



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

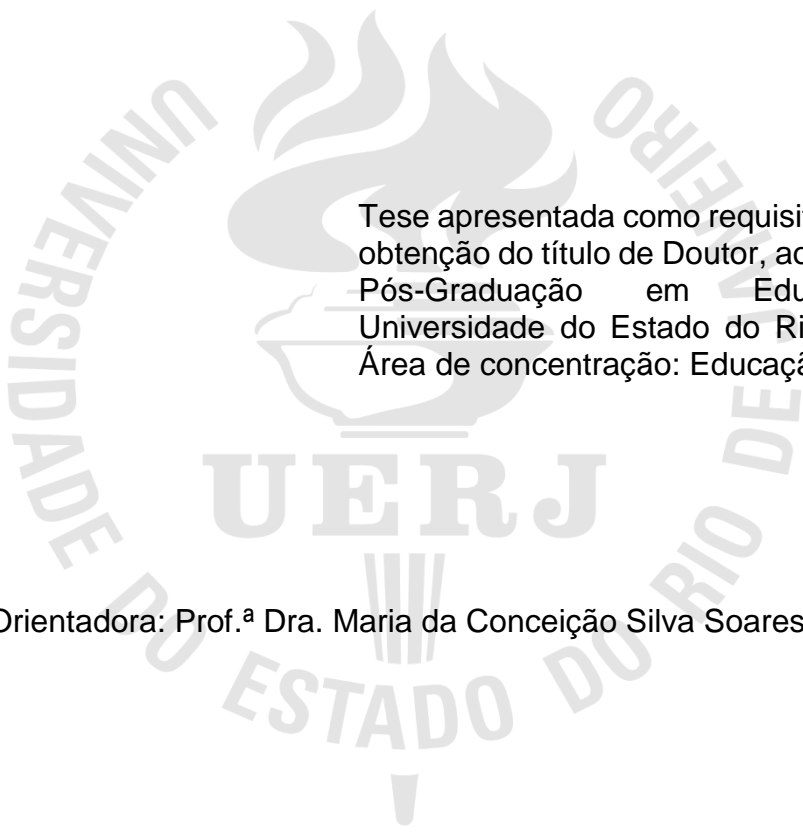
**#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas *dentrofora*
da escola**

Rio de Janeiro

2017

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas *dentrofora* da escola



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M488 Medeiros, Cristiano Sant'Anna de.
#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da
escola / Cristiano Sant'Anna de Medeiros. – 2017.
193 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Diferença – Teses. 3. Escola – Teses. I.
Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas *dentrofora* da escola

Tese apresentada como, requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Nilda Alves
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Stela Guedes Caputo
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Maritza Maciel Castrillon Maldonado
Universidade do Estado do Mato Grosso

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos meus Orixás, Ogum e Iemanjá, por tomarem conta do meu Ori (cabeça), fortalecerem-me e alimentarem-me de luz e sabedoria, junto com Iansan.

Aos guias chefes do meu terreiro de Umbanda, o Caboclo Pena Verde e a Vovó Luiza da Bahia, pelo amor, zelo e confiança.

Ao amado Exu Sete Encruzilhadas e Maria Padilha das Sete Encruzilhadas, por toda defesa e proteção diárias.

À minha amada esposa, amiga e companheira Noêmia, por ser o sol, a lua, a água, o ar, a luz, a força, a fé, a coragem, a luta, a justiça, a verdade, a certeza, o amor, a paz, a alegria, o entusiasmo, o incentivo e a motivação na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em 2010, cruzei mares, “com meu sonho de criança/navegando a esperança/num barquinho de papel” (Manoel de Barros) e guiado pela força dos meus ancestrais, aportei com meu barco no Proped/UERJ para cursar uma disciplina de fotografia, com a Professora Stela Caputo que, naquele momento, me fazia ancorar nesta universidade para cursar o Mestrado sob sua orientação e seguir para o Doutorado sob a orientação da Professora Conceição Soares, a querida Ceixa.

Terminar o Doutorado ainda é um grande privilégio para poucos, ainda mais num Programa de excelência Capes 7 como o PROPED/UERJ, em um país de desigualdades e diferenças; de golpes antidemocráticos e governantes que não valorizam a educação. Por isso, tenho muito a agradecer. A frase clichê “você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui” faz todo sentido para mim nessa caminhada.

Agradeço, primeiramente, aos que são preciosos na minha existência, aos que cuidam da minha vida espiritual e que, sem eles, não sou nada:

Ao meu Pai Ogum e minha Mãe Iemanjá, por conduzirem meu barco, dando-me força e coragem para seguir em frente porque, mesmo quando as ondas eram grandes e o mar estava revoltado, eu conseguia transpor as dificuldades e seguir em frente com a ajuda e a força no meu Ori.

À Iansan, por me presentear no seu dia, 04 de dezembro de 2012, com o resultado de “aprovado” no Doutorado.

A Xangô, pela sabedoria e justiça.

Ao Caboclo Pena Verde e à Vovó Luiza da Bahia, guias chefes do meu terreiro de Umbanda, pela orientação, força, firmeza e sabedoria.

A todos os meus ancestrais.

À Mãe Lenira de Iemanjá (*in memoriam*), por ser o início, o meio e o fim da minha vida espiritual.

Ao Ogan, Marcelo Leonardo (*in memoriam*), por ter sido irmão, filho e amigo que segue ao meu lado todos os dias com sua força e sua luz.

À Mãe Nina de Oxum, pela força, respeito e exemplo no zelo aos Orixás, acima de tudo e qualquer coisa, como uma árvore frondosa e florida de paz, amor e sabedoria.

A todos os filhos e filhas da Cabana do Caboclo Pena Verde, especialmente, minha Cambona Ruth de Oxum.

Da família espiritual, agradeço, agora, aos meus familiares:

À minha amada esposa Noêmia, por todos os momentos que passamos unidos nos últimos 25 anos e por ser minha companheira e incentivadora de todo esse percurso, privando-se de momentos juntos e diversão quando a leitura e escrita me chamavam; quando me motivava nas vezes em que estava desanimado; quando lia atentamente meus textos; quando vibrava com cada aprovação de trabalho... Seu companheirismo, amor e amizade foram imprescindíveis.

Aos meus pais, Mário e Heloisa, pela vida, amor, carinho, ensinamentos e por minha formação.

À minha irmã Luciana, pela amizade e companheirismo.

A todos os amigos que torceram de alguma forma por mim, especialmente, meu amigo mais antigo Rivelino, minha amiga e sobrinha mais recente Victória Neves e meu aluno e “filho” Guilherme Alves que ajudou transcrevendo os vídeos da pesquisa.

Agradeço, agora, a todos que participaram da pesquisa e da minha vida acadêmica:

Primeira e, especialmente, à minha Orientadora Conceição Soares, a Ceiça, pessoa especial nas suas singularidades e multiplicidades. Obrigado pela potência e pelo devir; por tudo que pude aprender e vivenciar ao seu lado e no seu grupo de pesquisa que acompanho desde o início, tendo sido o seu primeiro doutorando.

À Professora Stela Caputo, amiga combativa que abriu o caminho para que eu me tornasse um pesquisador, e que aprendo constantemente com o seu fazer de pesquisadora, com seu exemplo de luta e de força, e por participar da Banca Examinadora contribuindo para minha pesquisa.

À Professora Nilda Alves pelo aprendizado em todas suas aulas, por toda contribuição na pesquisa nos/dos/com os cotidianos que fundamentou minha tese e por sua participação na Banca Examinadora.

Às Professoras Janete Magalhães e Maritza Maldonado por abrilhantarem a Banca Examinadora com seu olhar atento, preciso e potente para a conclusão desta tese.

À Professora Edméa Santos, por sempre me incentivar e ser referência na cibercultura, fazendo parte preciosa nas minhas leituras e apontamentos sobre o tema.

À Professora e amiga Rosemary Santos, pelo carinho e amizade desde 2010, quando aqui cheguei, e que sempre me dizia: “Cris, você é ciber” e, com isso, minha tese tem um toque “ciber”, também colaborando como suplente na banca .

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Currículo, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI) pelos momentos juntos, pelas horas de troca e aprendizagem, em especial, Ana Letícia e Suelem, pois dividimos muitas risadas, tensões e afetos ao longo deste percurso.

Ao Nelson Santiago o querido e fuefo que me presenteou com o Abstract.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Kekere, pelo companheirismo, luta, axé, força e carinho de sempre.

Aos colegas que fiz aqui na UERJ: Felipe, Joana, Luciana, Claudinha, Dilton, Leandro, Nilton e tantos outros, que acompanharam essa trajetória.

À Professora Selma Reis, Diretora e amiga da escola onde realizei a pesquisa, o CE Abdias Nascimento. Muito Obrigado pela oportunidade, carinho e confiança.

Um agradecimento mais que especial a todos os estudantes da Turma 3001, de 2014, do CE Abdias Nascimento, que me oportunizaram realizar a pesquisa #Diferença. Sem vocês, ela não seria possível. Em especial, Jean Carelo, por ter me ajudado, filmando todos os encontros de debate e apresentação de trabalhos.

Aos colegas da escola em que trabalho, o CE Presidente Castelo Branco.

A todos os queridos estudantes que passaram por minha carreira docente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Enfim, a Exu, que abre e fecha pelo movimento e pela ação.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO.

E, assim, com muita alegria no final deste ciclo, posso içar minha âncora para continuar em novas viagens, novas rotas, novos mares e novos aprendizados...

UERJ RESISTE!

SOMOS TODOS UERJ!

Axé!!!

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
índio preto branco o quê?
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs
somos o que somos
inclassificáveis
não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não há sol a sós
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos
americanataís yorubárbaros.
somos o que somos
inclassificáveis
que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não tem cor, tem cores,
não há sol a sós
egipciganos tupinamboclos
yorubárbaros carataís
caribocarijós orientapuias
mamemulatos tropicaburês
chibarroados mestícigenados
oxigenados debaixo do sol
Arnaldo Antunes

RESUMO

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. *#DIFERENÇA: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da escola*. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tese origina-se da nossa pesquisa de doutoramento no PROPED/UERJ. Partindo das premissas dos estudos nos/dos/com os cotidianos, teve como objetivo pensar com imagens compartilhadas por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Abdias Nascimento, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ, as noções de diferença tecidas com essa prática em suas articulações com as narrativas que engendraram. As imagens em questão foram compartilhadas na rede social da internet Facebook, em sete páginas correspondentes a sete grupos criados para este fim, denominados #Diferença G1 a G7 e que operaram como dispositivo de pesquisa-intervenção, situando-se em um contexto que enunciamos como “sociedade do compartilhamento”. Buscamos pensar com fragmentos das redes de significações tecidas no momento em que eram compostas, problematizando conceitos, representações, dogmas e rupturas em relação a perspectivas tradicionais e hegemônicas da noção de diferença. As imagens, acompanhadas de suas narrativas/análises, nos deram pistas para pensar nos múltiplos atravessamentos e bricolagens entre imagens e ideias de diferença que são criadas e circulam nas múltiplas redes educativas. Observamos que as imagens postadas tinham, em sua maioria, um endereçamento próprio, seja para falar de racismo, homofobia, desigualdade social e intolerância religiosa, dentre outras. Ressaltamos que, quer seja na escola, na própria sala de aula ou nas redes sociais da internet, os *espaçostempos* criados com a pesquisa operaram como *espaçostempos* de discussão, de problematização e de provocação. Defendemos que essa discussão produziu questões, provocou estranhezas e abalou certezas, abrindo espaço para a dúvida a fim de que cada um pudesse reorganizar-se. Nos encontros com os estudantes em pesquisa, acreditamos que se forjaram processos de subjetivação e novas possibilidades para a ação e a conexão com o mundo e o outro.

Palavras-chave: Diferença. Imagens. Escola.

ABSTRACT

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. #DIFFERENCE: thinking of shared images *insideoutside* school. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The starting point of the present thesis begins with my doctoral research at PROPED/UERJ. Based on the *in/of/with* studies of the everyday life in schools, its main objective was to think about images shared by third grade's students at Abdias Nascimento High School in Nova Iguaçu/RJ, the notions of difference woven with such practice and the articulations with narratives they lead to. The mentioned images were shared in the Internet's social network, Facebook, in seven pages corresponding to seven groups created with this purpose, denominated #difference G1 to G7 that operated like an investigation-intervention's device, situating in a context that we enunciated as "sharing society". We sought to think with the fragments of the woven networks of meanings, captured in the very moment they were produced, to question concepts, representations, dogmas and ruptures in relation to traditional and hegemonic perspectives of the difference's notion. The images, along with their narratives/analysis, gave us clues to think the multiple crossings and *bricolage* between images and ideas of difference, that are created and circulated in the multiple educational networks. We realized that the posted images had, for the most part, their own address speaking of racism, homophobia, social inequality and religious intolerance among others. We emphasize that whether in the school, in the classroom or in the social networks of the Internet, the *spacetimes* created with the research, worked as *spacetimes* for discussion, questioning and provocation. We argue that this discussion produced questions, provoked oddities and shook certainties, making room for doubt so each one could reorganize himself. Such encounters with students in research, we believe that processes of subjectivity and new possibilities for action and connection with the world and the other have been forged.

