para identificar os erros conceituais e as relações conceituais ingênuas para manter os alunos comprometidos com a aprendizagem significativa ao longo das aulas (CICUTO; CORREIA, 2013).

2.1. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A PRÁTICA DOCENTE

Como exposto anteriormente, a aprendizagem significativa é um processo no qual o aprendiz relaciona o novo conhecimento com o conhecimento já existente no seu cognitivo (PELIZZARI, A. et al, 2002). Nesta perspectiva, não acontece apenas à retenção da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a capacidade de transferi-lo para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou. (TAVARES, R. 2008).

No processo educativo, o que ocorre muitas das vezes é que o professor é considerado como um ser que detém o conhecimento. Este ensina conteúdos e saberes indiscutíveis, enquanto que o aluno aceita e traduz fielmente o que foi aprendido. Essa relação de superioridade continua até que o educando perceba que a aprendizagem é mais complexa e que o mesmo pode ser o agente de seu próprio conhecimento. Mas, mesmo neste contexto o educador tem em suas atribuições o sentido de mediar e tornar possível a aprendizagem significativa.

Segundo Santos J.C.F. (2014), o aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Sendo assim, o professor necessita mudar hábitos e posturas em relação aos alunos.

Santos J.C.F, descreve algumas mudanças comportamentais que podem garantir a aprendizagem significativa:

- Pare de dar aulas! Construa, junto com o aluno.
- Pare de dar respostas! Aprender é fruto de esforço. Gere questionamentos, dúvidas, crie necessidades e não apresente respostas.
- Procure novas formas de desafiar os alunos! O principal papel dos professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos.
- Persiga a aprendizagem profunda! Isso significa organizar os elementos que compõem a situação de ensino de forma motivante e desafiadora e cuidar da relação pessoal com os alunos para que ela possa ser suporte para o despertar no universo do aluno, um panorama favorável ao “mergulho necessário”.
- Pare de dar tantas instruções! Forneça as instruções necessárias, incentive as decisões coerentes e questione as decisões descabidas. Aprendizagem significativa não necessita de proteção, mas sim de cuidado.

- Eleve a autoestima do aluno! Parta daquilo que o aluno já sabe. Reforçá-lo e valorizá-lo é fazê-lo sentir-se parte do processo de aprender e, paralelamente, é elevar sua autoestima.
- Promova a interação entre os alunos! A troca de percepções entre os alunos estimula a ampliação de ideias e a testagem de hipóteses pessoais. (SANTOS, J.C.F, 2014).

Algumas técnicas de ensino podem auxiliar em tais mudanças comportamentais dos professores e ajudar no desenvolvimento de sua prática docente. Este inicialmente deverá escolher o tema a ser proposto e a partir daí desenvolver o conjunto de métodos a serem utilizados.

Para alcançar a Aprendizagem Significativa, professor e aluno têm papéis e responsabilidades distintas. O primeiro deve: a) diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema; b) selecionar, organizar e elaborar o material educativo; c) verificar se os significados compartilhados correspondem aos aceitos no contexto da disciplina e d) reapresentar os significados de uma nova maneira, caso o aluno não tenha ainda captado aqueles desejados. O aluno, por sua vez, tem a responsabilidade de: a) captar e negociar os novos significados e b) aprender significativamente (LEMOS, E.S., 2011).

2.2. MAPA CONCEITUAL COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Proposto por Novak, o mapa conceitual é a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (FROTA, 2011). Para Tavares (2007), quando o aprendiz utiliza o mapa conceitual durante seu processo de aprendizagem, vai ficando claro para si as suas dificuldades de entendimento.

Segundo Tavares (2007) a escola capacita o aluno a estruturar a informação recebida e transformá-la em conhecimento, ou seja, propicia a meta aprendizagem, o saber aprender a aprender. Sendo assim, o mapa conceitual é uma estratégia que facilita esse aprender a aprender.

O professor pode utilizar o mapa conceitual para identificar aquilo que o aluno já sabe e a partir disso fazer a interlocução com novas informações. Amorin (2009) acrescenta que também é um valioso atributo para o *feedback* sobre a prática pedagógica do professor.

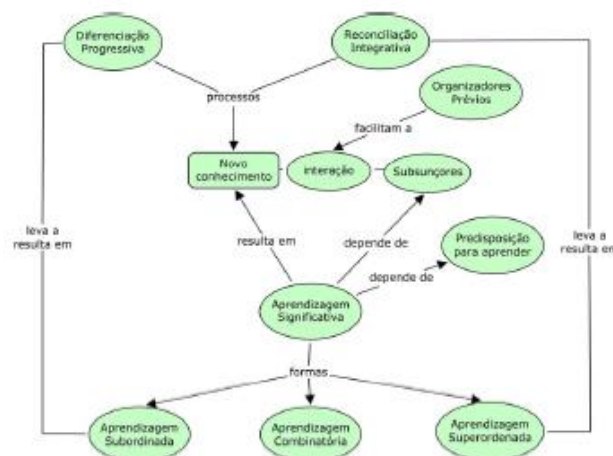
Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos incluídos numa estrutura hierárquica de proposições (BATISTA,

2007). Há princípios para a construção dos mapas: a) os conceitos devem se relacionar de forma coerente e lógica; b) as palavras de união, junto aos conceitos, devem permitir formar frases com significado lógico e proposicional (MOREIRA, 1980). A estrutura do mapa deve permitir uma leitura de cima para baixo ou de baixo para cima, explorando ligações entre todos os conceitos.

Para Batista (2007), quando o mapa é construído pelo aluno, ele favorece a autonomia do educando, no qual serve de controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Trabalhar com mapas conceituais representa mais um caminho para práticas docentes marcadas pela autoria, autonomia e corresponsabilidade e, pelos avanços e conquistas no percurso de aprender, ensinar e formar.

Moreira (1998) enfatiza que não se devem confundir mapas conceituais com organogramas, diagramas, mapas mentais e quadros sinópticos. Pois, os mapas não classificam conceitos, mas os relacionam e os hierarquizam (FIG.1).

Figura 1: Exemplo de mapa conceitual da teoria de David Ausubel



Fonte: (PELIZZARI,

Mapas conceituais podem ser usados para mostrar relações significativas entre conceitos ensinados em uma única aula, em uma unidade de estudo ou em um curso inteiro. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e, como tal, provavelmente facilitam a aprendizagem dessas estruturas. Entretanto, diferentemente de outros materiais didáticos, mapas conceituais não são autoinstrutivos: devem ser

explicados pelo professor. Embora possam ser usados para dar uma visão geral do tema em estudo, é preferível usá-los quando os alunos já têm alguma familiaridade com o assunto, de modo que sejam potencialmente significativos e permitam a integração, reconciliação e diferenciação de significados de conceitos (MOREIRA, 1980).

Os mapas conceituais também podem ser usados como instrumentos de avaliação, que implica uma postura que para muitos difere da usual (avaliações escritas). Na avaliação através de mapas conceituais, a ideia principal é a de verificar o que o aluno sabe em termos conceituais, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina, etc.

3. CONCLUSÃO

Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o professor pode diminuir a distância entre a teoria e a prática, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

Baseado nessas informações, que a teoria de Ausubel contribuirá de maneira significativa na construção da sociedade do conhecimento. Sendo assim é impossível ensinar de forma autoritária, oprimindo participações e ditando verdades. Constatou-se neste artigo que para promover a aprendizagem significativa, precisamos considerar a experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo, respeitando as diferenças, o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. y ARAUJO, M. *Processo de inserção dos mapas conceituais, como recurso didático, no ensino de biologia*. Barcelona. Disponível em:

<http://enciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1444-1448.pdf> VIII.
Acessado em maio de 2019.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2 ed. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 626 p.

BATISTA *et al.* *Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise*. Ciência e Educação, São Paulo, v.13, n.3, p.453-463, 2007.

CICUTO, C. A. T.; CORREIA, P. R. M. *Estruturas hierárquicas inapropriadas ou limitadas em mapas conceituais: um ponto de partida para promover a aprendizagem significativa*. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID39/v3_n1_a2013.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2019.

FROTA, P. R. O.; MARTINS, M. C.; OLIVEIRA, M. M. *A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os mapas conceituais de Novak na formação de professores pedagogos*. 2011. 10f. Monografia (Produção do conhecimento no paradigma histórico-cultural) - UNESC, Santa Catarina, 2011.

LEMOS, E.S. *A Aprendizagem Significativa: Estratégias Facilitadoras e Avaliação*. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review, vol1: 25-35, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf> Acesso em 02 de maio de 2019.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa*. Ciência & Cultura, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 474-479,1980.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Cadernos do Aplicação, Portugal, n.11, p.143-156, 1998.

MOREIRA, M.A. et al. *Aprendizagem Significativa: Um conceito subjacente*. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. p. 19-44. 1997.

NETO, José Augusto da Silva Pontes. *Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas*. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 21, p.117-130, jan./jun. 2006.

PELIZZARI, Adriana; et al. *Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.39-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

SANTOS.J.C.F. *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Disponível em:

<<http://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagem/significativa.pdf>> Acesso em: 10 de maio de 2019.

TAVARES, Romero. *Construindo Mapas Conceituais*. Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 72-85. Disponível em: <

<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/641/423>> Acesso em: 10 de maio de 2019.

TAVARES, Romero. *Aprendizagem significativa e o ensino de ciências*. Ciências & Cognição, vol 13: 94-100, 2008. Disponível em:< <http://www.cienciasecognicao.org>.> Acesso em: 10 de maio de 2019.

ANTROPOLOGIA E INTERNET: OS MATIZES DO CAMPO E A REALIZAÇÃO DE ETNOGRAFIA EM AMBIÊNCIAS VIRTUAIS

Weslei Lopes da Silva⁵

Resumo: Dado que muitas das interações levadas a cabo na atualidade acontecem em ambiências não físicas, isto é, ocorrem a partir da e na virtualidade, detidamente no ciberespaço, a proposta deste artigo visa problematizar as potencialidades do mundo virtual que têm informado às pessoas acerca do aspecto construído de nossas realidades. Nesse contexto, busco a reflexão de como a etnografia se tratar de um importante aporte teórico-metodológico para contribuir para o delineamento dos contornos dos mapas de significado de diferentes sujeitos e grupos que conformam as sociedades complexas, atendo-se, neste texto, aos processos de interações entre eles a partir de ambiências virtuais. Desta perspectiva, busco, a partir de diferentes estudos, ressituar a etnografia, o que não significa a necessidade de rompimento com os paradigmas clássicos da antropologia, mas tão-somente promover sua contextualização e apontar algumas peculiaridades para sua realização em contextos virtuais.

Palavras-chave: Antropologia; ciberespaço; etnografia.

Apresentação:

O que se chama ciberespaço é uma disposição técnica da imersão sob o prenúncio de sua mutabilidade.

Peter Sloterdijk

É inevitável reconhecer que a escola, bem como outros espaços educacionais, compõe-se de realidades experimentadas e vividas que se fazem e se refazem continuamente por meio de processos culturais que engendram a vida humana em seu interior, o que implica na consideração das diferenças e desigualdades que perfazem o cotidiano escolar e dizem respeito

⁵ Doutor em Ciências Sociais – PUC-Minas

à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que não sejam consideradas enquanto tais. Soma-se a isso o fato de que o mundo, no presente, encontra-se em meio a acentuadas transformações, a globalização econômica e a mundialização da cultura se intensificam, ao mesmo tempo em que há a reivindicação por parte de diferentes grupos e povos acerca da reafirmação de suas particularidades, da posição de um lugar próprio e singular.

Nesse contexto, importa fundamentalmente o papel que as tecnologias de comunicação e informação têm atualmente na mediação das interações e relações entre as pessoas, possibilitando-lhes novos deslocamentos no tempo e no espaço, o que produz consequências inquestionáveis para as ciências humanas e sociais, o que implica que a Educação não pode manter-se alheia. Assim, suas práticas muitas vezes construídas a partir de visões monodisciplinares e afastadas de realidades sociais diversas e desiguais não podem ter mais lugar na atualidade, pois exige-se um olhar polissêmico a respeito dos processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão.

Reconhecer a escola enquanto um espaço sociocultural implica na consideração de que ela não está isolada da vida social e que, dentre outros aspectos, seu interior é perpassado e constituído por diferentes atores, de diferentes culturas, com diversos saberes e múltiplas formas de ver e experimentar o mundo e, especialmente nos tempos atuais, em ambiências físicas e virtuais.