Key Words: Difference. Images. School.

RESUMEN

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. #DIFERENCIA: pensando en las imágenes compartidas dentro de la escuela. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta tesis se deriva de nuestra investigación doctoral en PROPED / UERJ. Salir de las premisas de los estudios en / de / con el cotidiano, con el objetivo de pensar sobre imágenes compartidas por los estudiantes del tercer año de la escuela secundaria del *Colégio Estadual Abdias Nascimento*, en Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ, nociones de diferencia tejidas con esta práctica en sus articulaciones con las narrativas engendradas. Las imágenes en cuestión fueron compartidas en la red social Facebook Internet, en siete páginas correspondientes a siete grupos creados para este propósito, llamado #Diferencia G1 hasta G7 y han operado como un dispositivo de investigación-intervención, situándose en un contexto en el que se enuncia como “sociedade do compartilhamento”. Buscamos a pensar con fragmentos de las redes de significados tejidas en el momento en que fueron compuestas, problematizar los conceptos, las representaciones, los dogmas y las salidas desde las perspectivas tradicionales y hegemónicas de La noción de diferencia. Como imágenes, acompañadas de sus narrativas / análisis, nos dieron pistas para pensar en los múltiples caminos y bricolage de imágenes y la diferencia de ideas que son creadas y distribuidas en las múltiples redes educativas. Observamos que las imágenes publicadas tenían, en su mayoría, un objetivo propio, es hablar del racismo, la homofobia, la desigualdad social y la intolerancia religiosa, entre otros. Señalamos que sea en la escuela, en el aula o en las redes sociales de Internet, los espacio-tiempos creados a partir de la investigación actuaron como espacio-tiempos para la discusión, el interrogatorio y la provocación. Defendemos que esta discusión produjo cuestiones, provocó rarezas y sacudió certezas, haciendo lugar a dudas para que cada uno pudiera reorganizarse. En las reuniones con los estudiantes en la investigación, creemos que procesos subjetivos fueron forjados, además de nuevas posibilidades para la acción y conexión con el mundo y los demás.

Palabras clave: Diferencia. Fotos. Escuela.

RÉSUMÉ

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. #DIFERENÇA: pensando avec images partagées dans l'école. 2017. 193 f. Tese de Doutorado en Éducation - Faculté de l'Éducation, Rio de Janeiro, 2017

Cette thèse découle de notre recherche doctorale en étayés d/ UERJ. En quittant les locaux des études / de / avec le quotidien, qui vise à penser avec des images partagées par les étudiants de la troisième année du secondaire, le Nascimento State College Abdias à Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, RJ, notions de différence tissé avec cette pratique dans vos articulations avec les récits engendré. Comme les images en question ont été partagées dans la red social de l'internet Facebook, dans sept pages correspondent à sept groupes critiqués pour ce terme, dénommés #Diferença G1 à G7 et qui opèrent comme un dispositif de recherche-intervention, situando-se dans un contexte qui énonce comme "Partage de la société." Nous cherchons à penser avec des fragments de réseaux de sens tissés au moment où ils ont été tissés, de discuter des concepts, des représentations, des dogmes et des départs de perspectives traditionnelles et hégémoniques de la notion de différence. Les images, accompagnées de leurs histoires / analyses, nous ont donné des indices pour penser aux multiples croisements et bricolage d'images et de différence d'idées qui sont créés et distribués dans les réseaux éducatifs multiples. Nous notons que les photos affichées sont, dans la plupart des cas, adressant un bon, est de parler du racisme, de l'homophobie et de l'intolérance religieuse inégalité sociale, entre autres. Nous insistons sur le fait que, que ce soit à l'école, dans leur salle de classe ou sur les réseaux sociaux internet, spacetimes créé avec la recherche exploité comme spacetimes pour la discussion, le questionnement et la provocation. Nous soutenons que cette discussion a produit des problèmes causés bizarreries et secouaient certitudes, faire de la place pour le doute, de sorte que chacun puisse se réorganiser. Avec ces rencontres avec les étudiants dans la recherche, nous croyons que forgé processus subjectifs et de nouvelles possibilités d'action et la connexion avec le monde et les uns les autres.

Mots-clés: Différence. Images. École.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seleção de imagens para a pesquisa publicadas pelos estudantes.	29
Figura 2 – #diferença G1.....	99
Figura 3 – #diferença G1.....	99
Figura 4 – #diferença G1.....	99
Figura 5 – #diferença G4.....	100
Figura 6 - #diferença G4 e G5.....	101
Figura 7 – #diferença G5.....	108
Figura 8 – #diferença G7.....	109
Figura 9 – #Diferença G5 e G6	110
Figura 10 – #diferença G6.....	111
Figura 11 – #diferença G6.....	112
Figura 12 – #diferença G6.....	112
Fonte: Facebook.	112
Figura13 – #diferença G4.....	113
Figura 14 – #diferença G6.....	114
Figura 15 – #diferença G6.....	115
Figura 16 – #Diferença G5.	116
Figura 17 – #diferença G7.....	117
Figura 18 – Nelson Mandela.	118
Figura 21 – #diferença G3.....	125
Figura 22 – #diferença G4.....	126
Figura 23 – #diferença G7.....	127
Figura 24 – #diferença G7.....	129
Figura 25 – #Diferença G6.	130
Figura 26 – #Diferença G7.	130
Figura 27 – #Diferença G3.	131
Figura 28 – #diferença G2.....	133
Figura 29 – #diferença G7.....	135
Figura 30 – #diferença G3.....	136
Figura 31 – #Diferença G2.	137

Figura 32 – #Diferença G6.	138
Figura 33 – #Diferença G7 e G4.	139
Figura 34 – #diferença G4.....	142
Figura 35 – #diferença G5.....	142
Figura 36 – #diferença G5.....	143
Figura 37 – #diferença G5.....	144
Figura 38 – #diferença G5.....	145
Figura 39 – Irmãos gêmeos.....	146
Figura 40 – #diferença G5.....	150
Figura 41 – #diferença G7.....	153
Figura 42 – #diferença G4.....	155
Figura 43 – #diferença G4.....	156
Figura 44 – #diferença G2.....	159
Figura 45 – #diferença G2.....	166
Figura 46 – #Diferença G3.	167
Figura 47 – Manual de Bioética p. 71.....	181

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada do CE Abdias Nascimento. Fonte: próprio autor.	26
Foto 2 – Placa comemorativa.....	28
Foto 3 – Reprodução do retrato de Abdias Nascimento.....	72
Foto 4 – Painel com fotos e texto sobre a vida de Abdias Nascimento.....	74
Foto 5 – Gráficos e imagens com o programa de metas da escola pesquisada.	76
Foto 6 – Imagens e textos com o programa de metas da escola pesquisada.....	77
Foto 7 – Imagens com o programa de metas da escola pesquisada.	77
Foto 8 – Mural informativo.....	78
Foto 9 – Mural informativo.....	78
Foto 10 – Mural com trabalho de Artes dos alunos.	79
Foto 11 – Quadro com trabalho de Artes dos alunos.	79
Foto 12 – Mural sobre a copa do mundo.....	80
Foto 13 – Mural publicitário - SAERJ.	81
Foto 14 – Parte do mural informativo na Sala dos Professores.	82
Foto 15 – Restante do mural informativo na Sala dos Professores.....	82
Foto 16 – Armários dos professores (seleção/recorte de fotos).	83
Foto 17 – Mural sobre valores.....	84
Foto 18 – Mural ilustrativo da Secretaria escolar.	84
Foto 19 – Entradas dos banheiros dos alunos.	86
Foto 21 – Porta da Sala de Direção da escola.	86
Foto 22 – Cobertura do Projeto e entrevistas realizados na escola pesquisada.....	88
Foto 25– Cobertura das entrevistas realizadas na escola pesquisada.	89
Foto 27 – Autor, Diretora da escola e Repórter.....	90
Foto 28 – Mural com trabalhos de Artes dos alunos.	91
Foto 29 – Detalhe do mural com trabalhos de Artes dos alunos.....	91
Foto 30 – Detalhe dos trabalhos de Artes dos alunos.....	92
Foto 31 – Trabalhos dos alunos para enfeite da Biblioteca.....	93
Foto 35 – Mural da biblioteca com imagens do Projeto SER.	94
Foto 36 – Painéis com trabalhos dos alunos.....	94
Foto 37 – Painéis com trabalhos dos alunos.....	95

Foto 39– Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).....	169
Foto 40 – Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).....	169
Foto 41 – Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).....	170
Foto 42 – Aluno que filmou o encontro.....	170

SUMÁRIO

	ABRINDO OS TRABALHOS, UM COMEÇO DE CONVERSA.....	17
1	PENSAR, APONTAR CAMINHOS, EXPERIMENTAR, NARRAR	32
1.1	Pesquisar na diferença nos/dos/com os cotidianos.....	34
1.2	Uma pesquisa com imagens no seio da cultura digital em rede.....	38
2	TRAZENDO AS IMAGENS PARA RODA – UMA DISCUSSÃO SOBRE A OPERATIVIDADE DAS IMAGENS	47
2.1	Pensando em fotografias	53
2.2	Imagens na era digital: o ato de compartilhar.....	58
2.3	As imagens “fantasmas”	63
2.4	Juventudes e culturas audiovisuais	68
2.5	Imagens na/da escola.....	70
2.5.1	<u>A televisão vai à escola</u>	87
3	ENCONTRANDO COM AS IMAGENS DA DIFERENÇA COMPARTILHADAS	96
3.1	#Diferença Cultural	98
3.2	#Diferenças Raciais	107
3.3	#Diferença Social	124
3.4	#Diferença Ideológica.....	132
3.5	#Diferença Interpessoal	134
3.6	#Diferença em Si.....	152
3.7	#Diferença Estética.....	154
3.8	#Diferença Religiosa.....	159
3.9	#Diferença Sexual.....	165
4	DEBATE COM AS IMAGENS	168
	FECHANDO OS TRABALHOS: COSTURANDO POSSIBILIDADES, URDINDO NOVOS PONTOS, CAMINHANDO ADIANTE	184
	REFERÊNCIAS	189

ABRINDO OS TRABALHOS, UM COMEÇO DE CONVERSA

Clicar, postar, compartilhar, curtir e comentar vídeos, imagens e textos nas redes sociais na internet faz parte do nosso dia a dia.

Para além da internet, milhares de imagens são produzidas e circulam todos os dias nos vários meios de comunicação, seja na televisão, no cinema, nos espaços públicos e privados, em nossa casa, nossa vida... Imagens estão, o tempo todo, à nossa volta, e constituem um dos mais importantes modos pelos quais vemos, aprendemos, pensamos, narramos e tecemos o presente.

Os regimes de verdade que produzimos sobre nós mesmos, os outros e o mundo estão cada vez mais associados aos usos de imagens, assim como também estão associados a esses usos, os processos de subjetivação, as disputas em torno do reconhecimento e a participação política na sociedade contemporânea.

Vivenciamos um cotidiano constituído pelas/com as imagens. Para Médola, Araujo e Bruno (2007, p. 3), a “cultura contemporânea é, em muitos aspectos, uma cultura da imagem”. Elas estão presentes em todos os contextos do nosso dia a dia, fazem parte da nossa vida, do modo como a percebemos e dos sentidos que atribuímos a ela.

Para estas mesmas autoras, na apresentação da obra *Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática*, livro da COMPÓS¹ 2006/2007, com as imagens, nossa vida não é algo novo:

A afirmação de que vivemos entre imagens não é recente, podemos remontá-la às origens da cultura ocidental, e esta condição, há muito, tem sido objeto de crítica e reflexão – de Platão a Debord. Há, contudo, um certo paroxismo da imagem em nossa cultura midiática, não apenas por ela mediar boa parte dos processos socioculturais – da política ao entretenimento, da ciência à arte, da sociabilidade ao consumo, entre outros – mas também e principalmente por não ser mais tão certo que no fundo, atrás, alguém ou além da imagem há o mundo, o referente, a coisa. No fundo de uma imagem há sempre outra imagem, recolocando em xeque, e em diversos domínios da cultura, as oposições entre aparência e essência, imagem e referente. (COMPÓS, 2006/2007, p. 13-14).

Desta maneira, nos questionamos: Como (não) pensar com imagens em nossa sociedade? Como (não) compreender que elas estão e fazem parte do nosso

¹ XV Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 06-09/06/2006, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo

cotidiano? Como (não) discuti-las? Como (não) usá-las? Como (não) amá-las? Como (não) produzir conhecimentos e significações com elas?

Às vezes, ouvimos indagações sobre o uso de imagens em detrimento da escrita, de forma crítica, embora não percebamos isso de forma contundente. Percebemos que tanto as imagens quanto a escrita possuem sua importância e o seu papel nos processos de significação, pois são duas formas de pensar que se atravessam mutuamente, se enfrentam e/ou compõem uma com a outra.

Mas, no passado, as imagens que foram muito utilizadas ao longo dos séculos já foram criticadas e proibidas no que foi chamado de Iconoclasmo². Para Arlindo Machado (2001), as críticas ao uso de imagens na sociedade “pós-moderna” situam-se no que ele denomina “O Quarto Iconoclasmo” e aponta:

[...] Em termos bastante resumidos, os novos iconoclastas apregoam que as imagens, a partir de meados do século XX, começaram a se multiplicar em progressão geométrica: elas estão presentes em todos os lugares, invadem nossa vida cotidiana, inclusive a mais íntima, influenciam nossa práxis com sua pregnância ideológica, subtraem a civilização da escrita, erradicam o gosto pela leitura e anunciam um novo analfabetismo e a morte da palavra. (MACHADO, 2001, p. 16).

Não nos vemos em um mundo onde as imagens não poderiam ser utilizadas na produção de conhecimento; no qual só as palavras tivessem valor, como em tempos passados com as proibições ou as deslegitimações que as imagens sofreram. As imagens fazem-nos sentir e pensar a vida e o mundo em si. Seu uso cresce nos processos educativos e comunicacionais a cada dia, mas não podemos radicalizar e afirmar que as mesmas promovem a “morte” das palavras.

Flusser (2011), autor de *Filosofia da Caixa Preta* e outros livros sobre imagem, nos aponta que as imagens são utilizadas para representar o mundo e também para nos orientar nele. As imagens tradicionais (pintura, escultura) e as imagens técnicas (fotografia, vídeo) têm algo em comum e cada uma tem seu impacto, que pode mudar conforme o tempo. Assim, para este autor, “o significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis” (FLUSSER, 2011, p. 23). Ele aponta que o universo imagético produz desafios a serem enfrentados pelos seus praticantes:

² Iconoclasmo é uma doutrina de pensamento oposta ao culto a ícones e símbolos religiosos e políticos; toda pessoa que não venera imagem é um iconoclasta. Fonte: http://www.2014.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404610017_ARQUIVO_ASNARRATIVASAUDIOVISUAISCOMOPOTENCIALIZADORASDISCUSOESSOBREGENEROESEXUALIDADE.pdf. Acesso em: 07 jan. 2015.

Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entropõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado em conjunto de cenas. (FLUSSER, 2011, p. 23).

Entendemos, com Flusser (2011), que a imagem, principalmente a imagem técnica, é um artefato que produz e se articula, de alguma forma, com conceitos, às vezes hegemônicos, cuja produção está em parte inscrita na programação do aparelho e no universo fotográfico, resultando em imagens-clichê que circulam dogmaticamente na nossa sociedade, mas também, em determinadas circunstâncias, engendrando vidências outras que nos permitem vislumbrar novas possibilidades de percepção e pensamento (DELEUZE, 2000).

As imagens, como forma de pensamento, criam conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, trazem também um conhecimento já produzido nelas sem necessariamente estarem atreladas à linguagem escrita.

Não podemos deixar de observar que toda imagem pode afetar-nos, produzir problematizações, fazer pensar sobre um determinado assunto, fraturar padrões cognitivos habituais, tecer novas ideias. Entretanto, cada praticante da cultura, inclusive da cultura visual, produz as suas próprias interpretações (ou seja, atribui sentidos) acerca de uma mesma imagem, pois, como diz Nilda Alves³ em suas aulas, vemos uma imagem com as nossas redes de saberes, fazeres e afetos. É nessa perspectiva que Alves (2016) pensa as imagens como “personagens conceituais”, e/ou operam como intercessores do pensamento e sem os quais é impossível pensar.

Ressaltamos que as imagens, estando implicadas nos processos de subjetivação e da tessitura das nossas redes de conhecimentos e significações, constituem vetores importantes nos processos de aprendizagem como invenção de si e dos mundos (KASTRUP, 2007).

As imagens fazem parte dos cotidianos das escolas e, dessa forma, são atuantes nas redes lá tecidas, inclusive, nas redes de conhecimentos e significações sobre a diferença e sobre “os diferentes” que lá se engendram.

³ Professora Dr.^a do Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ), autora de inúmeros livros sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Com essa pesquisa, que se propôs a pensar com imagens da diferença compartilhadas por/com alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, por meio de dispositivos criados com a pesquisa, conforme detalharei adiante, buscamos pensar fragmentos nas redes de significações engendradas no momento em que são tecidas para problematizar conceitos, representações, dogmas e rupturas em relação às concepções hegemônicas da diferença, forjadas com diversos modos de praticar/usar imagens em suas articulações, com diferentes discursos que circulam na sociedade, tais como produção, recepção, compartilhamento, comentários, apropriações e ressignificações.

Pensando nas/com as diferenças

Vivemos na/com a diferença como processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formalizar a vida, padronizar os modos de estar no mundo, disciplinar e normalizar as subjetividades e operações produtoras de significados.

Por que classificar, por que rotular, por que aprisionar pessoas em suas condições, escolhas, interpretações de vida? Por que desconsiderar as multiplicidades, a hibridização, o devir e o produzir categorias de “diferentes”?

Como diz a música de Arnaldo Antunes – *Inclassificáveis*⁴ –, apresentada na nossa epígrafe: “Não tem um tem dois, não tem cor tem cores, não tem deus tem deuses [...]”, somos multifacetados, híbridos, cambiantes, múltiplos em nossas cores, sabores, crenças, prazeres, fazeres e saberes. Somos mutantes e estamos em permanente processo de diferenciação, de *autopoiese*.

Tentamos provar que somos iguais, afinal, somos seres humanos, inteligentes e com raciocínio; somos os “caras” neste mundo; nós somos a força, o poder, o poder e a força para transformar, crescer, desenvolver. Será?

⁴ CD, “O Silêncio”, Arnaldo Antunes, BMG, 1996. Fonte: <http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_sel.php?id=62>. Acesso em: 19 dez. 2016.

Se somos tudo isso, tão iguais por sermos humanos dotados de raciocínio e com uma grande inteligência, por que tantos são considerados “diferentes” de nós e entre nós?

Essa pergunta tem me impulsionado a pesquisar, pensar, discutir e tentar dialogar um pouco com aspectos dessa “igualdade”, ou será “mesmidade” social e culturalmente produzida? Por que essa pretensa “igualdade” na humanidade não impede a produção de identidades e de desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas? E ainda produz discriminação, destrói, mata, exclui e sufoca quem não se enquadra em seu metro-padrão? Como isso acontece? Como cotidianamente participamos ou interrompemos essa produção?

Além destas perguntas que me inquietam, minha vida pessoal e acadêmica tem um histórico de luta em favor das chamadas minorias sociais. Minha pesquisa de Mestrado, intitulada “O Projeto Malungo e a Lei 10639/03: discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista⁵”, se propôs a pesquisar a lei que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os currículos escolares e seus desdobramentos nos cotidianos das escolas.

Essa Lei se apresenta como resultado das reivindicações dos movimentos negros brasileiros, que sempre tiveram como bandeira a defesa pelos direitos à educação como um dos meios fundamentais para a conquista de uma sociedade onde sejam realizadas a igualdade e a justiça para a maioria.

Nessa perspectiva de estudos, podemos observar que as questões ligadas à identidade/diferença cultural desempenham um papel de suma importância nos meus questionamentos em relação às práticas educativas. Muitos movimentos sociais, o fortalecimento da identidade cultural contra-hegemônica como uma solução para os processos de exclusão ao qual alguns grupos sociais (mulheres, negros, populações indígenas etc.) foram submetidos ao longo da história.

Oposições binárias, tais como nós/eles, homem/mulher, brancos/negros, criadas no contexto de relações de poder e que, desde discursos e práticas, colocam uns e outros em lados opostos, porém assimétricos e com uma hierarquia entre eles, organizam nossa sociedade a partir da dicotomia entre a identidade metro-padrão e a diferença como o negativo da primeira, constituindo e reafirmando uma lógica que há

⁵ Disponível em www.proped.pro.br.

séculos nos acompanha cotidianamente, corroborando para criar e justificar as faces da desigualdade.

Na contramão do que é produzido com as práticas e discursos atrelados a essa lógica que atribui valor negativo à diferença como tudo aquilo que desvie da identidade hegemônica, ao metro-padrão socialmente criado, entendo que ela deve ser problematizada e desnaturalizada, abrindo espaço para outros modos de pensar a diferença. Com Deleuze (2000), pensamos que a diferença existe em si e para si, é processual, constitui o movimento do vivo e não remete ao negativo de uma identidade essencial e natural; a diferença positiva e afirmativa é o modo como o novo se produz no mundo permanentemente.

Contudo, apesar dessa compreensão, não podemos deixar de admitir que vivemos em uma sociedade que, por meio da dialética da identidade, se produz machismo, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia...Uma sociedade que, em meio a relações de força e operações de poder, classifica os indivíduos a partir de alguns marcadores como cor da pele, genitália, orientação sexual, pelo que veste, fala, a região onde mora, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. As identidades e, com elas as diferenças categorizadas e fixadas “nos diferentes”, são constantemente produzidas no contexto das relações cotidianas e microfísicas de poder.

Por meio de estratégias de poder e dominação, muitos países foram colonizados por uma visão eurocêntrica e com forte dominação da Igreja Católica ao longo dos anos. Os efeitos deste poder da Igreja se dão em várias sociedades, não só nas dominadas ou colonizadas, mas também nas próprias sociedades europeias principalmente nos séculos passados, na Modernidade histórica.

Hoje, na contemporaneidade, ainda podemos presenciar essas atitudes e classificações herdadas do passado e que, mesmo inventadas, produzem desigualdades concretas.

Temos os meios de comunicação e as redes sociais da internet como protagonistas de um mundo globalizado do qual continuam sendo produzidas e articuladas com outras forças e instituições, no contexto das lutas e disputas, atitudes classificatórias que tentam categorizar as diferenças, ou melhor, os “diferentes”, como aqueles que não serão tolerados, não serão aceitos e que serão ferozmente discriminados.

Segundo o Dicionário Houaiss⁶, a palavra diferença tem vários significados: qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

Pensar na diferença no campo da Educação apresenta uma complexidade, com caminhos e perspectivas distintos e heterogêneos. O mundo é feito de diferenças e todos nós lidamos com todas elas cotidianamente. Alguns buscando uma equidade, uma univocidade e outros mostrando os conflitos, as divergências, as disparidades, os sentimentos ambíguos advindos dessas.

Nos cotidianos das práticas e das pesquisas em Educação, diferentes perspectivas teóricas que pensam as questões da diferença quase sempre se atravessam, se confundem e se hibridizam nas buscas pelo acolhimento de todos e pelo combate ao preconceito, marginalização, subordinação, inferiorização e à exclusão daqueles tomados, em diversos tempos, espaços e circunstâncias, como “diferentes”. Essas buscas vão desde as políticas e práticas para a legitimação, o reconhecimento e o direito à diferença, até a desconstrução e desnaturalização das práticas que produzem os diferentes como anormais, desviantes, marginais, enfim, como o outro da identidade hegemônica.

Embora falar de diferença pareça falar-se do “outro” e esse “outro” carregando o aspecto do negativo, podemos olhar e procurar nas diferenças outro viés, não de antagonista da sociedade, mas como produtor de positivities e sem classificações, rotulações, discriminações e binarismos.

Negros, ricos, gays, brancos, índios, favelados, mamelucos, cristão, lésbicas, humanos, “macacos”, macumbeiros, altos, magros, evangélicos, homens, orientais, transexuais, bissexuais, mulheres, ocidentais, “bananas” etc.; juntos e misturados; e assim segue. Os rótulos foram inventados e agora existem e orientam muitas de nossas práticas cotidianas. Se não podemos num passe de mágica “desinventá-los”, podemos agir para minimizar seus efeitos e, talvez, problematizá-los, embaralhá-los, confundi-los.

Diria assim, que nos encontramos em um cruzamento, ou melhor, encruzilhada entre perspectivas diversas e até divergentes sobre como abordar a questão da

⁶ Fonte: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=diferen%25C3%25A7a>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

“diferença” nas pesquisas, principalmente, nas pesquisas nos/com os cotidianos escolares. Nossa aposta é que no desenvolvimento do pensamento que formos criando para problematizar seus sentidos e efeitos, especialmente, com as imagens dos alunos, pois mais do que representar, tecem os significados da diferença e dos diferentes que vão circular nas redes ali produzidas, essas diversas perspectivas serão tensionadas e combinadas para constituir um modo possível de abordar e pensar a diferença na complexidade das práticas. Serão, então, várias perspectivas em um coengendramento de forças que se cruzam e entrecruzam, tanto no campo metodológico quanto no campo conceitual.