Com as tecnologias digitais, portanto, os lugares ganharam um novo sentido, que extrapola sua dimensão geográfica, oportunizando que pessoas de distintos países, culturas, línguas passem a se relacionar através da rede. Ao viabilizar a conexão com qualquer parte do mundo em tempo real, o ciberespaço refutou as distâncias impostas pela geografia e permitiu tentar controlar o tempo. Assim, configurando-se como uma rede que interconecta muitos milhões de pessoas em todo o mundo, a internet é um meio de troca simbólica transnacional e comunicação interativa que possibilita ao usuário entrar no ciberespaço e experimentar as façanhas da velocidade,

simultaneidade e virtualidade, encontrar-se com outros milhões de usuários e também normas, perspectivas, visões de mundo e discursos que configuram uma cibercultura que está fragmentada em distintos segmentos (LINS RIBEIRO, 1997). Em razão desse novo contexto,

a cibercultura leva ao paroxismo algumas das mais poderosas promessas da modernidade, incluindo a suposição de uma comunidade global diversificada, existente em tempo real, ali, em uma dimensão paralela, com seus muitos fragmentos, unificados apenas através de abstrações e implodindo sobre as cabeças dos atores perseguidos por antigas pretensões e identidade orgânicas resolvidas. A reconfiguração de corpos e identidades – tornada possível pela multidão global virtual e pelo espaço fragmentado, descentrado, global, virtual – potencializa a experiência anônima cosmopolita internamente ao ciberespaço. (LINS RIBEIRO, 1997, p. 11-12).

O ciberespaço, portanto, trata-se de uma importante matriz de sentido que se coloca na contemporaneidade, sendo, portanto, relevante perspectiva para se pensar a sociedade, pois, a cibercultura se dissipa nas práticas cotidianas, ganha vida no dia a dia, outorgando maior dinamismo ao imaginário contemporâneo e estabelecendo possibilidades de renovação e construção de novas práticas (MONTARDO & ROCHA, 2005). Desta forma, a internet não possibilita tão-somente um tipo de comunicação mais sofisticada e rápida, mas oportuniza a constituição de um espaço que influi extraordinariamente na forma como grande parte dos sujeitos interage com outros e com o mundo.

Composto de um complexo de ambientes, geralmente abertos à averiguação e participação de quem neles entra (DELARBRE, 2009), o ciberespaço possibilita às pessoas navegar, encontrar-se com outras, compartilhar seus gostos e experiências, debater os mais variados assuntos, namorar, constituir comunidades que agrupam ideias comuns, como também trabalhar e contratar serviços diversos, independentemente da localização geográfica. Os espaços no cenário virtual, constituído pelas relações e interações empreendidas entre e pelos usuários e cujas relações tendem a ser mais fluidas, são caracterizados como flutuantes, mutáveis e contingentes e, de acordo com o contexto no qual se inserem, podem apresentar diferentes

configurações. Nessas circunstâncias, somada sua instantaneidade e justaposição recorrente de contextos, o ciberespaço deve ser considerado como espaço compartilhado, cuja característica principal é a de “deslocamento”, pois o usuário da internet percebe-o, juntamente com todos os espaços de sociabilidade que a compõem, como um campo aberto ao trânsito (DORNELLES, 2004). Significa dizer que o internauta pode frequentar vários espaços virtuais ao mesmo tempo e conversar on-line com várias pessoas, instaurando um espaço simbólico de trocas. Ele empreende interações virtuais que se realizam em “um espaço não-geográfico e numa simultaneidade de tempo alheios ao mundo físico que seu corpo habita” (JAGUARIBE, 1999, p. 28).

Sobre esse ambiente, Michel Maffesoli (2001, p. 30) destaca a riqueza cultural que o ciberespaço proporciona, cujas potencialidades “testemunham o enriquecimento cultural que está sempre ligado à mobilidade, à circulação, sejam as do espírito, dos devaneios e até das fantasias, que tudo não deixa de induzir”. Também, é importante reconhecer que a sociabilidade é inerente à internet, condição fundamental que constitui o ciberespaço como área importante do espaço público na contemporaneidade (DELARBRE, 2009). Portanto, a sociedade, hoje mais do que nunca, impõe sobre si mesma marcas de uma esfera de sociabilidade que se assenta em uma ambiência que não se caracteriza como física, marcada pela co-presença plena que permite a interação de vários usuários ao mesmo tempo, independentemente de sua localização geográfica e cujas experiências podem restringir-se a esse espaço ou não.

Em vista disso, ao se pensar no campo da educação é necessário reconhecer a importância da tecnologia e do ciberespaço e sua influência na vida de tantos sujeitos na atualidade em vários setores de suas vidas, discernir que as possibilidades do ciberespaço enquanto constituinte dos processos educativos, por exemplo, não se atêm à simples fonte de informação e canal que possibilita a comunicação com os outros. A web, conforme rapidamente enunciado, suscita diversão, encontro com os outros, oportunidade de

aprendizado, engendramento de novas linguagens, enfim, a constituição de novas realidades culturais e sociais.

É necessário, pois, que as investigações em antropologia, educação e ciências afins busquem uma leitura mais abrangente e plural dos discentes e de suas vivências, o que implica em considerar os modos de como se organizam e engendram suas práticas no ciberespaço, bem como constituem e expressam sua subjetividade nesse contexto.

É justamente sobre os modos de observação e apreensão das realidades estabelecidas no mundo virtual que se propõe este texto, considerando que para tal empreendimento se faz necessária a incorporação de ferramentas teórico-metodológicas que deem conta da fluidez e dinamismo dos processos envolvidos no ciberespaço. Para tanto, a etnografia é aqui considerada uma metodologia eficiente para dar conta desse empreendimento, pois possibilita conhecer e entender o contexto de atuação dos sujeitos no ciberespaço, bem como o a compreensão de como cada um, nos seus valores vê e dá sentido à realidade.

O ambiente virtual como lugar de interações e sociabilidades:

A sociedade na atualidade é vislumbrada como uma sociedade em rede ou sociedade informacional (CASTELLS, 2002), marcada pelo progresso da telemática, entendida como a convergência da informática e das telecomunicações iniciado na década de 1970 do século passado. Essa espantosa revolução nas tecnologias de comunicação disponibilizou as bases técnicas e tecnológicas da cibercultura, isto é, das relações entre as tecnologias de comunicação e informação e as culturas emergentes a partir do que propicia este suporte tecnológico. Como parte da cultura contemporânea, a cibercultura reordena em definitivo as relações entre as tecnologias e a sociedade, reconfigurando novas formas de produção, circulação, armazenamento e uso da comunicação e da informação.

Ou, dizendo com Elias, propondo novas “figurações” onde ocorrem relações sociais bastante distintas daquelas às quais nos habituamos a ver. Trata-se de um novo dispositivo de comunicação fruto da interconexão mundial dos computadores, que não se limita à infraestrutura material da comunicação digital, mas, contempla todo o mundo de informação agregadora, envolvendo seres humanos que navegam e alimentam esse universo de humanos e não humanos, para lembrar algumas reflexões de Bruno Latour (1994). Esse universo da cibercultura se caracteriza, assim, pela formação de uma sociedade estruturada através da conectividade generalizada, ampliando indefinidamente o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sobre as mais diversas formas e conteúdos em tempo real e fomentando agregações sociais por meio das redes sociais.

É preciso considerar, no entanto, que a internet como conhecemos hoje é resultado de um processo em constante evolução e atualização. Com o advento da web 2.0⁶, os usuários passaram a ser vistos como potenciais produtores e, para tanto, as aplicações desenvolvidas tinha-os como foco a fim de que pudessem usufruir dos avanços tecnológicos que lhe permitissem comunicar-se e expressar-se por meio de vários canais. Nesse sentido, ainda que os avanços tecnológicos sejam inegáveis, proporcionando melhorias da qualidade de sons e imagens, essa etapa da web se caracteriza principalmente pelas possibilidades de criação, que não exigem mais do usuário uma expertise para que consiga atualizar programas e lidar com as novas tecnologias (BLATTMANN & SILVA, 2007; PARREIRAS, 2012).

Tendo isso em conta, se o ciberespaço representa o apogeu da virtualidade no mundo em que vivemos, não significa, contudo, que ela tenha surgido com a rede mundial de computadores (LINS RIBEIRO, 1996), pois a sensibilidade à virtualidade é uma característica própria do ser humano, a começar pela linguagem. É a virtualidade que permite ao sujeito transportar-se simbolicamente a outros lugares e viver as experiências dessa viagem e,

⁶ Expressão concebida nos anos 2003 por Dale Dougherty da empresa norte-americana O’Reilly Media para tratar da evolução e renovação de comunidades e programas de internet que buscavam tornar o espaço virtual mais dinâmico e que os usuários colaborassem na organização de seu conteúdo.

principalmente, “criar realidades a partir de estruturas que são puras abstrações antes de tornarem-se fatos empíricos” (LINS RIBEIRO, 1996, p. 6). Não seria, entretanto, isso apenas um estado da imaginação? Para esse autor, essas duas perspectivas não se confundem, ainda que tenham a realidade em seu sentido duro como base comum. Mesmo que se reconheça que a imaginação tenha dinâmica complexa e que ainda pouco se saiba sobre o assunto, há que se considerar que ela mantém uma base empírica sobre a qual se ergue e, a partir disso, pode fazer desprender a imagem dos objetos. Já a virtualidade está ligada à potencialidade e à possibilidade de vir a ser, de constituir-se uma força no mundo real. Tem capacidade de agência, de entrar e sair, enquanto que a imaginação invade o ser humano sem controle volitivo. Em que pese a complexa relação entre a imaginação, a virtualidade e o real, Lins Ribeiro (1996) assinala que é necessário vislumbrar a imaginação como uma relação de trânsito e não de antagonismos. Desta perspectiva, a imaginação é estimulada pela realidade e o imaginado pode se tornar realidade através da virtualidade e, esta última, influencia o mundo *off-line* em um ciclo que se retroalimenta.

Além do que, ele destaca a função da virtualidade na constituição dos sujeitos coletivos, dado que a possibilidade de virtualizar possibilita à humanidade, através da linguagem, participar de contextos sociais mais dilatados que os experimentados fenomenologicamente. Essas reflexões nos levam a refletir sobre o fato de que a virtualidade é parte constituinte da humanidade há tempos e as comunidades virtuais e suas ferramentas já existiam bem antes dos computadores e internet, tais como o intercâmbio de cartas, os ouvintes de rádio, os espectadores de cinema e televisão, por exemplo. A sociabilidade virtual, portanto, pensada como interação apoiada pelos aparatos tecnológicos, em que a presença física não se faz imprescindível, estabeleceu-se com a invenção da escrita e, posteriormente, do telefone (LINS RIBEIRO, 1996). A escrita, justamente por romper barreiras territoriais, promoveu o afastamento do corpo nos processos de comunicação, haja vista que a presença física já não era necessária para a efetivação desse processo. Já com o telefone, houve uma potencialização da comunicação à distância, revelando novas afetações e sensorialidades para a época

(BALDANZA, 2006). Considerando os avanços tecnológicos, a rede de computadores é, então, praticamente uma síntese dos meios de comunicação que a antecederam, pois é um sistema descentralizado, interativo, que permite o intercâmbio de informações dos mais variados tipos, (simultaneamente ou não) entre um ilimitado número de interlocutores (conhecidos ou anônimos) cujos interesses e/ou necessidades podem motivá-los a formar os mais distintos grupos (LINS RIBEIRO, 1996).

Pierre Lévy (1999), sobre tais questões, manifesta que a virtualização constitui novos espaços-tempos mutantes que corroboram para a apresentação de novas realidades à humanidade. Em suas palavras:

Cada novo agenciamento, cada “máquina” tecnossocial acrescenta um espaço-tempo, uma cartografia especial, uma música singular a uma espécie de trama elástica e complicada em que as extensões se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se respondem. A multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênesse (LÉVY, 1999, p. 23).

Nesse processo que possibilita às pessoas a possibilidade de aproximação e interação com os outros, a ideia de heterogênesse se trata de um constituinte relevante na conceituação de virtualidade para Lévy (1999), haja vista que o virtual se dá através de um processo de acolhimento de alteridade em que a surpresa, a inovação e a inventividade podem constituir novos fatos.