Para Deleuze (2000), pensar a diferença é pensar no que ainda é impensável, não no reconhecido, mas no já sabido. A diferença se faz no pensamento como criação e, como se encontra nessa esfera, institui mundos.

Nessa perspectiva, a diferença é afirmativa e em si; não está subordinada ao idêntico, nem à semelhança e à generalização e, dessa forma, não é resultado da comparação, oposição ou contradição.

Assim, como podemos ver a diferença diferenciando-se, podemos acreditar que as pessoas estão o tempo todo em processos de diferenciação, de singularização.

Quando tomamos uma ideia de diferença produzida apenas na/com a dialética da identidade, ela se torna negativa, pois, nesse pensamento, tudo que não é a identidade, é diferença. Ela é negativa, pois conceitualmente seria o negativo da identidade. Essa perspectiva relacional entre identidade-diferença essencializada e naturalizada, orienta ainda algumas práticas/teorias e políticas educacionais. Buscam compreender como elas são tecidas e problematizadas, pois:

A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições, [...] no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é assim, o componente chave de qualquer sistema de classificação. (WOODWARD, 2008, p. 42).

Dessa maneira, essa relação entre identidade e diferença se apresenta como sendo resultado de uma operação do pensamento como estratégia de classificação, de seleção; uma operação intelectual engendradora em relações de poder. Muito embora a diferença como o que não se enquadra, o negativo da identidade, o desvio da norma, seja produto de prática social (inclusive discursiva), ela se naturaliza e passa a ter efeitos concretos na vida das pessoas.

Assim, tentaremos nesta pesquisa dialogar com as várias perspectivas da diferença a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008a). Os cotidianos são complexos, paradoxais, produzidos a partir das redes que se cruzam e entrecruzam.

Pesquisar a tessitura das imagens da diferença nos/com os cotidianos foi, para nós, um grande desafio. Observamos em nossas pesquisas, as múltiplas abordagens que abarcam a ideia de diferença que se atravessam, confrontam e compõem possibilidades teórico-epistemológicas e políticas.

Na perspectiva identitária, compreendemos que uma vez que essa diferença foi constituída, ela deve ser enfrentada nos cotidianos das escolas para que sejam combatidos os seus efeitos, as consequências e as desigualdades que ela gera.

Na perspectiva da filosofia da diferença, pesquisadores defendem a ideia da diferença como afirmativa, como sendo constitutiva da própria vida. Sendo assim, a diferença é o mais importante, embora sempre haja a produção de identidade numa tentativa de regular e organizar a sociedade no contexto de relações de poder. Dessa forma, importa desnaturalizar as práticas e os discursos que produzem “os diferentes” nessas contingências.

Nessa pesquisa, buscamos pensar as imagens da diferença compartilhadas, apropriadas, comentadas, ressignificadas pelos estudantes para problematizar as redes de significações tecidas e associadas ao regime das imagens.

Pretendemos ainda questionar uma ideia de identidade que visa conter a diferença, aprisionando-a, quer seja pelo governo, pelos administradores, pela moral pelas mídias ou pela Igreja, destacando uma ideia de diferença implicada em um processo de singularização e autopoiese.

A escola pesquisada

Para realização da nossa pesquisa, mergulhamos nos cotidianos de uma escola pública estadual, o Colégio Estadual Abdias Nascimento, localizada no bairro Vila Nova, situado no Município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Essa escola possui Ensino Fundamental

(5º ao 9º anos) e Ensino Médio e funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) com alunos do entorno e bairros vizinhos.

Foto 1 – Fachada do CE Abdias Nascimento. Fonte: próprio autor.



Tenho uma relação com essa escola anterior ao início desta pesquisa de doutoramento. Na minha carreira de professor⁷, trabalhei na Coordenadoria Regional Metropolitana I⁸, entre os anos de 2004 e 2008, na equipe da Gerência de Ensino, e tinha contato com todas as 142 escolas que comportavam aquela coordenadoria.

Antes de iniciar meus estudos de Mestrado, de 2008 a 2011, atuei como Orientador de Gestão⁹ e tinha cinco escolas sob minha orientação todas no Município de Nova Iguaçu, e a escola atualmente pesquisada foi uma delas.

Esta escola se chamava anteriormente Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, e a Diretora Geral atual, a Professora Selma Reis, era a Diretora Adjunta.

Sempre mantive contato, de alguma forma, com a escola e a Diretora. Em 2013, quando já tinha iniciado meus estudos de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), comecei a pensar em que escola poderia realizar minha pesquisa.

⁷ Atuo como professor concursado da Secretaria Estadual de Educação, do governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁸ Órgão da Secretaria de Educação do Estado do RJ, responsável, à época, por todas as escolas estaduais dos municípios de Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis, Queimados e Japeri, na Baixada Fluminense.

⁹ Cargo da Secretaria de Estado de Educação, cuja principal atividade era orientar as direções de escolas em todos os aspectos pertinentes à gestão.

Após ter realizado minha pesquisa de Mestrado numa escola¹⁰ da rede FAETEC¹¹ de Ensino, no Município do Rio de Janeiro, desejava pesquisar uma escola na Baixada Fluminense¹², por morar e trabalhar nessa região e ser uma região bastante heterogênea.

Em agosto desse mesmo ano (2013), a Diretora Geral me convidou para participar do processo de mudança de nome da escola, que havia sido selecionada para este fim pela Secretaria Estadual de Direitos Humanos e pela Comissão Estadual da Verdade¹³, representante da Comissão Nacional da Verdade¹⁴, em virtude da escola ter o nome de um presidente da época da ditadura militar no nosso país (1965-1985).

Após consulta a toda comunidade escolar, o nome escolhido para escola foi o de Abdias Nascimento: ator, político e atuante do Movimento Negro Brasileiro, falecido em 2011, aos 97 anos. Em 13 de dezembro de 2013, foi realizada a cerimônia da troca de nome após publicação no Diário Oficial do Estado.

¹⁰ Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, situada em Marechal Hermes, subúrbio do Rio de Janeiro.

¹¹ Fundação de Apoio a Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

¹² Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

¹³ 1º. A Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro, criada pela Lei 6.335/12, composta de forma pluralista, com sede na CAARJ, Avenida Marechal Câmara, 210, 4º andar, Centro, Rio de Janeiro, CEP.: 20.020-080, tem por finalidade acompanhar e subsidiar a Comissão Nacional da Verdade nos exames e esclarecimentos às violações de direitos humanos praticadas no período previsto no artigo 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, visando efetivar o direito à memória e à verdade histórica. Fonte: <<http://www.cev-rio.org.br/regimento-interno/>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

¹⁴ Comissão Nacional da Verdade (CNV) é o nome de uma comissão brasileira que investigou as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988 no Brasil por agentes do estado. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comiss%C3%A3o_Nacional_da_Verdade>. Acesso em: 14 jan. 2015.

Foto 2 – Placa comemorativa.



Fonte: próprio autor.

A escola, além da diretora geral, possui na equipe diretiva: dois diretores adjuntos, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária. São 67 professores atuando para atender a mais de mil alunos, divididos em 32 turmas, em três turnos (manhã/tarde/noite). Além destes, a escola possui auxiliar de biblioteca, auxiliares de secretaria, merendeiras, auxiliar de serviços gerais, porteiro e vigia.

Realizamos a pesquisa nos/com os cotidianos *dentrofora*¹⁵ dessa escola, com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, especificamente com a Turma 3001/2014, no período de março a novembro do ano de 2014, cuja atividade principal da pesquisa empírica consistiu na apresentação em grupos e discussão online e em sala de aula de imagens da diferença escolhidas e apresentadas pelos alunos por meio de postagens em grupos/páginas do Facebook, criadas com essa finalidade.

Durante esse processo de pesquisa, foram publicadas pelos estudantes nos referidos grupos do Facebook, com a hashtag¹⁶ (#Diferença), com seus respectivos comentários, o quantitativo de 45 imagens assim divididas por grupos: #diferença G1

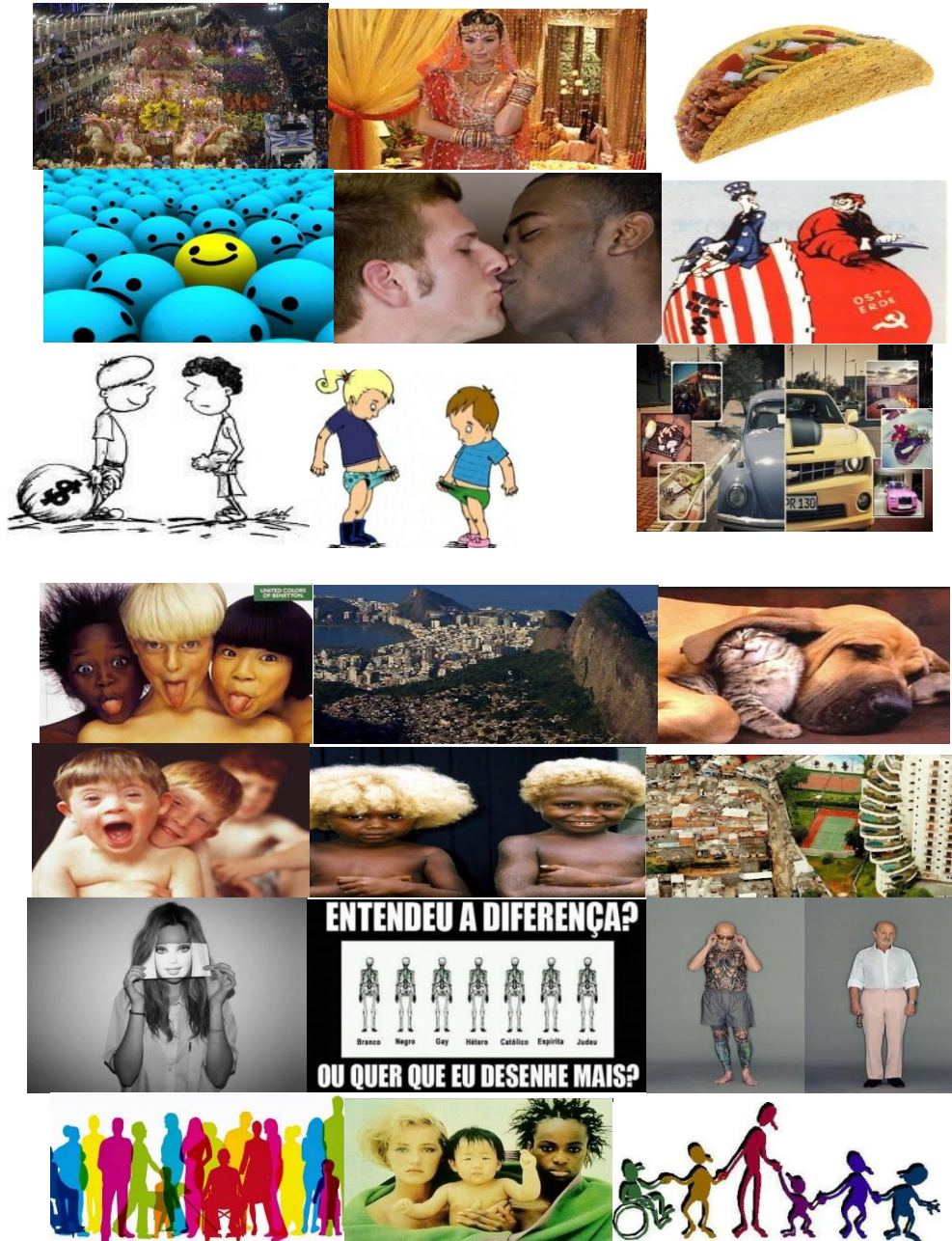
¹⁵ Utilizamos essa grafia, nesses termos, pela necessidade na pesquisa nos/dos/com os cotidianos de mostrar os limites herdados do modo de criar conhecimento próprio da ciência moderna, com as dicotomias necessárias à produção do conhecimento científico.

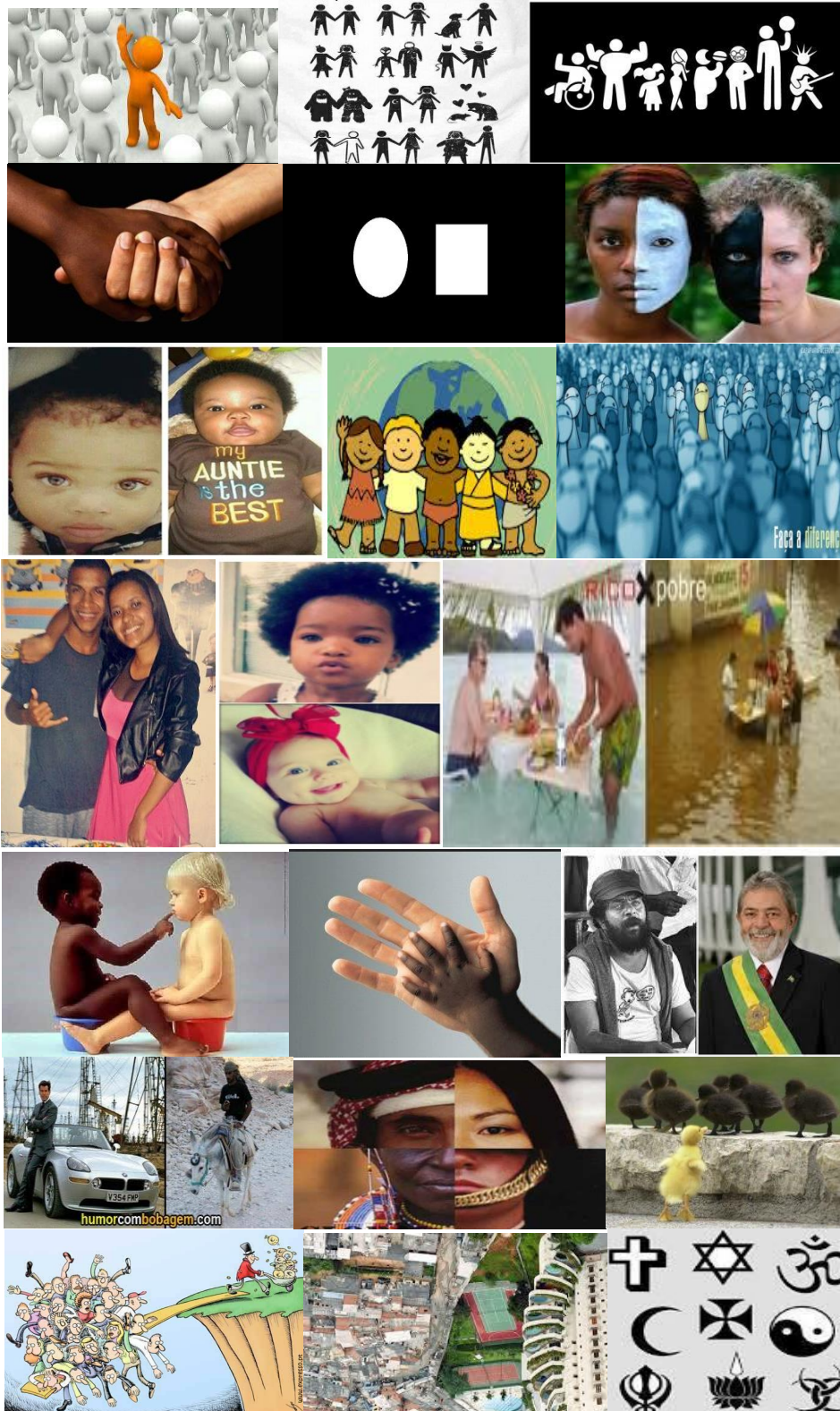
¹⁶ Hashtags são compostos pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo cerquilha (#). As *hashtags* viram hiperlinks dentro da rede, indexáveis pelos mecanismos de busca. Sendo assim, outros usuários podem clicar nas hashtags ou buscá-las em mecanismos como o Google, para ter acesso a todos que participaram da discussão. As hashtags mais usadas no Twitter ficam agrupadas no menu **TrendingTopics**, encontrado na barra lateral do microblog. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hashtag>> (Grifos do autor). Acesso em: 14 jan. 2015.

- 3 imagens; #diferença G2 – 4 imagens; #diferença G3 – 6 imagens; #diferença G4
- 7 imagens; #diferença G5 – 8 imagens; #diferença G6 – 8 imagens e #diferença G7
- 9 imagens.

As imagens seleccionadas, compartilhadas e discutidas pelos estudantes são as que apresentamos a seguir:

Figura 1 – Seleção de imagens para a pesquisa publicadas pelos estudantes.





Nesse trabalho, a partir das imagens compartilhadas, comentários online e debates em sala de aula, buscamos pensar as imagens da diferença tecidas pelos estudantes e as redes de significações engendradas. Com esse propósito, pretendemos mapear e problematizar com os estudantes essas imagens praticadas,

discutindo as condições que influenciam os usos do material imagético que circula nas redes e as ideias e visões de mundo que eles mobilizam e agenciam. Para isso, atuamos em diferentes *espaçotempos* da escola em questão, ou seja, nas salas de aula e também no *Facebook*, nos grupos/páginas criadas especificamente em função desse estudo.

Nossa proposta foi pensar, com esses estudantes e as imagens por ele apresentadas, que elas são apontadas como imagens da diferença e também o que essas imagens produzem como diferença.

Para melhor organizar a narrativa engendrada com a pesquisa, apresentaremos o nosso campo metodológico no primeiro capítulo, o qual denominamos “Pensar, apontar caminhos, experimentar, narrar”. No segundo capítulo, denominado “Trazendo as imagens para roda – uma discussão sobre a operatividade das imagens”, procuraremos dialogar com autores da área dos estudos da imagem e do dispositivo da visibilidade como característica da sociedade contemporânea. No terceiro capítulo, “Encontrando com as imagens da diferença compartilhadas”, conversamos com as imagens postadas pelos estudantes com a discussão em torno delas e das diferentes perspectivas da diferença conforme elas operam especialmente nos estudos nos/dos/com os cotidianos. No quarto capítulo, “Debate com as imagens”, destacamos a discussão sobre a imagem que gerou mais polêmicas e maior tempo de debate entre os estudantes. “Fechando os trabalhos: costurando possibilidades, urdindo novos pontos, caminhando adiante”, procuraremos trazer, à guisa de conclusão, nossa aprendizagem com a pesquisa e com a escritura da tese.

1 PENSAR, APONTAR CAMINHOS, EXPERIMENTAR, NARRAR

Escrevemos para fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, de maneira simples, com sobriedade, no nível das dimensões que dispomos, sempre.

Deleuze e Guattari

Entendemos que pesquisar é um caminho aberto com diversas portas que se abrem para múltiplas direções. Para trilhar por um caminho e seguirmos em frente, precisamos ser afetados. Segundo Lazzarotto e Carvalho (2012), ao sermos afetados, algo nos acontece e, então, percebemos que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Afetar, dessa forma, sinaliza, para esses autores, a força de expansão da atividade que podemos viver. Sentir, pensar e explorar sentidos, estarmos mergulhados na pesquisa. E assim:

Não precisamos mais temer o processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como “ponto fraco” do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 27).

Para Barros e Zamboni, (2012, p. 121), pesquisar é se por, com abertura, em movimento.

Pesquisar é inventar, é criar. Exige desequilibrar, fazer delirar, gaguejar, sair dos trilhos, inventar uma pura anomalia como um mundo de híbridos, abertura aos movimentos e às lutas do fora texto, ampliá-las, duplica-las num meio estranho, desenvolvê-las permeando o pensamento com as lutas sociais contemporâneas.

Em pesquisa, uma outra necessidade que a nós se impõe, é a de agir. Não de forma ativa, mas de forma atenciosa aos indícios que a pesquisa vai trazendo-nos, tomando-nos, afetando-nos.

Agir é deixar-se desestabilizar e, conseqüentemente, interferir de forma problematizadora numa dada organização. É experimentar a potência prática da teoria e operar conceitos como ferramentas, intensidade do plano de investigação (sem medo de se molhar...). Portanto agir em pesquisa é balouçar com a malemolência do mar-pesquisa. Mar imensidão. Estamos mergulhados no infinito de possíveis – afetos nos atingem em ondulações, em paradas e em pleno movimento. [...] (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 34-35).

Agindo e sendo afetados, buscamos conhecimentos para que possamos responder os questionamentos e as problematizações que inquietaram nosso pensamento ao buscar a pesquisa. “Conhecer é, assim, construir um caminho de constituição do objeto, caminhar com esse objeto e construir esse próprio caminho, constituindo-se no caminho também.” (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 62-63).

Nessa produção de conhecimentos, com caminhos diferenciados e possíveis, entendemos que a pesquisa, ora aqui sendo apresentada, é entendida como uma pesquisa-intervenção. Mas, essa intervenção não diz respeito apenas a um processo de interferência que um pesquisador possa ter diante do seu objeto. Com essa intervenção, a pesquisa opera como um coengendramento:

Nesse sentido, toda pesquisa é intervenção, na medida em que é um mergulho na experiência, onde fazer e conhecer são inseparáveis, recusando qualquer pretensão à neutralidade científica ou mesmo a suposição de um sujeito e de um objeto prévios à relação que os engendra. Mundo e sujeito são contemporâneos ao ato cognoscente. O que se afirma é a inseparabilidade entre ser-existir-viver-conhecer-pesquisar-fazer-intervenção. (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 63).

E mais:

Desta forma, intervir na pesquisa é criar um campo de tensão entre a problematização que produz posições subjetivas de invenção e a atualização que é a reformulação da experiência através da explicação, favorecendo assim a construção de comuns a partir de existências singular [...] (LOPES; DIEHL, 2012, p. 138-9).

Em um contexto de entrecruzamento de redes compostas por tantas heterogeneidades, uma pesquisa pode trazer muitas possibilidades, outros modos de viver e outras estéticas de produção de sentidos, criando novos mundos no seu entorno, não como fantasias, mas como diferenciação; suspeitando daquilo que parece ser natural, ou seja, com uma atitude de desnaturalizar.

Uma pesquisa também deve fazer-nos escutar. Faz parte de todo processo da pesquisa na qual o pesquisador precisa estar atento aos sons, aos ruídos, a toda sorte

de barulhos que uma pesquisa pode nos proporcionar, instigar, experienciar. “Escutar é tudo isto, mas pode ser também outras imagens, outras letras, outras línguas, outros acordes, outros batuques e transes, outros colares e penas [...]” (ARANTES, 2012, p. 93).

Temos que estar preparados para a mudança e, com isso, questionar. Quando entramos numa pesquisa, não temos respostas prontas; vamos buscando, através dos agenciamentos que a pesquisa nos proporciona, essas respostas que podem modificar toda a sensação que tínhamos quando começamos a pesquisar: “[...] questionar é também espriar e combinar novos fazeres na aventura metodológica. Com rigor, mas sem perder a imaginação jamais.” (BATISTA, 2012, p. 201).

Nesse sentido, precisamos gaguejar. “Fazer a linguagem gaguejar é um procedimento capaz de fazer a linguagem variar, criar disjunções, colocando-a em um perpétuo desequilíbrio. A linguagem deve expressar o inexpressível, explicar o insondável.” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 122).

Assim entendido, defendemos que pesquisar na/com as diferenças nos/com os cotidianos implica considerar as multiplicidades, as singularidades e as redes de significações e subjetividades que constituem os *espaçotempos* que habitamos e nos quais nos constituímos. Dentre tantos pressupostos, requer afetar e ser afetado, agir permitindo desestabilizar-se; escutar e interpretar os sinais, atribuindo sentidos aos signos do mundo; suspeitar do que parece óbvio e natural; gaguejar, inventar e reinventar-se em práticas e narrativas; diferir permanentemente. Essas são algumas das atitudes coengendradas nos/com os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

1.1 Pesquisar na diferença nos/dos/com os cotidianos

[...] este é um modo de ação que não opera direta ou indiretamente sobre os outros[...] o poder atua sobre as ações dos outros: uma ação sobre outra ação, naquelas ações existentes ou naquelas que podem se engendrar no presente ou no futuro.

Michel Foucault

Pensar numa atitude em pesquisa requer trazer, para ela, as múltiplas possibilidades que existem. Neste sentido, os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008a), nos convidam a questionar os modos tradicionais de se fazer pesquisa, como acontece com a problematização da ideia de um discurso científico que se sobrepõe a narratividade das práticas, da busca da ciência moderna pela neutralidade e objetividade, bem como na separação do sujeito e do objeto no processo de conhecimento.

Dialogando com Soares (2010, p. 65, grifo do autor), na perspectiva das pesquisas dos cotidianos:

Para nós que praticamos esse tipo de pesquisa, o cotidiano não é apenas *locus* privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* de experimentar com os praticantes da educação uma forma de fazer ciência que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação *com* sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (Ferraço, 2003). Um modo de fazer ciência que não se propõe a excluir “todo resto”, ou seja, os não-cientistas, não só do acesso, mas da autoria do saber/poder que conta em uma determinada sociedade. [...]