Constituído pela internet e seus códigos comunicativos que transcendem barreiras físicas e geográficas, este espaço produzido por e a partir da rede mundial de computadores deve ser pensado para além de um meio de comunicação, mas como um espaço de sociabilidade, no qual se tecem práticas culturais e, em certa medida, autônomas (GUIMARÃES JR., 2000). Esse panorama não pressupõe, entretanto, um rompimento com a realidade,

pelo contrário, torna-a mais complexa, visto que os ambientes digitais exigem que se desenvolvam novos modos para compreendê-la.

Retomando o conceito de sociabilidade simmeliano e sua transposição para a investigação de interações em tempo real no campo virtual, Jonatas Dornelles (2004) manifesta que nas interações no ciberespaço há um envolvimento semelhante ao tipo clássico proposto por Simmel dado que a sociabilidade no campo virtual compartilha de alguns pontos dessa discussão, todavia apresenta especificidades próprias, resultantes do meio que as possibilita. Com as novas tecnologias da comunicação, o sentido de presença e ausência, de proximidade ou distância, seja espacial e temporal, ganharam novos sentidos e têm modificado a experiência e vivência corporal. O sentido de trânsito também é remodelado, pois ainda que virtualmente, o corpo transpõe barreiras geográficas, culturais, profissionais, possibilitando novas experiências. (BALDANZA, 2004).

Nesse panorama, o corpo e os modelos de subjetividade praticados no ciberespaço manifestam os modos particulares de agência de cada sujeito no mundo virtual (LEWGOY, 2009) de acordo com o contexto e as interações levadas a cabo. Concordando com Daolio e Roble (2006), acredito que a virtualização corporal não condiz com a desmaterialização do corpo, mas com seu redimensionamento que amplifica as possibilidades de sua (des)construção e vivência. Trata-se de uma transformação sociocultural, política e, conseqüentemente identitária, que importa diretamente na produção da subjetividade no mundo contemporâneo.

Nesse panorama, considero o ciberespaço como instância para o desenvolvimento de sociabilidades que, não obstante, não dizem da eliminação das interações presenciais no espaço físico ao contrário, torna-a mais complexa. Em vista disso, o ciberespaço pode ser abordado de duas formas distintas: uma extrínseca, na qual é tido como objeto em si e a outra, uma perspectiva intrínseca, em que importam “no interior do ciberespaço as localidades específicas, onde vigorem culturas localmente determinadas e negociadas” (GUIMARÃES JR., 1999, p. 141). Examino aqui, portanto, o ciberespaço como lugar de comunicação, interação e sociabilidade, pois este

ambiente só adquire sentido a partir das práticas e vivências dos usuários, que estão todo o tempo desenvolvendo entre si distintos tipos de relações, algumas delas limitadas apenas ao virtual e outras que extrapolam os contatos mediados por computador.

Nessa vitrine, as diferenças entre as sociedades/culturas adquirem publicização, realçando traços distintivos e identitários de cada povo, região, comunidade, grupo etc. Diferenças da qual se investem de empoderamento novos movimentos sociais ou formas organizativas tradicionais ou, ainda, experiências sociais em busca de sua afirmação frente aos outros, reivindicando identidades forjadas em sua própria história e articuladas e solidárias, muitas vezes, a circulações em escala global. Experiências essas e diversas outras que revelam a capacidade de ação dos dispositivos de interação social pelos quais assistimos de modo crescente, os domínios do privado se cambiando com os do público, e ambos sendo vastamente disseminados e acessados pelas trilhas das tecnologias da comunicação. Neste cenário, vale destacar, como o faz Pereira Alberto (2012, p. 5):

A ascensão da webcam é simbólica e sintomática destes tempos: trata-se de um aparelho que permite a gravação caseira, amadora, que ao mesmo tempo possibilita a difusão dessas imagens para uma infindável rede de conexões, dentro da internet. Ao mesmo tempo acoplada ao seu *personal computer*, ela possibilita romper a barreira do privado para o espaço público tecnológico através de operações simples.

É o mesmo pesquisador quem argumenta:

Na sociedade contemporânea, no navegável (e pouco mapeado) universo da internet o homem se permite ser aquilo que aparenta ser. Se a televisão representou a janela para o mundo, transformando a família em plateias, hoje em dia, com a internet, os computadores seriam essa janela (vale pensar que um dos sistemas operacionais mais conhecidos se chama Windows) – mas, no caso, transformando o mundo em uma imensa plateia não passiva, um corpo de julgadores ativos, dispostos a avaliar e participar, do que lhes interessa ou não (PEREIRA ALBERTO, 2012, p.7).

Fato é que os modos de vida na contemporaneidade são envolvidos por esta realidade de convergência hipermidiática, na qual os recursos tecnológicos de hoje, retiraram, em definitivo, o telespectador da TV, o ouvinte do rádio, o leitor do jornal, o internauta da rede ou o aluno da escola de um lugar fixo e sem voz, para um não-lugar de múltiplas vozes, ao dispor de um sem número de recursos dialógicos e interativos (TOSTA, 2014).

Assim, não é mais possível desconsiderar as relações entre a cidade e o ciberespaço, pois, a territorialidade do modo como a conhecemos tem perdido sua força, pois as tecnologias com suas redes de cabos e fibras, antenas de celulares, ondas de rádio que permitem conexão *wi-fi*, dentre os recursos e usos têm transformado as formas como experimentamos e vivenciamos a urbanidade, cujas consequências refletem na redefinição dos espaços públicos e privados.

Desta perspectiva, André Lemos (2004) assevera que as cidades podem ser pensadas atualmente na perspectiva da “sociedade em rede”, constituídas por sua dimensão física, simbólica, econômica, cultural, política e imaginária, dentre outras. Daí, “a particularidade contemporânea é a hegemonia de um conjunto de redes, as redes telemáticas, que passam a integrar e mesmo a ‘comandar’ (cibernética), as diversas redes que constituem o espaço urbano e as diversas formas de vínculo social que daí emergem.” (LEMOS, 2004, p. 122). Enfim, a complexidade da urbe contemporânea se intensifica com as metrópoles cibernéticas denominadas cibercidades, que podem ser pensadas como cidades nas quais a infraestrutura de comunicação e informação são uma realidade, e cujas práticas que daí advêm constituem uma nova urbanidade.

Importante considerar que a cibercidade, como busquei expor até aqui, não se refere ao surgimento de uma nova cidade ou a transposição radical de suas formas urbanas historicamente constituídas, mas da consideração de que as cidades têm se reconfigurado continuamente ante as tecnologias digitais, por meio da (re)configuração de seu espaço e a constituição de outras práticas sociais. Trata-se, pois, da hibridação dos elementos físicos e os virtuais, que

conformam uma outra realidade na qual o global e o local coabitam. Nas palavras de Lemos (2004, p. 136),

por meio dos diversos dispositivos eletrônicos, o espaço de lugar é complexificado pelo espaço de fluxo: relações estabelecidas online repercutem em encontros reais, compras e home banking interferem no dia-a-dia da cidade de concreto e aço, ativistas usam a rede para organizar manifestações políticas ou hedonistas como as atuais *flash mobs*. Na cidade-ciborgue, o espaço virtual está em sinergia com o espaço de lugar.

Cibercampo: por uma antropologia na internet

Em face desse novo campo que proporciona uma mobilidade intensa e viral antes nunca vistas, Guimarães Jr. (1999) considera que compete à antropologia delinear os contornos dos mapas de significado que distinguem cada um dos diferentes grupos que conformam as sociedades complexas, atendo-se, principalmente, aos processos de interações entre eles. Referenciando Geertz, o autor manifesta que uma das tarefas da antropologia do/no ciberespaço “é a de fazer as pontes entre as diferentes comunidades de sentido, aos moldes da Antropologia Hermenêutica [...] através da tradução das categorias que orientam as práticas sociais dos grupos online” (GUIMARÃES JR., 1999, p. 148).

No empreendimento de uma pesquisa em ambientes virtuais, um aspecto importante e que vem sendo destacado há certo tempo é evitar a dicotomia entre o mundo online e o *off-line* porque, embora o mundo virtual se caracterize por espaços e tempos distintos da realidade material, não significa que seja oposto à materialidade física, como já anunciado (DORNELLES, 2004; PISCITELLI, 2005). As representações sociais da rede tendem a não ser desconectadas das representações sociais que têm existência no mundo *off-line*, ainda que possam ser acionados códigos próprios, pois, mesmo na comunicação virtual, os sujeitos se representam com posições demarcadas (CARNEIRO, 2004). Conforme coloca Beatriz Jaguaribe (1999), importa entender que a cidade virtual não anula a cidade real, mas altera-lhe os sentidos, pois as potencialidades do mundo virtual têm informado às pessoas

acerca do aspecto construído de nossas realidades. Na virtualidade pode-se ser um cidadão anônimo, ciborgue alterado pela técnica, recorrendo aqui à imagem de Haraway (2000), voyeur em distintos tempos e espaços, consumidor com alcance às mais variadas lojas sem sair fisicamente de casa ou mesmo ser uma mulher que leva a cabo interações sexuais com pessoas fisicamente distantes do lugar físico em que se está.

Para Guimarães Jr. (1999), o ciberespaço proporciona cenários muito semelhantes aos das sociedades complexas contemporâneas, sobre as quais a antropologia já vem desenvolvendo, há bastante tempo, referenciais teóricos seguros. Sobre o desenvolvimento da antropologia, Lewgoy (2009) indica que a introdução da etnografia no mundo virtual e a validação de seu estatuto, assemelha-se à incorporação das sociedades anteriormente mencionadas enquanto objetos de estudo antropológico, que anteriormente se dedicava ao estudo do exótico, do distante. Em suas palavras,

Diante de uma experiência tida como prototípica [...] que questiona a legitimidade de sua disseminação para novos campos, tanto a antropologia de sociedades complexas como as etnografias virtuais podem ser compreendidas como práticas etnográficas pós-tradicionais, a fim de destacar a intrínseca e polêmica singularidade, nunca estabilizada numa qualificação identitária qualquer. (LEWGOY, 2009, p. 189)

É preciso considerar que o ciberespaço enquanto campo de pesquisa não é o mesmo pensado e vivido pelos precursores da disciplina porque o contexto é outro, metafórica e materialmente distinto, visto que, enquanto nas etnografias tradicionais o campo é experimentado no contato físico entre as pessoas, nas etnografias virtuais ele é mediado pelas tecnologias de comunicação e informação. Essa distinção implica em ressituar a etnografia, o que não significa a necessidade de rompimento com os paradigmas clássicos da antropologia, mas tão-somente promover sua contextualização e apontar as diferenças e peculiaridades diante das novas tecnologias. Portanto, os pressupostos básicos da tradição etnográfica devem ser mantidos quando de sua aplicação em ambientes virtuais, tais como manter a postura inicial de

estranhamento em relação ao objeto de estudo, considerar a presença da subjetividade e que os dados colhidos são interpretações de segunda e terceira mão e, ademais, conceber o texto etnográfico como sendo de textualidades múltiplas, isto é, várias e diferentes leituras podem ser feitas sobre ele (SÁ, 2002).