E complementa:

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos que temos desenvolvido no campo da Educação no Brasil não constituem, contudo, um bloco homogêneo, muito pelo contrário, abarcam diversas possibilidades de combinações, apropriações, traduções e negociações com/entre diversos autores, representações sociais, conceitos e práticas. Em seu conjunto, elas vêm constituindo um movimento antidisciplinar dos *saberesfazeres*, contra a hierarquização dos *fazeressaberes* e em oposição à marginalização/exclusão que a hierarquização promove; um movimento dinâmico, aberto, cambiante e em constante ação-reflexão-ação, que assume os riscos, as incertezas e os acasos no seu tatear, em conexão com a vida, no *tempoespaço* em que ela pulsa e se transforma. Esse movimento, que se pauta no reconhecimento da complexidade, do que é tecido junto, conforme Morin (2007), e na emergência de possibilidades, é tributário, mas não restrito e engessado, da obra de Michel Certeau. De acordo Sarmiento (2003), a “invenção do cotidiano” constitui-se como um programa teórico e epistemológico de uma ciência sociológica da complexidade, que permite a incorporação dos contributos gerados no desenvolvimento do pós-estruturalismo e que coloca os atores sociais no centro dos processos decisórios. (SOARES, 2010, p. 67, grifo do autor).

Conforme sugere (ALVES, 2008a), são cinco os movimentos de pesquisa propostos para os estudos nos/dos/com os cotidianos.

O primeiro movimento é chamado de **Sentimento de mundo**. Nesse movimento, a pesquisadora propõe um mergulho com todos os sentidos no campo a ser pesquisado, tais como olfato, tato e audição, e não somente a visão, através da

observação distanciada dos processos de pesquisa. E, assim, nos deixar afetar pela pesquisa.

Virar de ponta cabeça é o segundo movimento nessas pesquisas. Nele compreende-se uma mudança radical de paradigma na relação entre teoria e prática. O valor empírico é valorizado e, dessa forma, dissipamos o distanciamento que existe e foi imposto pela ciência moderna entre teoria e prática, valorizando as narrativas do que foi vivido.

O terceiro movimento é aquele que traz para as nossas pesquisas uma utilização multirreferencial como fonte de pesquisa, não só usando fontes usuais, tais como livros, artigos, jornais, revistas, mas também utilizando imagens, sejam fotografias, vídeos, filmes, como também receitas, músicas, relatos. Esse movimento é o **Beber em todas as fontes**.

Narrar a vida e literaturizar a ciência é o quarto movimento que nos permite romper com o texto tradicional e denso e adotar um de mais fácil compreensão, com novos sentidos através das narrativas do cotidiano.

O quinto movimento, após uma revisão da pesquisadora, é o **Ecce femina**. Neste movimento, interessa-nos trabalhar *com*, pois “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo” (ALVES, 2008b, p. 46).

Por entre/com esses cinco movimentos, movemo-nos e coengendramos nossas atitudes nessa pesquisa que tem como objeto, analisar as imagens da diferença tecidas pelos alunos a partir da nossa pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos da escola pesquisada.

Entendemos que os cotidianos escolares constituem *espaçostempos* complexos, híbridos, ambíguos, heterogêneos, nos quais se articulam e se enfrentam múltiplas estéticas de existência, modos de habitar, modos de *saberfazer*, valores, condições socioeconômicas, experiências culturais imaginárias, ou seja, múltiplas experiências semióticas, culturais, sociais e políticas, muitas vezes, atravessando-se e transformando-se mutuamente.

Nesses *espaçostempos*, em meio a essa complexidade, forjam-se identidades, como modelos a serem seguidos ou legitimados e, simultaneamente, uma ideia de diferença como o seu negativo ou que lhe escapa como todo o resto da identidade. No entanto, em meio às práticas cotidianas, “identidades” e “diferenças”, assim definidas, estão todo tempo metaforseando-se, enfrentando-se, atravessando-

se, hibridizando-se apesar dos esforços para opô-las, enquadrá-las, hierarquizá-las, no contexto das relações de poder e das disputas em torno do reconhecimento e da legitimação, tendo em vista o direito de participar das decisões políticas e do acesso aos bens sociais e econômicos.

Como afirma Candau (2011), nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem afirmando-se. De acordo com a pesquisadora, nesta perspectiva, os primeiros aspectos, que são necessários esclarecer em seus trabalhos, referem-se aos conceitos de cultura e diferença. Por isso, partilhamos de sua reflexão sobre a necessidade de explicitar e, a partir disso, tomarmos uma posição, sobre a distinção das noções de diferença e diversidade. Vejamos como Candau (2011) citando Silva (2000), nos sugere que:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de **“diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.** (SILVA, 2000 apud CANDAU, 2011, p. 245-6. Grifo nosso).

Já as diferenças, diz o citado autor, são percebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção. São também dinâmicas tecidas nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Além disso, são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e “devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2011, p. 245).

Assim, nessa articulação entre diferença e dominação, seja de classe, de raça ou de gênero, que assola a nossa sociedade em modo de resistência possível, muitas vezes, passa por uma contraidentidade, ou seja, uma identidade da diferença, uma identidade de combate, híbrida, ambígua, dinâmica e performativa:

O problema não é de cunho ontológico, em que as diferenças são efeitos de alguma identidade totalizante, transcende a ser encontrada no passado ou no futuro. As hifenações híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços – teimosos – como a base das identificações culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a

regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retração as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça (BHABHA, 2001, p. 301).

Ainda conforme esse autor:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridades aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2001, p. 21)

As pesquisas em educação nos/com os cotidianos, nas/com as diferenças, ora se apoiam nos Estudos Culturais ora nos estudos Pós-estruturais ora nos estudos pós-coloniais, entre outros, articulando essas e outras possibilidades de abordagem para pensar com o movimento e a complexidade.

1.2 Uma pesquisa com imagens no seio da cultura digital em rede

Embora por si mesma não determine a evolução histórica e a mudança social, a tecnologia (ou a sua ausência) molda a capacidade de transformação das sociedades, assim como os usos que aquelas, através de um processo conflitual, resolvem dar o seu potencial tecnológico.

Castells

A educação atual, mediada pelo uso das tecnologias nas práticas educacionais, que se entendem como “artefatos tecnoculturais” (SOARES; SANTOS, 2012) e pelas diferenças que se engendram nas mais diversas redes que convergem nos ambientes escolares, nos apresentam múltiplas faces e abre para o pesquisador, enquanto forma, e se formam novas abordagens para criar e recriar suas próprias práticas.

Os *espaçostempos* das redes sociais e digitais na internet se configuram no que vem sendo chamado de cibercultura. No diálogo com Santos, (2014, p. 20), “a

cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades”. E assim:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. (SANTOS, 2014, p. 26).

Crianças e jovens fazem uso de múltiplos “artefatos tecnoculturais” como celulares e câmeras; produzem vídeos e fotografias e interagem através desses dispositivos nas redes sociais. Existe assim uma cultura da imagem difundida e vigiada pelas/nas redes sociais da internet, estabelecida por meio de compartilhamento em sites como *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*, articulando processos de usos, prazer e vigilância (BRUNO, 2013).

Nesse contexto, Edméa Santos (2014) nos ajuda também a repensar a ideia de rede:

Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos, objetos técnicos e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem [...] (SANTOS, 2014, p. 60).

E ainda:

A noção de rede é a marca do social em nosso tempo. Rede significa que estamos engendrados por uma composição comunicativa, sociotécnica, que se atualiza a cada relação e conexão que estabelecemos em qualquer ponto dessa grande rede. Tempo e espaço ganham novos arranjos influenciando novas e diferentes sociabilidades. (SANTOS, 2014, p. 60).

As redes sociais da internet alargam os *espaçostempos* de aprendizagem e trazem novas maneiras de tecer conhecimentos nos cotidianos.

Nesse sentido, ainda no diálogo com Santos (2014), buscamos uma aproximação e o entendimento de redes educativas:

Redes educativas são espaços plurais de aprendizagem. Além dos espaços e lugares plurais, entendemos redes educativas também como modos de pensamento, uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros. Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados. Enfim, significamos, com nossas redes intrapsicológicas, em

interação constante por nossas múltiplas redes interpsicológicas, condicionadas pela cultura em suas multifacetadas relações. (SANTOS, 2014, p. 31).

Para pensar a relação escola-tecnologia-imagem-diferença nas redes que se cruzam e entrecruzam (ALVES, 2008a), mergulhamos nos cotidianos de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, como explicitamos anteriormente, baseados na metodologia das pesquisas nos/com os cotidianos. Assim, buscamos problematizar os modos pelos quais as imagens da diferença são produzidas *dentrofora* da escola, especialmente, os modos relacionados ao consumo, à produção, ao compartilhamento e à apropriação de imagens.

Para uma interação inicial, estudantes e professores dessa escola que já apresentamos, convidamos estudantes a responder um questionário com as seguintes perguntas: 1) “Pra você, o que é diferença?”; 2) “Que tipos de diferenças vivenciadas no cotidiano escolar você poderia citar?”; 3) “Para você, as diferenças são positivas ou negativas, por quê?”.

Mas por que o uso de questionários? Assim como justifiquei na minha Dissertação de Mestrado¹⁷:

Para nossa aproximação utilizamos, em um primeiro momento, questionários. Em se tratando de pesquisa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1979), defende a combinação de técnicas de recolha de dados e de análises ao se construir o tema pesquisado e nos ensina a desconfiar de escolas e tradições que se constituem em torno de uma única técnica de recolha de dados. A mesma desconfiança, orienta, vale para o que ele chama de *monomânicos* das distribuições estatísticas, ou da análise de discursos, ou da observação participante, ou da entrevista livre, ou em profundidade, ou da descrição etnográfica. Para ele, é perfeitamente possível a combinação da mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observações etnográficas. Por concordarmos com Bourdieu não vimos problema em, no segundo momento de nossa observação, voltarmos ao campo pesquisado e entrevistarmos os estudantes (SANT’ANNA, 2012, p. 52. Grifo do autor).

Como já mencionamos anteriormente, já conhecia a escola, toda a equipe de direção e inclusive vários professores por já ter trabalhado com eles. Porém, nosso foco principal sempre foram os estudantes e suas lógicas operativas, mas para chegar até eles, contamos com a participação de toda a escola, envolvendo-a de alguma

¹⁷ A Lei 10639/03 e a Experiência do Projeto Malungo - Discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista. Disponível em <www.proped.pro.br>.

maneira para urdir a pesquisa. O questionário, nessas circunstâncias, operou para impulsionar um início de conversa.

Começamos com uma reunião com todos os professores para me apresentar, não como um orientador de gestão, cargo que exerci, mas como um pesquisador que tinha escolhido aquela escola para desenvolver sua tese de Doutorado.

Feita a reunião, decidimos aplicar um pequeno questionário aos professores. Esse questionário seria exploratório, visando obter o ponto de vista dos professores sobre o assunto porque a lógica das perguntas escritas é a lógica com a qual eles estão acostumados a operar na sala de aula e não precisariam falar diretamente conosco numa conversa gravada. Assim também teríamos algo escrito naquele primeiro momento no qual estávamos realizando uma sondagem.

Após essa aproximação com os professores, tendo o questionário como pontapé inicial, a professora de língua portuguesa da turma 3001/2014, 3ª série do Ensino Médio, do turno da manhã, acolheu a nossa proposta de pesquisa para também trabalhar o tema “Diferença” com os estudantes em sua disciplina, abrindo espaço nas suas aulas para que pudéssemos desenvolver a pesquisa.

Visitamos a turma para conhecer os estudantes e observar suas rotinas cotidianas. Explicamos o trabalho que seria desenvolvido com eles e decidimos ter uma primeira percepção do que eles pensavam sobre o tema, aplicando o referido questionário, com as mesmas perguntas feitas aos professores.

Caminhando nessa proposta, a professora aproveitou que estaríamos discutindo a temática nos momentos da aula dela e propôs que, paralelamente à nossa pesquisa, os estudantes também desenvolvessem trabalhos que seriam apresentados na disciplina. Assim, ela dividiu a turma em sete grupos para que pudessem desenvolver trabalhos referentes ao tema. Os estudantes se dividiram em grupos aleatoriamente e cada grupo escolheu uma “diferença” que gostaria de abordar para desenvolver seus trabalhos – Diferença religiosa, Diferença social, Diferença racial, Diferença estética. Essa lógica operatória já indica/institui uma ideia substancializada, fixada e classificada das “diferenças”.

As tarefas selecionadas pela professora para o desenvolvimento do trabalho foram um vídeo, um artigo de opinião e uma apresentação livre em sala de aula.

Paralelamente, os alunos da turma que foi escolhida para a pesquisa foram convidados a postar uma imagem que, para eles, significasse a “diferença”, em grupos

na rede social da internet, o Facebook¹⁸, criados para este fim. Com essa finalidade, foi criada uma página para cada grupo nessa rede social que operou como dispositivo para a pesquisa.

Apoiamo-nos em Foucault (2012b) para usar o termo “dispositivo” como uma função metodológica na nossa pesquisa.