Considerando que as características epistemológicas da antropologia pressupõem o trabalho de campo como essencial, em favor da pesquisa antropológica no ciberespaço vale recuperar a reflexão de Geertz ao manifestar que o local é “antes de tudo, um termo relativo. No sistema solar a terra é ‘local’, e na galáxia, o sistema solar é local” (GEERTZ, 2001, p. 124). Essa proposta adquire ainda mais força quando consideramos a proposta de Clifford (2000) de pensar o trabalho de campo como *travel encounters*, o que sugere a ideia de movimento, viagem, diálogo. Assim, o autor coloca que é necessário prestar atenção em novas localizações, em fronteiras que se colocam à antropologia, pois o que está no limite produz novas demandas que influenciam na construção das identidades contemporâneas. Essa reflexão traz ao conceito de cultura uma ideia de mobilidade, em constante movimento, oportunizando o pensamento de que a cultura se desdobra em muitas variáveis e pode ser apropriada de maneiras distintas. Com essa proposta o autor chama a atenção para o fato de que as pessoas estariam em contínuo fluxo no qual são estabelecidas raízes, ideia de pertencimento a determinados contextos, símbolos, objetos e entendimentos, um intercurso por entre distintas percepções e vários modos de compreensão de conjunturas vividas que se constituem no diálogo entre espaços-tempos diversos e a cultura de cada pessoa. Nesse sentido, o conceito de viagem busca romper com possíveis homogeneizações e antevê o reconhecimento de tessitura de experiências culturais que se imbricam, pois, segundo ele, “em boa parte da etnografia tradicional, o etnógrafo localizou o que é, na verdade, um nexo/nacional/global, relegando às margens as relações externas e os deslocamentos da ‘cultura’” (CLIFORD, 2000, p.57). Então, a partir dessa ideia de *travel encounters*, podemos conceber o campo para além de um lugar físico, concreto, material, já não sendo necessário, portanto, o deslocamento físico do antropólogo para que o contato com seus interlocutores aconteça, não prescindindo mais a interação

face a face entre os mesmos, visto que elas podem acontecer no ciberespaço, por exemplo. Isso se dá porque há “modalidades de conexão dentro-fora; que a viagem, ou deslocamento, pode envolver forças televisão, rádio, turistas, produtos, exércitos – que passam poderosamente *através*” (CLIFORD, 2000, p. 61).

Christine Hine (2001), ao tratar das etnografias virtuais, também considera a ideia de viagem, que transcende o deslocamento físico do etnógrafo. No caso de pesquisas no ciberespaço, a deslocação física é substituída por uma “viagem experiencial”, em que há a permuta de experiências e a construção de um percurso por intermédio do olhar, do texto e das imagens.

Vale lembrar que uma das preocupações centrais de Geertz (2002) é como o escritor se impõe ao leitor e como fundamenta sua autoridade. Sobre isso, ele diz que o objetivo do etnógrafo é convencer o leitor de que seus relatos são dignos de crédito porque ele esteve lá e que “se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram” (GEERTZ, 2002, p.29). Se o “ter estado lá”, ter visto e escutado os sujeitos da cultura investigada, isto é, ter interagido com eles, é um forte argumento de que texto etnográfico é autêntico, um problema que se coloca àqueles que buscam levar a cabo uma etnografia em ambientes virtuais se relaciona, a princípio, à definição e delimitação do campo etnográfico e à execução da observação participante que, no caso, não é caracterizada pelos encontros face a face e pelo deslocamento físico do antropólogo ao contexto de pesquisa a ser estudado. Na etnografia virtual, o “estar lá” ganha um novo sentido, dado que ele não é presença física, não está circunscrito a uma realidade material e, por isso mesmo, não envolve obrigatoriamente o contato face a face. Sobre essa questão Hine (2001, p. 47) enfatiza que

O etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. Essa forma estendida depende também da interação, em um constante

questionamento do que é possuir uma compreensão etnográfica do fenômeno.

Essas questões se colocam e precisam ser pensadas para que se possa abordar criticamente a própria antropologia. De acordo com Coralís (2004), a observação participante não deixa de ser possível em razão da distância geográfica entre o etnógrafo e os nativos pesquisados, porque acompanhar e observar o grupo durante um longo espaço de tempo no ciberespaço possibilita perceber como os sujeitos compatibilizam suas ideias, discursos e vivências. Apesar das dúvidas que possam ser dirigidas acerca dessa modalidade de observação participante, Braga (2006) indica que observar os nativos durante um longo tempo já seria também uma forma de participação. No entanto, de acordo com ela, há que se considerar que

trata-se de uma participação muito peculiar, na medida em que é possível para o/a pesquisador/a tornar-se invisível, ou seja, ver sem ser visto/a, não interferindo em princípio na dinâmica da interação observada, embora deva-se levar em conta a possibilidade do *lurker*⁷ já estar contida na própria enunciação dos/as participantes. É essa participação (mesmo que invisível) no grupo que irá viabilizar a apreensão de aspectos daquela cultura possibilitando a elaboração posterior de uma descrição densa, que demanda uma compreensão detalhada dos significados compartilhados por seus membros e da rede de significação em questão. A condição que possibilita o ofício do/a etnógrafo/a é a imersão e a experiência da efetiva participação no ambiente pesquisado. Este ofício inclui participar, observar, descrever: categorias que formam a unidade do fazer etnográfico. (BRAGA, 2006, p. 5)

Amaral (2009) destaca que a etnografia no ciberespaço pode ser completamente não-obstrutiva e observacional, o que implica em debates de ordem ética, dado que os sujeitos podem desconhecer que são motivo de uma pesquisa acadêmica, por exemplo. Em contrapartida, a execução da etnografia virtual pode assumir uma posição intensamente participativa, em que o pesquisador interage cotidianamente com os sujeitos estudados por intermédio de fóruns, chats e comunicadores instantâneos, isto é, mantém uma postura

⁷ Relativo a *lurking*, literalmente, ficar à espreita.

dialógica com os sujeitos, que se aproxima do etnógrafo em uma investigação convencional, em contexto material. A posição de Hine (2001) é que a participação efetiva do contexto pesquisado é importante para que o etnógrafo possa observar e interpretar de maneira mais efetiva a construção dos sistemas de sentido empreendidos pelo grupo.

Outro fator importante a ser levado em conta nas investigações em ambientes virtuais é que pode não haver necessariamente uma relação de continuidade ou similaridade entre identidades *off-line* e *on-line*, cuja questão está diretamente atrelada ao questionamento que se costuma fazer acerca da autenticidade dos dados colhidos no mundo digital. Para a autora, é justamente a ausência de encontros face a face que leva ao questionamento em relação à autenticidade desse tipo de dado. Não obstante, o pesquisador deve ter em mente que se tratam de performances identitárias, em que a condição assumida quando se está na internet é de apenas um momento das performances. Em razão disso, ao investigar as interações dos internautas no ciberespaço se deve considerar as suas performances nesse contexto, pois, de acordo com Goffman (1975), em cada cenário da vida social os atores assumem distintos papéis e vivem-nos de forma consistente em vista ao atendimento de seus interesses e necessidades.

Guimarães Jr. (1999) diz que às ciências sociais as pessoas não são fonte de preocupação enquanto indivíduos, mas sim enquanto sujeitos de relações sociais no contexto que se investiga. Então, sobre uma antropologia que tem seu campo de estudo o ciberespaço, o autor, baseando-se em Goffman (1975), completa que os informantes nesse tipo de investigação se inclinam a ser mais *personas*⁸ que os sujeitos por trás da tela do computador e, em razão disso, não se faz possível dar por certa a existência de uma relação unívoca entre essas duas condições, dado que cada sujeito pode, em contextos diversos, viver *personas* distintas.

⁸ O autor, referenciando Paccagnella (1997), manifesta que é pouco confiável em uma pesquisa *online* conseguir dados a respeito da vida *off-line*. Nesse sentido, nas investigações no mundo virtual a busca se dá em “compreender e penetrar no conteúdo das representações de seus habitantes” (GUIMARÃES JR. 1999, p. 8).

Ainda, quanto à díade entre o *on-line* e o *off-line*, Miller e Slater (2004) destacam o relacionamento complexo e imbricado entre esses dois mundos, pois vários são os usos e interesses envolvidos entre os diferentes atores, o que pode levar a várias transformações, seja da tecnologia, dos próprios usuários e de suas culturas. Nessa direção, os autores propõem uma abordagem da relação *on-line/off-line* nas investigações em ambientes virtuais. Para os autores, no empreendimento de uma etnografia virtual, da mesma forma que na etnografia *off-line*, há observação, participação, textos e diálogo entre o cientista e seus sujeitos de pesquisa. Outro ponto colocado por eles, com o objetivo de subtrair a polarização entre *on-line/off-line*, tem relação com a necessidade de se trabalhar sempre com a ideia de contextos em investigações no cenário virtual, dado que um contexto particular está sempre em relação com outros contextos. Atuando desse modo, impede-se que se recaia em pré-noções como virtualidade ou ciberespaço, as quais estão relacionados a uma pressuposição metodológica na qual esse cenário pode ser considerado e tratado como “*sui generis*, autocontido e autônomo” (MILLER & SLATER, 2004).

Desta perspectiva, é preciso estar consciente de que o ciberespaço não deve ser tratado como se fosse dotado de unidade, ao contrário, reconheço sua constituição por distintas partes, em que cada uma se insere em um contexto específico que se comunica continuamente com outros contextos. O que significa considerar a ideia de desagregar o cenário virtual em seus vários processos, interações e relações no sentido de não considerá-lo como um único objeto. Dessa maneira, torna-se possível transpor a dicotomia *on-line/off-line* e pensar na passagem (e suas nuances) entre os dois polos. Além disso, o ciberespaço é composto por cenários caracterizados por imprecisões, fluidez, deslocamentos, mudanças constantes, situação essa que lhe impõe um difícil mapeamento. No entanto, essas particularidades não se tratam de novidade para o antropólogo, haja vista que toda cultura é uma eterna construção.

Considerações finais:

A etnografia dos ambientes *on-line*, pelo que pudemos perceber, não se trata de substituição das práticas de pesquisa tradicionais ou mesmo de seu implemento, mas de empreendimento de investigação que buscar dar conta de uma parte da realidade engendrada e constituída de relações sociais estabelecidas virtualmente e que são produto do progresso tecnológicos próprio da época em que vivemos.

Ademais, na etnografia virtual, os pressupostos teórico-metodológicos básicos dessa metodologia de pesquisa são mantidos, tais como o “olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 1996), resumidamente representados nessa tríade, apesar de que se faz necessário redefinir alguns dos conceitos próprios dessa metodologia a fim de que se adequem às realidades estabelecidas na internet.

Do mesmo modo, é substancial o reconhecimento de que os espaços virtuais não estão totalmente desligados das referências geográficas na produção e transformação de sentido da sociedade, o que nos indica que perscrutar as relações mediadas pelas tecnologias de supressão de tempo e espaço pode contribuir para a apreensão de novos dados acerca dos jovens, por exemplo. Ainda que, conforme anunciado, a compreensão das cibernsociabilidades devem se centrar na ideia de atos performativos levados a cabo pelos internautas, as considerações levantadas através de pesquisas nesses espaços contribuem para o adensamento da teoria social acerca da juventude e dos jovens.

Isto posto, a etnografia é um método apropriado para se buscar compreender como os espaços virtuais se constituem por meio de suas apropriações e usos, bem como as tramas envolvidas nesse contexto. Assim, estou seguro de essa metodologia pode em muito contribuir para o entendimento das metáforas e sentidos postos à contemporaneidade a partir e no ciberespaço pelo sujeitos.

Referências bibliográficas:

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. In: Sessões do imaginário, Cinema, Cibercultura, Tecnologias da Imagem. Porto Alegre no 20, 2008. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687> Acesso em 03.01.2011.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção *online*: o papel do pesquisador-*insider* nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. In: Revista Fronteiras, 11(1): 14-24, janeiro/abril 2009. Disponível em: <http://www.fronteiras.unisinos.br/pdf/62.pdf> Acesso em 10.01.2011

AMARAL, Rita. Antropologia e Internet: pesquisa de campo no meio virtual. Os Urbanitas: Revista Digital de Antropologia Urbana, 2003. Ano 1, vol. 1, nº 0, Disponível em: <http://www.aquaforte.com/antropologia/pesqnet1.htm> Acesso em 19.12.2010

BALDANZA, Renata Francisco. Comunicação no Ciberespaço: Reflexões Sobre a Relação do Corpo na Interação e Sociabilidade em Espaço Virtual. Trabalho apresentado ao NP Tecnologias da Informação e da Comunicação, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2006. Disponível em:

<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/20253/1/Renata+Francisco+Baldanza.pdf> Acesso em: 02.01.2011

BLATTMANN, Ursula & SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. Colaboração e interação na web 2.0 e biblioteca 2.0. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.12, n.2, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1005/Colabora%C3%A7%C3%A3o%20e%20intera%C3%A7%C3%A3o%20na%20web.pdf?sequence=1> Acesso em: 14.05.13.

BRAGA, Adriana. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. In: UNIrevista - Vol. 1, nº 3, 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Braga.PDF Acesso em 07.01.2011.

CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. Pesquisa via internet: desafios e perspectivas do trabalho antropológico. Cadernos de Antropologia e Imagem, 2004, 18(1): 189-210.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CLIFFORD, James. A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CLIFFORD, James. Culturas Viajantes. In: ARANTES, A. (org). O Espaço da Diferença. Campinas: Papyrus, 2000.

CORALIS, Patrícia Baptista. Nunca te vi, sempre te amei: uma análise antropológica da idolatria a Madonna em um fã clube virtual. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UERJ, 2004.

CROZAT, Dominique. Violência dos espaços hiper-reais. In: Revista FAMECOS Porto Alegre, nº 2, abril de 2006. Disponível em:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/468/395>

Acesso em: 03.02.2010

DAOLIO, Jocimar; ROBLE, Odilon José. Imerso na realidade virtual, ao mesmo tempo fora do corpo e realmente presente por seus movimentos que simulam sua experiência, estão mesmo tempo aqui e ali, em parte alguma, e, contudo, ali. In: Pro-Posições, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006

DELARBRE, Raúl Trejo. Internet como expressão e extensão do espaço público. In: MATRIZES, ano 2 – N. 2, primeiro semestre de 2009. Disponível em: http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/view/17/pdf_10
Acesso em 03.05.11

DORNELLES, Jonatas. Antropologia e internet: quando o “campo” é cidade e o computador é a “rede”. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 241-271, jan./jun. 2004.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOFFMAN, Erving. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

GUIMARÃES JR, Mário L. O ciberespaço como cenário para as ciências sociais. Ilha -

Revista de Antropologia, Florianópolis, v.2, n.1, p.139-153, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewArticle/14652>
Acesso em 20.12.2010.

HARAWAY, Donna. Antropologia do Ciborgue. As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HINE, Christine. Virtual Ethnography. Londres: Sage Publications, 2001.

JAGUARIBE, Beatriz. Paixões virtuais: corpo, presença e ausência. In: VILLAÇA, Nízia; GOES, Fred; KOSOVSKI, Éster (Orgs.). Que corpo é esse?: Novas perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

KOZINETS, R. "Netnography 2.0". In: R. BELK, (ed.), Handbook of qualitative research methods in marketing. Northampton, Edward Elgar Publishing, 2007.

LATOUR, Bruno. 1994 [1991]. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34.

LEMOS, André. Cibercidades. In: LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. Janel@s do ciberespaço. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. Cibercidades: um modelo de inteligência coletiva. In: LEMOS, André (org.). Cibercidade: As cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004.

_____. Arte Eletrônica e Cibercultura. In: Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. Org. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva. RS: EDIPUCRS, 2000.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWGOY, Bernardo. A invenção da (ciber)cultura: virtualização, aura e práticas etnográficas pós-tradicionais no ciberespaço. In: Civitas, Porto Alegre, v. 9, n. 2, maio-ago., 2009.

LINS RIBEIRO, Gustavo. Internet e a comunidade transnacional imaginada-virtual. Série Antropologia. (198). Brasília, 1996. Disponível em:

<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie198empdf.pdf> Acesso em 02.05.11

_____. A condição da transnacionalidade. Série Antropologia. (223). Brasília, 1997. Disponível em:

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996

_____. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MILLER, D & SLATER, D. Etnografia *one off-line*: cybercafés em Trinidad. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 10, nº21, p.41-65, jan/jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832004000100003&script=sci_arttext Acesso em 05.01.2011.

MONTARDO, S. P., ROCHA, P. J. Netnografia. Incursões metodológicas na cibercultura. Revista E-compós, 2005, v. 4, Brasília. Disponível em:

http://boston.braslink.com/compos.org.br/e%2Dcompos/adm/documentos/dezembro2005_paula_sandra.pdf Acesso em: 22.12.2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, escrever In: Revista de Antropologia. Volume 39, n. 1, São Paulo, 1996.

PACCAGNELLA, Luciano. Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities. Journal of Computer Mediated Communicatio, vol.3, issue 1, Junho de 97. Disponível em: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/paccagnella.html>, 1997.

PEREIRA ALBERTO, Thiago. Dos screen tests de warhol até o rem: o self – design e os tensionamentos entre a celebração e o ordinário. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação e Artes. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- Minas), Belo Horizonte, 2012.

PISCITELLI, Adriana. Viagens e sexo on-line: a Internet na geografia do turismo sexual. In: Cadernos Pagu (25), julho-dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n25/26530.pdf> Acesso e, 18.12.2010.

SÁ, Simone Pereira. Netnografias nas redes digitais. In: PRADO, J.L. Crítica das práticas midiáticas. São Paulo: Hacker editores, 2002.

SILVA, Carlos Alberto da & SEBASTIÃO, Pedro Miguel. Interacção&Cibersexo no IRC. In: Sociologia em Diálogo. Évora: Universidade de Évora, 2002. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/silva-carlos-sebastiao-pedro-interacao-cibersexo.pdf> Acesso em 27.12.10

SILVA, Weslei Lopes. O sexo incorporado na web: cenas e práticas de mulheres strippers. Tese de Doutorado, Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (Org.). Simmel. São Paulo: Ática, 1996. p. 165-181.

_____. Questões fundamentais da sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens na escola. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta, PASSOS, Mauro (Orgs.) A

escola e seus atores – educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pág. 183-198.

VIEGAS, Susana Isabel Rainho. Hiper-real e realidade do virtual. In: Revista Fronteiras - estudos midiáticos. Vol. IX Nº 2 - mai/ago 2007. Disponível em: http://www.unisinos.br/arte/files/130a134_art06_viegas.pdf Acesso em 03.02.2011

ETNOGRAFIA E SUAS POSSIBILIDADES NO CAMPO DO DESVIO

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o uso da Etnografia, compreendida como um modo específico de produzir conhecimento na matriz disciplinar onde se faz e se refaz dialeticamente na articulação entre teoria e método da Antropologia. Especificamente em contextos dos estudos de comportamento desviante. Neste caso, e tendo como ponto de partida a etnografia empreendida por Silva (...) ⁹ nos estudos com jovens de comportamento desviante, à época, alunos de uma escola. Deste modo, o artigo intenciona apresentar uma experiência empírica com um grupo de jovens envolvidos com tráfico de drogas em um bairro da cidade de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte- MG.

Palavras-Chave: Etnografia. Desvio. Jovens. Escola.

Acreditando nas possibilidades de diálogo entre a antropologia e educação, as questões que dizem respeito à educação formal e não formal, quando apropriadas na pesquisa etnográfica permitem, a partir de um tempo prolongado de observação e interação no campo, como salienta Tosta (1998), a compreensão não somente dos discursos “ditos” pelos sujeitos, mas, também, do cotidiano compreendido pelas diversas dimensões culturais presentes na escola. A etnografia, desse modo, contribui para pensar a escola na sua pluralidade, nas suas várias formas de pensar o outro inserido no seu próprio contexto, permitindo que o cotidiano escolar seja analisado na complexidade das interações, visualizando esse contexto como um espaço aberto de reconhecimento e respeito pela diversidade.

⁹ SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. Um estudo sobre um grupo de jovens estigmatizados como pertencentes à carreira criminosa e ao comportamento desviante em uma escola pública de Contagem/MG. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 224. 2016

Isto posto, consideramos necessário explicitar a categoria de “Cotidiano” como uma ideia que permite acessar a vida social em suas várias dimensões. Uma resposta primeira tem relação com o fato de que a vida se realiza em meio a dinâmicas múltiplas que expressam o social entendido como fenômeno social total (MAUSS, 2001). Nessas dinâmicas, confluem modulações cujos conteúdos podem ser de igualdade e desigualdade, diversidade e unidade, identidade e alteridade, reciprocidade e conflito, alianças e disputas, instituído e instituinte. Modulações estas que conformam e se conformam aos sujeitos em qualquer espaço de socialização. Assim sendo, o cotidiano é tal qual um “documento” precioso para investigar a cultura de grupos sociais, seja na escola, ou em outros espaços de aprendizagem. Espaços que, historicizados, significam a constituição de padrões de culturas que se realizam e expressam dinâmicas de escolarização em uma perspectiva diferente e oposta àquela que vê a escola como um complexo institucional hegemônico com capacidade operatória de a todos harmonizar, apagar as diferenças e aplainar os conflitos e as contradições.

Portanto, fica difícil abordar a relação entre educação e antropologia sem se dar conta do quão é fundamental compreender a categoria “cotidiano”, como tempo, espaço e lugar do trabalho de campo. Como salientam Tosta e Rocha (2009), esse trabalho de campo sistemático e prolongado, indispensável à abordagem do cotidiano pode ser adotado pelos pesquisadores em antropologia e educação. É nessa vivência densa que damos conta de aspectos centrais da realidade, ou seja, aspectos tais que, comumente, ficam envolvidos na sombra daqueles acontecimentos, geralmente considerados relevantes por sua dimensão e repercussão.

As pesquisadoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007), inspiradas na filósofa húngara Agnes Heller (2007), argumentam que é na busca teórica que se apoia esta construção conceitual, que se encontra na unicidade da realidade em estudo e nos coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne e expressa. Ainda para as autoras, a célebre dicotomia Estado-Sociedade civil, por exemplo, assume outras formas quando operamos com e no cotidiano, isto é, o que interessa é buscar a presença estatal e civil na ação

diária dos sujeitos sociais nas interações entre os muros da escola e nas relações que a escola necessariamente mantém com outras instituições no seu entorno. Acessar a realidade “cotidiana” possibilita aproximar a instituição escolar, não somente do exercício do pesquisador, no “movimento de observar”, mas selecionar e/ou orientar aquilo que realmente deve e pode ser advertidamente relevante no ambiente escolar, considerando a densidade de conteúdos que o explicam.

Pesquisar no cotidiano é, como referido, pertinente nos estudos em que se busca por em diálogo a antropologia e a educação, na medida que contribui na reconstrução e compreensão dos acontecimentos presentes em lugares onde o aparelho estatal busca legitimar seu poder, em especial, na escola. Desde esse ponto de vista, Gusmão (2010) seguida por Tosta (2012) salientam que é possível entender a escola como espaço sociocultural em uma dimensão dupla e abrangente: A primeira refere-se ao institucional, onde estão prescritas um conjunto de regras e normas que buscam fixar limites e unificar a ação dos sujeitos. Nos estudos que envolvem a análise da instituição escolar essa dimensão não pode ser minimizada, pois, como salienta Rockwell e Ezpeleta (2007), o uso pertinente do conceito de Vida Cotidiana encontra-se, justamente, na possibilidade de refletir sobre a dicotomia história documentada e história não-documentada. Sendo que a primeira diz respeito a história estrutural da instituição escolar, baseado em seu caráter reprodutor, homogeneizante e, sobretudo, burocrático. Reafirmando um *modus operandi*, na histórica presunção homogeneizante num processo dinâmico em que decompõe a realidade escolar em várias vivências e trajetórias cotidianas.

A segunda dimensão proposta por Gusmão (2010) e Tosta (2007), ou seja, a dimensão Vivencial, reconhece a existência de uma complexa trama de relações cotidianas envolvidas no processo educacional, onde se estabelecem relações de aliança, de concorrência e de negociações em torno de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Pois bem, nesse mundo de contraste frente ao papel burocrático e institucional da escola, observando-a em seu cotidiano, é possível identificar como a “escola” é significada pelos vários sujeitos que participam das redes de interações que

compõem esse ambiente, afirmando a heterogeneidade que caracteriza as relações desenvolvidas na vida escolar, sendo que a experiência e as trajetórias dos alunos permitem analisar os diversos sentidos que são atribuídos à escola e a que se deve sua existência.

A realidade escolar, desse modo, aparece sempre como um lugar propício para apreender não somente os acontecimentos re-significados que os pertencentes a esse ambiente silenciosa ou ativamente explicitam, mas também vislumbrar a contextualização de suas relações fora da instituição, uma vez que, ao falar em “escola” sempre deve pensar na dicotomia “fora/dentro”, ou seja, não há entendimento do cotidiano escolar sem o constante diálogo com as relações que também são desenvolvidas em um contexto maior, mais especificamente, na comunidade onde a escola está inserida. Segundo Tosta e Rocha (2009), é no exercício competente e constante da articulação das relações dialéticas entre a micro, a meso e a macro análise, no estudo de comportamentos e estruturas sociais, das subjetividades e objetividades que demonstramos a acuidade do olhar, do ouvir e do escrever, oferecendo uma das possíveis interpretações da realidade social. Enfim, pesquisar o cotidiano é estabelecer diálogos interdisciplinares que se traduzem na compreensão e/ou apreensão de mundos paralelos, de mundos e contextos que vão tecendo as redes de interação das quais o pesquisador toma parte.