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2012b, p. 364).

O autor destaca, em segundo lugar, sobre esses elementos heterogêneos: “em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.” (FOUCAULT, 2012b, p. 364).

E ainda aponta que o dispositivo tem uma função estratégica dominante como um tipo de formação e, em um dado momento histórico, como função para responder a uma urgência. E, assim, produzir “um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão, que nada tinha a ver com a astúcia estratégica produzida por uma figura meta ou trans-histórica que o teria percebido e desejado.” (FOUCAULT, 2012b, p. 365).

E, nesse conceito, complementamos com Soares (2009) citando Deleuze (2014):

¹⁸ A história de criação do Facebook é atualmente bastante conhecida, para o que em muito contribuiu a sua abordagem no cinema em 2010 com o filme *A rede Social* (The social network) de David Fincher, onde se conta o essencial da história verídica da criação desta rede social inicialmente designada *Thefacebook*. Criado em 2004 por um grupo de jovens universitários de Harvard (Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes), visava criar um espaço no qual as pessoas se encontrassem, compartilhassem opiniões e fotografias visando, no início criar uma rede de comunicação apenas para os estudantes da própria Universidade. Todavia, em poucos meses a rede expandiu-se entre as universidades americanas, conectando jovens de mais de 800 instituições (ARRINGTON, 2005). A sua popularidade cresceu e em menos de um ano já tinha 1 milhão de utilizadores ativos. Em 2005 ultrapassa as fronteiras americanas e no início de 2006, algumas empresas e estudantes do ensino não superior passam a ter acesso a esta rede. Em setembro desse mesmo ano, o Facebook foi aberto a quem se quisesse registrar, mantendo apenas a restrição (teórica) da idade mínima de treze anos. No final de 2011, a rede social de Zuckerberg ultrapassou o Orkut, até então a maior rede do social do Brasil. Em dezembro de 2012 a rede social ultrapassou 1.060 milhões de utilizadores mensais ativos, sendo 680 milhões utilizadores que usam acesso móvel. Por dia, o número de utilizadores médios ativo, ronda os 618 milhos. Trata-se pois de um fenómeno único que se configura como a maior rede social do mundo (FACEBOOK, 2012 apud AMANTE, 2014, p. 29).

Deleuze (2014), ao pensar essa noção a partir de Foucault, destaca que um dispositivo é um conjunto multilinear, uma espécie de novelo, em que há linhas de estratificação ou de sedimentação e linhas de atualização ou de criatividade, portanto linhas de fratura, todas elas movimentando-se em direções diferentes e formando processos em desequilíbrio e em devir. Os dispositivos, segundo esse autor, são máquinas de fazer ver e de fazer falar, são regimes que podem ser definidos “em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações” (DELEUZE, 2014 apud SOARES, 2009, p. 90).

Em um livro organizado pelas Pesquisadoras Cristiane Porto e Edméa Santos, *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar* (2014), com temáticas ligadas ao uso dessa rede social na educação, um artigo escrito por Lúcia Amante nos ajudou a pensar sobre os usos dessa rede sociotécnica na pesquisa.

Segundo essa autora, as redes sociais na contemporaneidade ocupam um espaço privilegiado na vida, principalmente, dos jovens e estudantes.

Assim, compreender a vida social na contemporaneidade requer considerar o estudo das redes sociais online já que estas alteram profundamente nos últimos anos a forma como milhões de pessoas se comunicam e compartilham informação entre si. Neste âmbito sendo o facebook a rede mais popular (KREUTZ, 2009) e mais disseminada, impõe-se como uma fonte privilegiada de informação aos estudiosos desta área. (AMANTE, 2014, p.28).

Com mais de um bilhão e meio de usuários em todo mundo e mais de oitenta e nove milhões de usuários em todo Brasil¹⁹, percebemos que a utilização dessa rede social como dispositivo de pesquisa nos facilitaria o acesso e uma aproximação maior com os estudantes da pesquisa.

A sociedade em rede surge como uma sociedade *hipersocial*, onde as tecnologias se integram no cotidiano ligando o mundo real ou virtual de tal modo que essa distinção, especialmente nos mais jovens e adolescentes a rede social é a continuação da sua vida off-line. Um e outro mundo são a mesma coisa, coexistem e fundem-se, sem qualquer distinção. (AMANTE, 2014, p. 40, grifo do autor).

E ainda:

As redes sociais, designadamente o facebook, têm vindo a constituir-se como um espaço alternativo, onde se fazem e reforçam amizades e que, como espaço social que são, dão igualmente lugar a processos de construção de identidade de jovens. Atualmente, estar nas redes sociais constitui uma forma de gerir a própria identidade dos jovens. Atualmente, estar nas redes sociais constitui uma forma de gerir a própria identidade, estilo de vida e

¹⁹ Fonte: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/08/22/Facebook-tem-89-milhoes-de-usuarios-no-Brasil.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

relações sociais. Quando um jovem faz comentários positivos sobre os seus amigos, está a favorecer a possibilidade de também os seus amigos, fazerem comentários positivos sobre si próprio. (AMANTE, 2014, p. 35).

Como era de se esperar, todos os estudantes da turma pesquisada possuíam um perfil no *Facebook* e, dessa forma, poderiam compartilhar imagens e publicar seus comentários.

Ao criar um perfil no Facebook são disponibilizados campos para diferentes informações. O quadro informação básica inclui informação sobre gênero, data de nascimento, idiomas, ideologia política e crença religiosa. O campo/formação permite inserir a pertença institucional a nível profissional e a(s) instituição(es) de formação académica. É ainda possível referir o status de relacionamento, a naturalidade e a residência atual. O campo “Sobre ti” deixado em aberto, permite ao utilizador realizar uma auto-descrição. A este junta-se o campo citações preferidas e o campo relativo a contatos onde pode ser indicado apenas o endereço de e-mail, ou muitos outros dados. Há, pois, um conjunto de referências pessoais que podem ser inscritas nestes campos, permitindo traçar um perfil do utilizador mais ou menos detalhado, consoante a opção tomada por este já que estes campos não são de preenchimento obrigatório. (AMANTE, 2014, p. 30).

Dessa maneira, pensamos que a interação com os estudantes seria mais fácil, prática e até econômica. Todos poderiam postar imagens sem ter que imprimir e levar para sala de aula; poderiam fazer isso a qualquer hora, de qualquer lugar, seja na escola, em casa ou na rua, como também, poderiam escrever, compartilhando sua ideia de maneira menos formal.

Não determinamos se as imagens deveriam ser criadas por eles ou se poderiam usar imagens disponíveis em bancos de dados disponíveis em sites de busca como o “Google”; deixamos que cada um fizesse sua escolha.

Foram criados sete grupos, todos com a inicial “#diferença” seguida da identificação G1 a G7, devido existirem, na escola e na sala de aula, sete grupos formados para a execução dos trabalhos escolares propostos pela professora de Língua Portuguesa e Literatura.

Nessa contingência, mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos das redes tecidas *dentrofora* da escola é também imergir nas redes sociais, nas quais professores e alunos se relacionam, interagem e criam conhecimentos e significações.

Sendo o Facebook, por excelência um espaço de interação e comunicação, o professor pode aproveitar as muitas horas que os seus estudantes passam conectados, para utilizá-lo como um espaço de partilha de conteúdos multimídia, de vídeos, de músicas, de fragmento de filmes ou de peças de teatro, relacionados com os temas lecionados. Para, além disso, pode,

também aproveitar esse tempo para promover discussão e debates sobre os assuntos tratados (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 79).

Em nossa proposta, imersos numa cultura imagética e digital, solicitamos que cada estudante, em separado, deveria postar uma imagem que, para ele, significasse ou traduzisse uma ideia de “diferença” e, nesse sentido, também postar seu comentário, dizendo por que aquela imagem representa a “diferença”. Ou seja, porque ele escolheu aquela imagem.

Após postar a sua imagem dentro do grupo e somente para os componentes dele, cada estudante também deveria comentar a imagem do colega do grupo. De acordo com o quantitativo de estudantes por grupo, vários comentários foram postados sobre uma mesma imagem.

Em cada grupo criado, somente os membros daquele grupo específico, eu e a professora participamos e pudemos visualizar as publicações. Isso se deu para que as imagens e os comentários ficassem restritos e que os grupos não soubessem ou vissem as imagens dos membros dos outros grupos.

Efetivamente, podemos afirmar que as redes sociais, nomeadamente o Facebook, permitem, atualmente, equacionar o processo pedagógico de forma diferente. No entanto, a mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas, sobretudo em termos de mentalidade e de prática. Esta realidade implica uma alteração cultural, pois obriga a repensar os papéis dos professores e dos estudantes, e a relação existente entre eles, para além das implicações a nível da planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação, formas de ensinar e aprender, metas a atingir. Na verdade, o papel do professor está em mudança e aproxima-se, com o apoio digital, ainda mais, dum e-moderador, ou seja, de um orientador de aprendizagens. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 81).

Entendemos que as redes sociais da internet estão presentes no nosso cotidiano seja por visibilidade e vigilância, como também para entretenimento e prazer (BRUNO, 2013).

Assim como celulares e suas câmeras são considerados “artefatos pedagógicos” (SOARES; SANTOS, 2012), as redes sociais da internet também têm exercido esse papel de diálogo com o fazer pedagógico de alunos e alunas no cotidiano escolar.

O conhecimento que circula em rede é para as pessoas que acessam inicialmente informações. Portanto, para transformarmos informações em conhecimentos, é preciso saber selecionar o que é pertinente para cada praticante cultural em seu contexto sócio-cognitivo e político-cultural. Não

podemos ignorar que vivemos num mundo globalizado, mas com diferenças, desigualdades e singularidades (SANTOS, 2014, p. 48).

Durante esse processo de pesquisa, foram publicadas pelos estudantes nos referidos grupos do Facebook, com seus respectivos comentários, o quantitativo de 45 imagens, assim divididas por grupos: #diferença G1 – 3 imagens, #diferença G2 – 4 imagens, #diferença G3 – 6 imagens, #diferença G4 – 7 imagens, #diferença G5 – 8 imagens, #diferença G6 – 8 imagens, #diferença G7 – 9 imagens. Imagens essas que serão apresentadas, para posterior conversa/discussão, no quarto capítulo.

Após a publicação das imagens e dos comentários feitos por cada estudante, partimos para a segunda etapa que foi realizada em sala de aula, mas especificamente no laboratório de Informática Educativa da escola. Promovemos um debate com todos os estudantes da turma quando, com todos reunidos, apresentamos as imagens de cada grupo, uma a uma, e os demais teceram seus comentários sobre cada imagem, sempre procurando responder o motivo pelo qual aquela determinada imagem significava ou produzia uma ideia de “diferença” pra eles.

Após esse debate, os estudantes apresentaram os trabalhos propostos pela professora como atividade da disciplina de Língua Portuguesa e complementaram a pesquisa com minha observação participante.

As imagens, assim como a rede social da internet, o *Facebook*, operaram como um dispositivo de pesquisa e intervenção para trazer à tona e/ou impulsionar a tessitura de redes de significações sobre a diferença, produzidas com os estudantes e as imagens apropriadas, *dentrofora* da escola, engendrando pistas para pensarmos a produção da diferença em meio às práticas culturais, entre as quais, as práticas educativas.

Estaremos mais adiante, discutindo e problematizando as imagens e as ideias da diferença produzidas com a pesquisa. Para apresentar e pensar essas imagens as organizamos por “hashtags”, através de aproximação pelo “tipo” de diferença abordado por cada estudante que a postou: **#Diferença Cultural; #Diferença Racial; #Diferença Social; #Diferença Ideológica; #Diferença Interpessoal; #Diferença Estética; #Diferença Religiosa e #Diferença Sexual**²⁰.

²⁰ Grifos nossos.

2 TRAZENDO AS IMAGENS PARA RODA – UMA DISCUSSÃO SOBRE A OPERATIVIDADE DAS IMAGENS

O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável.

Vilém Flusser

Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo, que é uma criação a partir do visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre; criação de um testemunho.

Boris Kossoy

Na nossa pesquisa as imagens assumem um papel protagonista. Vivenciando a contemporaneidade, fotos e vídeos são feitos, consumidos, trocados, compartilhados, comentados, editados, nas mais diversas redes sociais da internet, seja por computadores, notebooks, smartphones e/ou tablets.

Como dissemos anteriormente, Flusser (2011) faz a diferenciação entre as “imagens tradicionais”, as “imagens técnicas” e a temporalidade entre essas imagens, buscando demonstrar, em seus estudos, como as imagens produzidas pelo homem exercem grande influência na nossa cultura.