Desde esta perspectiva, Tosta e Rocha (2009), afirmam que, no mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são traçadas. Por isso mesmo, a etnografia, como parte e o todo da matriz disciplinar antropológica surge de maneira profícua como procedimento metodológico para os estudos da realidade escolar. Particularmente quando se deseja identificar e interpretar as inter-relações existentes nas dimensões culturais que permeiam o cotidiano escolar, sem perder de vista sua relação com o contexto social mais amplo.

Com efeito, um suposto diálogo entre a antropologia e educação só é possível porque as duas áreas de conhecimento têm vocação interdisciplinar. A Antropologia, em particular, a partir de seus clássicos diálogos com a historiografia, como por exemplo, na constituição do campo *Antropologia Histórica*, salientada pelo historiador Robert Darton (1998); com a sociologia, e as suas várias possibilidades de investigar as relações sociais, constituídas nos estudos da *Antropologia Social*. E com a Educação, enfim, como bem afirma Brandão: “olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas” (2002, p. 139). O que significa dizer, como afirma Tosta (2009), que o conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua tradição histórica, em sua intenção de conhecer o homem como um todo e todo homem (LaPlantine,1988) possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social tal como se apresenta na contemporaneidade.

Entretanto, essa complexidade presente no cotidiano escolar também demanda ao estudioso da educação, seja ele um antropólogo, historiador, sociólogo, dentre outros, o desafio de estranhar um ambiente que muitas vezes lhe é familiar. E por meio deste esforço cognitivo e afetivo de conhecer os outros, que atitudes de preconceito e de rotulagem, estereótipos infligidos, sobretudo, aos jovens alunos na escola e fora dela, estão na base de atitudes de violência e de negação da escola. Ao contrário, o esforço é construído no exercício de estranhamento a fim de reconhecer o outro em suas idiossincrasias e potencialidades a fim de ultrapassar, por um lado, qualquer possibilidade de desenvolver análises e descrições que sejam baseadas nos estereótipos e rótulos dados aos sujeitos investigados. Por outro lado, superar obstáculos para entender as singularidades dos grupos inseridos no contexto e as suas várias ações que são determinadas pelas situações que surgem no interior da escola ou fora dela. Reflexão e ação que podem abarcar as ações educacionais tendo como ponto de partida o reconhecimento e a valorização

da diferença e da diversidade. Traços que têm sido visibilizados em pesquisas que buscam dialogar e pensar a educação com a antropologia.

Etnografia em contextos desviantes

A etnografia como já assinalado, realiza-se a partir de um processo de observação direta e de descrição, nas quais devem emergir os significados que os sujeitos conferem a sua vida, seguido de análises sobre esta realidade. O pesquisador português Thiago Neves (2004), afirma que a etnografia se revela um método de forte caráter humanista e particularmente sintonizado com a experiência social. Nesse sentido, tanto na sua constituição histórica no âmbito do pensamento antropológico, quanto no seu caráter singular, a etnografia é desafio teórico e metodológico que busca a compreensão do outro. Sejam os tradicionais nativos em suas aldeias, ou os citadinos em seus espaços urbanos, a Etnografia torna-se um procedimento indispensável para o entendimento, não somente de comportamentos desviantes, como de resto à investigação de temáticas sociais.

Sem dúvida, a possibilidade de, a partir da observação participante consistente e correta, compreender e detectar significados nas relações de grupos, seja de atitudes desviantes, seja de comportamentos criminosos, coloca a etnografia nesse patamar na fundamentação de seu uso para adentrar, muitas vezes, em diálogo e relações com sujeitos sociais difamados e estereotipados como marginais, assassinos, loucos, irracionais, dentre outros rótulos.

Assim, são fundamentais algumas reflexões sobre esse campo epistemológico, justamente para pensarmos as suas várias formas de apropriação tendo, como uma primeira problematização, e, sem dúvida, a grande questão de sua natureza, a entrada em contextos de extrema violência e desconfiança. A tentativa do etnógrafo de problematizar as trajetórias, os modos de vida e as formas de pensamento depende, basicamente, de uma relação de confiança a ser construída nos tempos e espaços onde estão sujeitos da pesquisa e pesquisador.

Pois bem, o que denominamos neste artigo, de comportamento desviante?

Tradicionalmente é definido como ações daqueles que se desviam das regras de um grupo social específico. O sociólogo americano Howard Becker, em 1963, propõe uma nova definição do conceito de desvio. Para ele, o foco do questionamento não se encontra mais no contraste entre desvio e comportamento dito “correto”, mas, sim, na posição que os indivíduos tomam em relação a esses dois termos no processo da interação entre os grupos sociais que rotulam o que se caracteriza como comportamento desviante.

Para Becker (1963, p. 47), as proporções do comportamento desviante serão definidas pelo poder que os grupos sociais obtêm. Assim, se um ato é ou não visto como desvio dependerá de como as pessoas reagirão a ele. Em outros termos, o ato do desvio assim o será, a depender de como será percebido e afirmado pelos outros. A circulação dos sujeitos, outsiders, em certos espaços de convivência e interação constitui uma inter-relação de estados que acompanham um fato ou uma situação. Esses fatos referidos e/ou circunstâncias específicas é que caracterizam os contextos desviantes. Por exemplo, a interação de sujeitos envolvidos diretamente com tráfico de drogas; ou que vivem em espaços dominados de vulnerabilidade, onde, a violência, sobretudo, ligada a arma de fogo atravessa as relações existentes entre os sujeitos. Lugares rotulados como áreas de perigosidade, em geral, são considerados como contextos desviantes assim justificados pela suposta vinculação a situações específicas de violência.

Isto posto, a primeira questão que se coloca diz respeito aos modos como o pesquisador vai proceder no campo, sendo este os contextos desviantes? Como proposta desta discussão, retomamos o antropólogo Roberto Cardoso Oliveira (2000) ao definir a Interlocação como atitude e posicionamento do pesquisador no campo. Suas relações com os sujeitos investigados serão sempre numa perspectiva dialógica. Uma vez que o contexto que o pesquisador se insere é um terreno contraditório, conflituoso e fora das regras e leis estabelecidas socialmente. O que não implica que nestes contextos regras, normas e interdições não sejam formuladas e vigorem. Nestes contextos de vulnerabilidade em que o pesquisador se encontra, é

basilar ter em mente que o processo de confiabilidade é lento e contínuo, ou seja, é um processo constante e ininterrupto, uma vez que se observa em campo sujeitos que são previamente rotulados de desviantes. O antropólogo Michael Angrosino (2009), cita, em seu livro *Etnografia e observação participante*, o termo “Gelo Inicial”, para enfatizar o papel do pesquisador nesse primeiro contato com os sujeitos investigados. Sem dúvida, Angrosino (2009), não se propõe, especificar o referido termo às situações do pesquisador em contextos desviantes. Ao contrário, busca desenvolver uma discussão mais ampla sobre a postura do pesquisador no contato e nas relações estabelecidas em um contexto investigado. Todavia, é salutar pensar esse termo, especificamente, nas pesquisas de comportamento desviante. Neste mundo, quase sempre invisibilizado, as interações muitas vezes acontecem nas entrelinhas de um olhar, nas metáforas presentes numa fala, as quais, se bem decodificadas pelo pesquisador, configura diálogo e interação. Deve-se problematizar o lugar de onde esses sujeitos considerados “desviantes” estão expressando suas ideias. A priori, não é interesse deles falarem algo. Vivem, como afirma Becker (1963), em um mundo *outsiders*, onde ser discreto e ter poucas palavras são consideradas virtudes. O papel do pesquisador é, nas palavras de Angrosino (2009), quebrar esse *gelo inicial*, na tentativa de os sujeitos explicitarem suas ideias e percepções sobre o mundo em que estão inseridos. Nesse sentido, mesmo que esse mundo esboce contornos de visibilidade, ter em conta a premissa da “Interlocução” ensinada por Oliveira (2000), se faz importante, pois, a relação entre pesquisador e pesquisados se põe numa perspectiva igualitária, na qual o etnógrafo é capaz de se expor e também de se impor, como um sujeito numa relação face a face visando a solução de entraves que costumam surgir no campo. Como bem lembra Neves (2005) sem essa simetria entre os envolvidos na pesquisa, relações de superioridade entre os sujeitos podem facilmente ocorrer.

Uma segunda problemática em relação à especificidade da experiência etnográfica em contextos desviantes, como salienta Neves (2004), diz do que ele chamou de “perigos da atração”, ou seja, os investigadores correm o risco de misturar o estudo do fenômeno com o fascínio por algo que, pessoalmente, lhes pode parecer exótico. Nestes termos, a “estranheza antropológica” deve

ser constantemente assumida pelo pesquisador. Antes de Neves, o antropólogo Velho (2013), salienta que o fato é que dentro da grande metrópole, seja Nova York, Paris ou Rio de Janeiro, há descontinuidades vigorosas entre o “mundo do pesquisador” e outros mundos, fazendo com que ele mesmo sendo destas cidades possa ter experiência de estranheza, não reconhecimento ou até choque cultural comparável à de viagens a sociedades e regiões “exóticas”. Esse é o papel do pesquisador, em particular, do etnógrafo, ou seja, de não permitir que as “hierarquias sociais” corporificadas nas categorias sociais, que se promovem por meio de papéis e estereótipos, embarçarem a pesquisa de campo, e, também, nas descrições e análises feitas pelo pesquisador em seu “gabinete”, no momento da escrita antropológica. O consagrado movimento proposto por Damatta (2000), transformar o familiar em exótico, quando incorporado nas pesquisas no mundo desviante, ganha um sentido muito especial. Sem esse movimento e a reflexividade que ele proporciona, o pesquisador corre o risco de descrever a cultura e as formas de pensamento, enfatizando as suas formas de sobrevivência e, sobretudo, exaltando sua vida e personalidade como que se fossem a personificação heroica de Robin Hood.

Retomando o pesquisador Tiago Neves (2004), em seu artigo intitulado “*A etnografia no estudo do desvio*”, alerta o pesquisador que pretende adentrar nesse contexto, duas problematizações que podem contribuir para a constância da refletividade e da atitude de estranheza em relação ao contexto em que os sujeitos desviantes estão inseridos. Primeiramente é preciso estar preparado para aceitar o fato de uma vez no campo e diferente de sua experiência habitual, o perigo maior reside nas instituições de controle e não de contextos desviantes propriamente ditos. Dito de outro modo, o pesquisador, não raras as vezes, não noticia ou notifica para os meios policiais a sua presença. Exatamente para evitar intervenções no contexto da pesquisa. Ou mesmo, avaliando que tal presença possa influenciar a própria investigação. Ao pesquisador exige-se uma clareza de seu papel e seus objetivos. Em segundo lugar, Neves sugere precaução face a eventuais agressões por parte dos sujeitos envolvidos. Nestas situações, e lembrando Foote-White em sua

etnografia na organização social existente em Cornerville¹⁰ contou sempre com a parceria de “Doc”¹¹. No campo do desvio a presença de um “Doc” ou um mediador é estratégico, pelo menos, até o momento em que se sentir seguro nas relações com os jovens envolvidos¹².

Uma terceira problemática diz respeito às formas com que se devem entrevistar os sujeitos desviantes. Considerando que a etnografia não se limita ao uso solitário da observação participante como procedimento de acesso ao campo a entrevista é uma técnica indispensável principalmente por constituir situações de interação.

Sobre isto, Roberto Cardoso de Oliveira (2000), nos ensina que, no campo, devemos exercer três capacidades cognitivas: o olhar, o ouvir e o escrever que se fundem e têm a grande valor, no que se refere ao empreendimento intelectual que é o trabalho de campo. A pesquisadora Heloisa Symanski (2008), contribui para essa discussão ao trazer o conceito de Entrevista reflexiva. Essa contribui para problematizarmos sobre o comportamento, sobretudo, do entrevistado durante o contato com o pesquisador. Ou seja, o referido entrevistado sabe (ele reflete sobre isso) que tem uma informação que o pesquisador precisa. Desse modo, estabelece uma relação de troca, em que a confiança e o “gelo inicial” é quebrado através das interações de reciprocidade que vão acontecendo entre os envolvidos na entrevista. Em nossa pesquisa, por exemplo, como os jovens estavam envolvidos, especificamente, com o tráfico de drogas, havia um limite de tráfego naquela comunidade, isto é, apenas poderiam circular em lugares que faziam parte de seu domínio. Em alguns momentos, pediam a nossa ajuda para buscar um remédio para as respectivas mães, avós, ou até leva-las, em

¹⁰ Cornerville é uma área pobre e degradada de Eastern City, habitada por imigrantes italianos. O bairro e a cidade são nomes fictícios para o North End de Boston, popularmente chamado de Little Italy.

¹¹ Foot-White descreve quatro tipos de organização: a gangue de esquina, o clube organizado por “rapazes formados”, a organização mafiosa e a política partidária. Os dois primeiros abrigam os “peixes miúdos”: os “rapazes de esquina”, que ocupam a posição mais baixa na hierarquia social, e os “rapazes formados”, que se encontram em meio a trajetórias de ascensão social. Nesse contexto, o referido autor Acompanhou a trajetória de Doc e seus rapazes de esquina, que formavam a gangue dos Norton. Doc introduziu Foot-White nesse contexto desviante, possibilitando participar ativamente das relações que seus membros estabeleciam. Ele, na realidade, foi durante um bom período da pesquisa um mediador ara Foot White. Doc constituía uma liderança em torno dos outros rapazes

¹² Mais à frente iremos relatar o contato que tivemos com o “Tio” Manuel, o mediador que possibilitou a nossa permanência no campo desviante.

algumas situações, a um posto de saúde. No momento em que essa troca acontecia, fomos percebendo uma abertura maior nas explicações e percepções sobre aquele contexto, por parte dos jovens. No entanto, Heraldo Viana (2012) adverte sobre o posicionando e o tipo de relação que o pesquisador precisa manter com os sujeitos investigados. Em todos os momentos, deixávamos claro que o nosso lugar naquele contexto era de pesquisadores. Mesmo seguindo o conselho de Oliveira (2000), de manter uma relação dialógica, essa clareza do lugar que deve assumir precisa ficar claro nas interações que mantem com os referidos sujeitos.

A quarta problemática, refere-se aos possíveis diálogos com outras metodologias de pesquisa. Igualmente ao método etnográfico tradicional em que mantém forte diálogo com outros métodos de coleta de dados, como por exemplo, a *história de vida*, *pesquisa-ação*, *estudo de caso*, dentre outros, a etnografia que se preocupa com os estudos desviantes tende a dialogar diretamente com a perspectiva de *Projetos*, proposta por Velho (2013). Para ele, o projeto é o instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos, ou seja, ele existe como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, operações para o mundo. Nessa perspectiva, a *verbalização* é o instrumento principal de coleta de dados, ou seja, é através do discurso que os atores investigados podem fornecer as indicações mais precisas sobre o que pretendem experienciar no campo de possibilidades que se abre na sua história individual. Pensar a ideia de projeto é pensar na dicotomia entre sociedade e indivíduo, uma vez que mesmo que o ator vivencie suas experiências de forma individual, como única, ele reconhece-se no outro pelos estilos de vida, de pensamento, etc. Essa é a grande questão posta pelo sociólogo Norbert Elias em seu livro “*A sociedade dos indivíduos*”, quando afirma que não se pode ter o indivíduo como objeto de análise sem também dialogá-lo diretamente com a sociedade. Para o autor (1994), nenhum dos dois – indivíduo e sociedade – existe sem o outro, antes de qualquer coisa, na verdade, eles simplesmente existem, ou seja, o indivíduo na companhia dos outros e a sociedade como uma sociedade dos indivíduos. Dessa forma, Elias (1994) parte do seguinte questionamento: “*como é possível que a existência*

simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, deem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionam ou promovem algo de que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos independentes, uma sociedade?”.

Partimos da constituição e das características de vida na sociedade contemporânea, pois o entendimento da coexistência de valores, de estilos de vida e de trajetórias individuais é parte das marcas existenciais dessa sociedade. O sociólogo Zygmunt Bauman (2003) nos oferece uma consistente contribuição em seu livro *“Amor líquido”*, quando propõe debater sobre as fragilidades e as flexibilidades em que as relações humanas se encontram no atual contexto. Segundo o autor (2004), a era da modernidade líquida em que vivemos – um mundo repleto de sinais confusos, propensos a mudar com rapidez e de forma imprevisível – é fatal para nossa capacidade de amar, seja esse amor direcionado ao próximo, ao nosso parceiro ou a nós mesmos. De forma complementar, para Elias (1994), a vida social moderna é repleta de contradições, tensões e explosões, a vida não é harmoniosa. Ao contrário, ao sair de casa os indivíduos se cruzam nas ruas, cada um com um certo objetivo, buscando cumprir o que individualmente propôs naquele dia. Como na ideia de rede, proposta por Elias (1994), os indivíduos vão se conectando com os outros a partir de suas individualidades, sobretudo, a partir de sua historicidade.

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede, nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente consideradas; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. No entanto, essa rede nada mais é além de uma ligação de fios individuais; e no interior do todo, cada fio continua a construir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (Elias, 1994)

Assim, deve evitar análises isoladas de seu contexto. Cada indivíduo contém a sua história singular e mesmo que alguns nasçam em um mesmo ciclo relacional, sua trajetória será algo totalmente particular. Segundo Elias (1994), a historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a sociedade. Nesse sentido, a intervenção metodológica do projeto nos estudos de comportamento desviante, é pertinente na medida que contribui para o entendimento das trajetórias individuais, suas experiências pessoais, seus amores, frustrações, medos que vão contribuindo para tecer as redes de conexões que se formam na sociedade. Nesse sentido, a historicidade e o sentido que o indivíduo atribui a essa trajetória permitem a associação de significados e, sobretudo, de pertença identitária a um grupo ou subgrupo. O projeto–visto, na perspectiva de Schutz (2012) – é a antecipação no futuro dessas trajetórias e biografias, na medida que busca através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. Segundo o historiador Michel Frisch, citado por Thompson (1998), a memória possibilita recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que permanecem invisíveis na documentação convencional. O projeto e a memória, vistos por esse ângulo, possibilitam a aproximação das trajetórias dos indivíduos e, simultaneamente, do sentido que eles dão a essas experiências e biografias. Para Velho (2013), a consistência do projeto depende, fundamentalmente, da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos. De forma complementar, Schutz (2012), afirma que a situação biograficamente determinada inclui certas possibilidades de futuras atividades práticas ou teóricas que podem ser chamadas de *objetivo à disposição*, ou seja, será esse “objetivo à disposição” que definirá o que será relevante ou não em uma determinada situação.

Sem dúvida, o projeto, visto como um aporte metodológico para os estudos de comportamento desviante, contribui também para um melhor entendimento da entrada de indivíduos em contextos desviantes. Muitos estudos voltados para essa temática – Albert Cohen, Howard Becker, Robert Merton – abordam a associação de indivíduos em grupos a partir de

sentimentos de pertencimentos e de compartilhamentos de interesses. Ao contrário, ampliando essa análise, Schutz (2012) afirma que essa entrada refere-se também ao que chama de *Relevância e Tipificação*. O primeiro é o resultado de interesses que escolhemos para conquistar um objetivo com nossa ação. O segundo refere-se e dialoga com a perspectiva que Elias (1994) propõe ao afirmar que não existe indivíduo sem sociedade e vice-versa. O sistema de tipificação é aquilo que já foi apreendido uma vez, traz consigo um horizonte de experiências possíveis, com referências de familiaridade correspondentes. Nesse sentido, esses sistemas e/ou processos possuem sua própria história, na qual as trajetórias dos membros dos grupos vão se entrelaçando na rede das relações sociais. Assim, apreender as interações e as constituições que formam esses grupos desviantes necessita a abordagem da projeção e das histórias singulares que esses indivíduos oferecem significados. Schutz (2012) chama essas associações grupais de *Grupos Voluntários*. Esse se caracteriza pela escolha privada de suas relevâncias, ou seja, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar, faz a escolha individual e voluntária de “entrar” ou não em um determinado grupo.

Uma experiência com jovens traficantes: o contato inicial

No ano de 2013 começamos a acompanhar o grupo¹³ de jovens estudantes¹⁴, nas relações que eram estabelecidas no lado de fora da escola. Principalmente nos finais de semana, após o futebol ficávamos ainda um tempo conversando sobre futebol e às vezes sobre a escola também. Mesmo sabendo que a nossa intenção era de coletar dados (estávamos ali como pesquisadores), a nossa interação com eles estava mais natural, pelo menos nos passava essa impressão nos momentos que ficávamos com eles. Começamos a deixar o carro em uma distância considerável da escola e

¹³ Esse grupo de jovens se constitui num total de 6 integrantes, com idade aproximada entre 16 e 17 anos.

¹⁴ A princípio, nosso objetivo na pesquisa, era de analisar o processo de estigmatização e rotulagem que um grupo de jovens, estudantes do ensino médio, de uma escola pública, de Contagem-MG. No entanto, fomos observando que os jovens investigados ficavam boa parte do dia com outros jovens em um lugar que chamavam de biqueira. Em consequência, começamos a nos interessar também por esse contexto.

andávamos boa parte do bairro até chegar em nosso destino. Iniciamos esse processo, sobretudo, na intenção de compreender, não somente a dinâmica do bairro, mas também os trajetos que esses jovens faziam na sua região.

Era um sábado, mais precisamente, o segundo sábado de agosto, quando decidimos, pela primeira vez, que iríamos chegar a pé na escola. Fomos andando observando também a movimentação dos moradores, do comércio e de todos que estavam fazendo parte daquela observação. Foi importante a tentativa de fazer esse trajeto para conhecer um pouco da realidade daquela região. Após vários minutos andando, chegamos na região onde está localizada a escola, na realidade, a escola fica perto da entrada dessa região, chamada de Nova Contagem **A**¹⁵. Segundo alguns moradores que conversamos informalmente na ida desse trajeto, o que separa essas duas regiões é uma praça de formato redondo, cheio de bancos, onde ficam, principalmente, idosos conversando o dia inteiro. A chegada nessa praça configura a mudança da região, ou seja, um outro território, situado em um mesmo bairro. Quando chegamos nessa praça, realmente, estava cheia de pessoas sentadas nos bancos e conversando. Também nessa praça tinha um vendedor de verduras, que ao mesmo tempo em que ficava conversando com os idosos que ali estavam, vendia suas verduras aos moradores que ali passavam. Em volta dessa praça era o ponto principal do comércio dessa região. Tinha padaria, salão de beleza, açougue, supermercado. Era, sem dúvida, a parte mais movimentada do que os moradores chamam de Nova Contagem **A**. Ao passarmos dessa praça, viramos à esquerda e subimos uma rua enorme. Houve uma mudança de ritmo, uma rua sem muita movimentação, na realidade, constituída somente de casas e uma única loja que alugava ornamentação para festas infantis. As casas se caracterizavam por serem, na sua maioria, inacabada e de um andar. Poucos moradores na rua, somente uma senhora lavando a calçada. Parece que todos que saem de casa, se encontram no entorno comercial da praça. Logo a acima, ao chegar no final dessa rua, conseguimos visualizar um terreno grande e a escola que iríamos investigar. Muitos jovens na sua entrada. Estavam segurando o material que

¹⁵ A região de Nova Contagem é, popularmente, dividida em duas regiões: Nova Contagem A e Nova Contagem B.

iria ser utilizado no futebol (coletes, apito, bola chuteira, etc.). Perguntamos se ninguém da escola tinha chegado. Informaram-me que a funcionária iria demorar mais meia hora. Aproveitamos e fomos andar mais por aquela região, fomos conhecer um pouco o entorno da escola. Atrás da escola existem também muitas casas, essas por sinal, já finalizadas e com uma característica diferente: muitas casas de dois andares. A impressão que tivemos eram que esses moradores tinham uma condição melhor. Essa parte de cima do bairro também tem um comércio, existe padaria, sacolão, salão de beleza, no entanto, não observamos uma movimentação intensa como na parte de baixo do bairro. A escola abriu, fomos para a quadra. Nos divertimos. Após o futebol, ficávamos um grupo grande conversando sobre vários assuntos. Essa rotina de pesquisador foi repetida por várias vezes, por vários sábados. Nesses encontros ficávamos intrigados com uma cena que se repetia várias vezes. Após o futebol, muitos jovens se despediam das pessoas que estavam conversando, falavam que ia “mexer” com “os caras” da biqueira. Iam em direção a uma rua estreita passavam por uma pequena praça e desciam, perdendo eles de vista. Questionamos esses jovens que biqueira é essa. Informaram-nos que era o lugar onde seus amigos ficavam vendendo drogas. Relataram em algumas ocasiões que quase todos os dias eles vão nessa biqueira. São jovens conhecidos de infância, mas que escolheram entrar por esse caminho.

Os meses se passaram, a nossa vontade de conhecer aquela realidade era enorme. Mas eles alegavam que não é qualquer um que consegue entrar nessa biqueira. Eles precisavam autorizar a entrada. Informaram-nos que deveríamos procurar um “Tio”¹⁶. Falaram para procurar o “Tio” Manuel, que talvez ele poderia me ajudar. O Tio Manuel, que os jovens indicaram, trabalhava no Fica Vivo. Ao procurá-lo descobrimos que ele também foi oficinairo de percussão no Programa Mais Educação na escola pesquisada. Aos doze anos começou a assaltar com um grupo de jovens no centro de contagem. Roubavam bolsas, dinheiro, o que tivesse à deriva eles pegavam.

¹⁶ Título de honraria para quem consegue sair do tráfico, sem deixar suas guerras inacabadas. Segundo esses jovens, entrar no tráfico é fácil, o difícil é sair. Pois quando um jovem entra no tráfico, ele já declara guerra com outro grupo rival. Assim, o “Tio” é aquele que conseguiu encerrar suas guerras e decidiu sair do tráfico.

Iniciou a entrada no tráfico com treze anos, através de um amigo na escola. Começou a usar maconha e a vender. Aos quinze anos assumiu um dos comandos da biqueira. Ficou até os dezesseis anos, quando foi participar do Programa Fica Vivo. Aprendeu o ofício de percussão foi convidado por algumas escolas da região a ensinar esse ofício no Mais Educação. Assim, aos poucos foi desvencilhando do mundo do tráfico e assumindo a função de articulador comunitário no Fica Vivo.

Conversamos com ele sobre os objetivos da pesquisa, que, não era, a priori, interesse de nossa pesquisa entrar para esse universo, mas como faz parte da vivência dos jovens que pesquisamos, fomos levados também a conhecer essa realidade. No início ficou meio arredio, disse que não seria fácil conseguir e que seria perigoso eu entrar na biqueira. “Tio” Manuel.

Não foi fácil conseguir a liberação com os jovens na biqueira. O “Tio” Manuel foi sozinho e, segundo as suas informações foi preciso muita conversa e insistência para a liberação. Na realidade, após a nossa conversa inicial, demorou aproximadamente três semanas para que houvesse uma resposta positiva ou não de minha entrada na biqueira. O que foi liberado, de início, foi uma conversa com um dos patrões para que ele pudesse avaliar se seria viável ou não a minha presença nesse espaço.

Assim, durante a semana, mais precisamente, em uma quinta feira, no mês de fevereiro, fomos em direção à biqueira. Foi o primeiro contato que tivemos na rua onde fica a biqueira. O Manuel nos passou as primeiras instruções na forma que deveria abordar os jovens”:

A - fazer somente uma entrevista por dia. Segundo ele, não pode haver confusão ou troca de nomes, sobretudo, confundir nomes de integrantes de gangues rivais.

B - ter que mostrar segurança, as entrevistas precisam ser feitas olhando no olho.

Todavia, é a certeza de que ele não representa nenhuma instituição de controle social que permitirá assentir a participar da pesquisa e manter uma relação de igual para igual. Assim, a certeza de que o pesquisador não é nenhum “X9”, nenhum “fofoqueiro”, é que possibilita que as relações entre

pesquisador e pesquisado partem para um processo de naturalidade, em que as conversas ficam mais livres, o acesso às lugares passa a ser liberado e a pesquisa etnográfica começa a ganhar materiais consistentes, em suas coletas de dados. Por último, a confiabilidade é a certeza de que o pesquisador está seguro em um contexto onde a violência é algo prioritário. Quando se fala em confiança entre pesquisador e sujeito desviante se fala, em um dado momento, passar a ser apreendido pelos desviantes como parte de seu universo. Eles sabem que podem contar com o pesquisador, e em uma via de mão dupla, o pesquisador sabe que o que precisar, poderá também contar com eles. Esse processo em que o pesquisador precisa experienciar para iniciar sua pesquisa, não é simples e fácil e muito menos tranquilo, ao contrário, é cheio de conflitos, medos, dúvidas em qual caminho percorrer, etc. Nesse sentido, que é importante o uso do que Oliveira (2000) chamou de *Interlocução*, ou seja, um diálogo constante em que o pesquisador ouve o entrevistado, mas que também é ouvido, através de uma interação de igualdade.

Ao chegarmos na rua, ficamos receosos com o que poderia encontrar. Era incerto o modo como seríamos recebidos por aqueles jovens, principalmente, pelo coordenador do tráfico. Ao chegarmos no bairro e encontrar o Manuel, fomos em direção à sua casa, que fica perto da biqueira. A primeira impressão que tivemos foi estar entrando em uma fortaleza invisível. Aparentemente tudo normal, as pessoas circulando na rua, crianças brincando nas calçadas, idosos conversando encostados no portão de suas respectivas casas. Antes de adentrar nessa fortaleza invisível, pelas tantas recomendações que nos foram dirigidas, o único sentimento que poderia me consumir, era o medo de estarmos em um lugar totalmente fora da nossa vivência. Começamos a frequentar um espaço onde a desconfiança e o medo são valores fundamentais nas relações estabelecidas por eles, num primeiro momento, ficamos receosos e com medo do que poderíamos vivenciar naquele ambiente. Mas, não tivemos escolha, os jovens que estávamos investigando, convivem diretamente com esses jovens que estão e trabalham na biqueira.

Assim, ao entrarmos na rua, fortaleceu ainda mais a nossa primeira impressão, ao afirmar que o bairro parecia uma fortaleza invisível, pois, chegando nela (aparentemente tranquila) fomos avisados de que já sabiam da

nossa presença. Quando o Manuel pediu para que olhássemos no alto à esquerda, percebemos dois jovens observando o movimento na rua e, sobretudo, a chegada de objetos estranhos: Nós. Nesse momento, aquele medo e receio inicial, deram lugar à certeza de que, não somente sabiam da nossa presença naquele espaço, mas que também, de uma certa forma, já tinha sido liberado a nossa ida ao local. Após essas observações preliminares, o Manuel, nos informou que precisou perguntar antes para os coordenadores, se a nossa presença não seria um estorvo naquele contexto. Houve uma privatização naquele espaço público, não é qualquer pessoa que pode entrar nesse lugar. Quando percebemos esse movimento, começamos a ficar tranquilo, sabíamos que estávamos seguros (na medida do possível) justamente pela aceitação preliminar.

Entramos na casa do Manuel e ficamos esperando o Latoia (coordenador do tráfico) chegar para a conversa. Manuel achou importante nos apresentar para oficialmente ser concedida a minha licença no que se refere à pesquisa na biqueira. Após alguns longos minutos, chegou o “patrão” e ficamos surpreso pela sua aparência, ou seja, aparentava ser muito mais novo do que a sua idade “oficial” (oficialmente tinha, no período da pesquisa dezesseis anos de idade). Mas ficamos surpreso também pelo armamento que usava em seu corpo. Uma arma na cintura e outra em suas mãos, manuseando, como se estivesse com um brinquedo.

Nessa primeira conversa com ele, conseguimos adquirir algumas informações preliminares e também a liberação para entrevistar os outros jovens na biqueira. Em relação às informações preliminares, Latoia nos explicou sobre as regras no tráfico, inclusive sobre a penalidade se um integrante vender fora da sua área. Ficamos até mais tarde conversando com o Manuel e observando o movimento na rua”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a etnografia é a base metodológica que sustenta as possibilidades de apreender e compreender as vivências, historicidade e

pensamentos que permeiam a vida cotidiana de grupos desviantes, na medida que possibilita a partir de sua trajetória, buscar significação nas suas ações, ou seja, como afirma Schutz (2012), uma coisa é o significado do papel social e a expectativa com relação a ele tal como definidos pelo padrão institucionalizados. Outra coisa é o modo particular e subjetivo com que aquele que é incumbido desse papel define sua situação em relação a ele.

REFERENCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. São Paulo: Artmed, 2009.

BAPTISTA, Makilim Nunes; Campos, Dinael Correa de. *Metodologias de pesquisa em ciências: análises qualitativas e quantitativas*. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

BECKER, Howard. *Uma Teoria da Ação Coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOGDAN, R; BIKLEN.S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 2004.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. São Paulo: Papyrus, 1995.

COUTO, Karine Gusmão do. *Violência e escola: o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial na instituição escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos*. São Paulo: editora Paz e Terra, 1998.

DUBET, François. *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Revista Brasileira de Educação. N. 17, P. 5-19. Maio/Ago, 2001.

DUBET, François. *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. Contemporaneidade e Educação, v. 3, n. 3, p. 27-33, março, 1998.

ELIAS, Nobert. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: editora Zahar, 1994

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *A escola: um relato de um processo inacabado de construção*. Currículo sem fronteiras. V. 7, n. 2, p. 131-147, Jul/Dez, 2007

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GUSMÃO, Neusa. *Por uma Antropologia da Educação no Brasil. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.*

HAMMERSLEY, Martyn. ATKINSON, Paul. *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 2007.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: editora brasiliense, 1988.

LEÃO, G. *Juventude, projetos de vida e Ensino médio*. Educ. Soc. vol.32 no.117 Campinas Oct/Dec. 2011

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana*. São Paulo: Fapesp, 2012.

MAGNANI, *Tribos Urbanas: metáfora ou categoria*, Cadernos de Campo, Vol2, n2, 1992 (1-4), disponível em [www.revistas.usp.br/cadernos de campo/article/view/40303](http://www.revistas.usp.br/cadernos_de_campo/article/view/40303).

MALINOWSKI, Bronislaw. *Tema, método e objetivo desta pesquisa*. Malinowski. Coleção Os pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1984.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MAUSS, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

MERTON, Robert K. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970, 758p.

NEVES, Tiago. *Etnografia no estudo do desvio. Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação: actas dos ateliers do V congresso português de sociologia*, 2004.

NOGUEIRA, Paulo Henrique; GONÇALVES, Luiz Alberto O. Zoação e processos de escolarização juvenil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, C.A. *Trajetória de Jovens em Conflito com a Lei em cumprimento de Medidas Sócio-Educativas*, dissert, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva Silva. *Fala professor! O que pensam professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Contagem/MG*. Dissertação de mestrado defendida no dia 26/05/2010, na PUC Minas.

SILVA, Luciano Campos da; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra F. Pereira (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SOUZA, H.S.M.; FONSECA, P. *As tribos Urbanas: as ontem até as de hoje*, Revista Nascer e Crescer, Vol. XVIII, n 3, (18)3, 209-214, 2009

SZYMASKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. 2ª Ed., 2008.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385p.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. *Antropologia e educação: tecendo diálogos*. Caderno de educação, Belo Horizonte, n. 4, p. 15-20, dez. 1998.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. *Caminhos da pesquisa: Estudos em Linguagem, Antropologia e Educação*. Curitiba: CRV, 2012.

VELHO, Gilberto. *Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil*. Ilha, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-16, 2002.

VELHO, Gilberto (org.). *Desvio e Divergência: uma crítica da Patologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VELHO, Gilberto. *A utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VELHO, Gilberto (org.). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

VIANA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livros, 2012.

VILASSANTI, E. *Escola Pública e Configurações do Clima Social Escolar*, tese, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2011.

WHITE, Willian Foote. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2005

ZALUAR, Alba. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ZALUAR, A. *Pesquisando no Perigo: Etnografias Voluntárias e não Acidentais*, MANA 15 (2): 557-584, 2008.

ZALUAR, A. & LEAL, M.C. *Violência Extra e Intramuros*, RBCSv16, n 45, fev 2001, p. 145-161.

ZYGMUNT, Bauman. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2003.



REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM

ISSN 2674-5763

 FACULDADE
famart
GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO EAD

www.famart.edu.br
0800 942 5006