[...] Toda imagem produzida se insere necessariamente na correnteza das imagens de determinada sociedade, porque toda imagem é resultado de codificação simbólica fundada sobre código estabelecido. Por certo; determinada imagem pode propor símbolos novos, mas estes serão decifráveis apenas contra o fundo “redundante” do código estabelecido. Imagem desligada da tradição seria indecifrável, seria “ruído”. Mas, ao inserir-se na correnteza da tradição, toda imagem propõe por sua vez a tradição rumo a novas imagens. Isto é: toda imagem contribui para que a mundivisão da sociedade se altere (FLUSSER, 2008, p. 23).

Seguindo com Flusser (2011), as imagens tradicionais são as imagens feitas pelo próprio homem de forma manual, tais como os desenhos rupestres ou as pinturas artísticas, numa manifestação da capacidade imaginativa do homem de criar e decifrar figuras abstratas. Segundo o autor, “imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. *Imaginação* é a capacidade de fazer e decifrar imagens.” (FLUSSER, 2011, p.21, grifo do autor).

Essas imagens são utilizadas para representar algo e fazem parte do que o autor denomina de “pré-história”, quando a escrita ainda não existia e as imagens encontravam-se no campo da imaginação. “As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaço-temporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano” (FLUSSER, 2011, p. 21).

E ainda, segundo Flusser (2008, p. 21), “a imagem tradicional é produzida por gesto que abstrai a profundidade da circunstância, isto é, por gesto que vai do concreto ao abstrato.”.

Nesse sentido, a capacidade imaginativa de decodificar imagens, o “tal vaguear pela superfície é chamado de *scanning*” (FLUSSER, 2011, p. 22). Assim:

o traçado do *scanning* segue a estrutura da imagem, mas também impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor. Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são cifras: não são “denotativas”. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos” (FLUSSER, 2011, p. 22, grifo do autor).

As imagens tradicionais, neste sentido, são decodificadas e passam a atribuir significados à realidade, num processo circular determinado pelo retorno, pela lei do destino. Nessa explicação, Flusser (2011, p. 22, grifo do autor) aponta:

Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo as relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o “antes” se torna “depois”, e o “depois” se torna “antes”. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o do eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade *imaginística* por ciclos. Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas.

Na relação com o tempo, as imagens tradicionais não seguem uma ordem linear, pois são orientadas pela imaginação em um tempo mágico, com significado reversível e circular.

O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia. Tempo diferente do linear, o qual estabelece relações causais entre eventos. No tempo linear o nascer do sol é a causa do canto do galo; no circular, o canto do galo dá significado ao nascer do sol, e este dá significado ao canto do galo. Em outros termos: no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro. O significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis. (FLUSSER, 2011, p. 22-23).

Flusser (2011) nos aponta que a crise das imagens tradicionais da pré-história se dá quando as imagens deixam de representar a realidade, criando “biombos” que bloqueiam o acesso ao mundo, tornando-se vazias. Elas não precisam mais ser decodificadas. O homem passa a viver em função da imagem ao invés de servir dessas imagens para representar o mundo, daí ao que ele chama de idolatria.

O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado em conjunto de cenas. Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente - a realidade reflete imagens. (FLUSSER, 2011, p. 23).

Surge assim um novo modo de significar o mundo que se dá através da escrita.

As imagens tradicionais haviam perdido sua capacidade significativa e a escrita surge na tentativa de explicar as imagens e, assim, acabar com a idolatria, dando significado da realidade através do conceito, ou seja, da escrita conceitual. “A escrita se funde sobre a nova capacidade de planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los” (FLUSSER, 2011, p. 24). E ainda:

Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para aquém das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem. (FLUSSER, 2011, p. 24-25).

Mesmo ressignificando a realidade através da escrita, o homem acabou afastando-se dela também, pois essa escrita não significava a realidade, mas sim conceitos e teorias sobre o real.

Assim, conforme Flusser (2011), a imaginação (imagem) passa para o conceito (escrita) na qual esse conceito não remete ao concreto, mas sim a ideia.

No entanto a situação se complica ainda mais devido a contradição interna dos textos. São eles, mediações tanto quanto as imagens. Seu propósito é mediar entre homem e imagens. Ocorre, porém, que os textos podem tapar imagens que pretendem representar algo para o homem. Este passa a ser incapaz de decifrar textos, não conseguindo reconstruir as imagens abstraídas. Passa a viver não mais para se servir dos textos, mas em função destes. Surge a textolatria, tão alucinatória quanto a idolatria. Exemplo impressionante de textolatria é “fidelidade ao texto”, tanto nas ideologias (cristã, marxista etc.), quanto nas ciências exatas. (FLUSSER, 2011, p. 26).

No momento em que o homem passou a viver em função do texto, da palavra escrita, os textos se tornaram cada vez mais difíceis de decifrar as imagens que estavam por trás deles. Os textos, então, passaram a ser mais e mais enigmáticos, inquestionáveis ou de difícil compreensão, seja através das ciências ou da religião.

Nesse contexto de crise da escrita devido os textos estarem cada vez mais abstratos e não darem conta das imagens na história, Flusser (2011) nos aponta que surgem as imagens técnicas.

A crise dos textos implica o naufrágio da História toda, que é, estritamente, processo de recodificação de imagens em conceitos. História é explicação progressiva de imagens, desmágicação, conceituação. Lá, onde os textos não mais significam imagens, nada resta a explicar, e a história para. Em tal mundo, explicações passam a ser supérfluas: mundo da atualidade. (FLUSSER, 2011, p. 26).

As imagens tão presentes na nossa contemporaneidade (fotografia, vídeos, cinema) são denominadas por Flusser (2011, p. 29) de “imagens técnicas”, todas aquelas produzidas por aparelhos e que estão no que ele denomina “pós-história”: “São produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais.”.

As imagens técnicas surgem no que Flusser (2011) denomina “pós-história”, tentando recuperar a capacidade imaginativa que havia sido abandonada na textolatria: “Pois é precisamente em tal mundo que vão sendo inventadas as imagens

técnicas. E em primeiro lugar, as fotografias, a fim de ultrapassar a crise dos textos.” (FLUSSER, 2011, p. 27).

Para o autor, “imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos dos textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais.” (FLUSSER, 2011, p. 29).

As imagens técnicas aparecem na tentativa de cobrir os conceitos herméticos da escrita. Elas não buscam mostrar o mundo como faziam as imagens tradicionais; as imagens técnicas buscam transmitir conceitos relativos ao mundo e a sociedade e assim representam um conceito de mundo.

A principal característica das imagens técnicas, diferenciando das imagens tradicionais, é o uso de aparelhos pelo homem no qual os conceitos são registrados em cena para propiciar sentido à realidade.

No entanto, decifrar imagens técnicas é tarefa difícil. Porque as imagens técnicas pretendem que elas, também significam cenas. E que as significam “melhor” (mais fielmente) que imagens tradicionais. As imagens técnicas pretendem que produzem cenas ponto a ponto. Que não passam de superfícies sobre as quais as cenas significadas por elas deixaram seus traços ponto por ponto. As imagens técnicas escondem e ocultam o cálculo (e, em consequência, a codificação) que se processou no interior dos aparelhos que a produziram. A tarefa da crítica de imagens técnicas é pois precisamente a de des-ocultar os programas por detrás das imagens. A luta entre os programas mostra a intenção produtora humana. Se não conseguimos aquele deciframento, as imagens técnicas se tornarão opacas e darão origem a nova idolatria, a idolatria mais densa que a das imagens tradicionais antes invenção da escrita. (FLUSSER, 2008, p. 36).

O uso dos aparelhos, seja principalmente a câmera fotográfica, objeto da filosofia da caixa preta, tem um papel preponderante para as imagens técnicas, mas não como refletores da realidade ou como forma de representar o mundo. “Os aparelhos não são refletores, mas projetores. Não ‘explicam’ o mundo, como fazem as imagens tradicionais, mas ‘informam’ o mundo.” (FLUSSER, 2008, p. 71).

E complementa:

Deduz-se que, se quisermos decifrar as imagens técnicas, cometemos um erro ao analisarmos apenas o que as imagens mostram. Não é analisando a casa fotografada ou o avião mostrado em tela de computador que descobriremos o significado das imagens. Casa e avião não passam de significado “aparente” e “pretendido” de tais imagens. Nas imagens técnicas o que conta não é o significado, mas o significante: o seu “sentido” é a direção para a qual apontam. Por certo, podemos continuar “explicando” as imagens, por exemplo, dizendo que a casa é uma “casa” da fotografia e o avião, o “efeito” da imagem. Mas tais explicações “profundas” são pouco interessantes. O importante é que as imagens técnicas são projeções que

projetam significados de dentro pra fora, e que é precisamente isto o seu “sentido” (sinn, meaning) (FLUSSER, 2008, p. 69).

As imagens técnicas produzem conceitos com as mais diferentes formas de mídia existente na sociedade contemporânea. Esses conceitos são, para Flusser (2008, p. 73), escolhas programadas pelas máquinas, cada uma com seu software específico no interior da “caixa preta”. “As imagens técnicas significam programas inscritos nos aparelhos produtores e manejados por imaginadores, eles também ‘programados’ para ‘manejá-los’.”

Nesse mesmo livro, o universo das imagens técnicas, Flusser (2008) aponta para um novo conceito de imagem, as “imagens sintéticas”. Sua diferenciação se dá nas relações da nossa contemporaneidade com o uso das imagens nos diferentes aparelhos utilizados para a produção e divulgação das imagens.

Enquanto as imagens técnicas são as fotografias impressas, as imagens sintéticas são aquelas utilizadas no computador, ou seja, no campo virtual.

Se analisarmos as imagens sintéticas, constatamos que não passam de produtos de tendência perceptível em todas as imagens técnicas precedentes. Todas as imagens técnicas – fotos, filmes, TV, vídeo – são imagens sintéticas primitivas, e as imagens sintéticas são fotografias levadas a termo. Todas as características das imagens sintéticas estão presentes na fotografia (esta primeira imagem técnica) embora tão somente em germe: suporte “imaterial” (papel em vez de terminal) que porta situação informativa criada por diálogo entre memória artificial (câmera) e memória humana, cujo código é pontual (tecla apertada quanticamente). Se admitirmos que as imagens sintéticas não passam de imagens técnicas levadas à conclusão não podemos duvidar de que em futuro não muito distante todas as imagens técnicas serão sintetizadas (eletromagnetizadas, telematizadas). Em futuro não muito distante, os termos “imagem técnica” e “imagem sintética” serão sinônimos. (FLUSSER, 2011, p. 151-2)

Nesse pensamento, cotidianamente, imagens são atravessadas em nosso caminho. Elas informam o mundo, dão sentido a ele: “Somos envolvidos por cores dotadas de significados; somos programados por cores, que são um aspecto do mundo codificado em que vivemos.” (FLUSSER, 2007, p. 128).

Quem hoje não possui um celular, simples que seja, que tire uma fotografia, poste em sites e redes sociais da internet? Que registre e guarde seus momentos? Que descarte e esqueça, da mesma forma rápida, que foram feitas imagens? Quem não compartilha imagens feitas por outras pessoas e disponíveis nas redes?

Pensar cotidianamente é também pensar com imagens, é conviver com imagens. “Uma imagem é, entre outras coisas, uma mensagem: ela tem um emissor

e procura um receptor. Essa procura é uma questão de transporte. Imagens são superfícies.” (FLUSSER, 2008, p. 152).

2.1 Pensando em fotografias

Ser criativo em fotografia constitui uma cedência à moda “o mundo é belo.” Esta é exatamente, a sua divisa. Nela se revela a atitude de uma fotografia capaz de realizar infinitas montagens com uma lata de conservas, mas que não consegue apreender um só dos contextos humanos em que ela surge e, assim, no seu tema realista, é mais uma precursora das suas possibilidades de venda do que do seu entendimento.

Walter Benjamin

Nas minhas relações com as imagens, tenho um apreço especial para com as fotografias. Elas me encantam, me fazem pensar, refletir, conhecer, estudar.

Desde o início da sua criação, a fotografia tem sido utilizada como prova do real, do que aconteceu, de que alguém esteve presente em um determinado local, dia ou hora. O nosso passado histórico pode ser comprovado pelas fotografias, a história das civilizações, os acontecimentos “verdadeiros”...

Nossa vida, desde a infância, a imagem de nossos pais e avós, nossos familiares, nossos antepassados, podem ser conhecidos através das fotos que são tiradas, reveladas, guardadas, coladas em álbuns, emolduradas; as lembranças do que vivemos, de onde fomos, com quem estivemos e queremos guardar, enfim, a nossa história pessoal em imagens.

Nisto corrobora Boris Kossoy (2009), com seu livro *Fotografia e História*:

A fotografia é indiscutivelmente um meio de conhecimento do passado, mas não reúne em seu conteúdo o conhecimento definitivo dele. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Deve-se, entretanto ter em mente que o assunto registrado mostra apenas um fragmento da realidade, em um só enfoque da realidade passada: *um aspecto determinado*. Não é demais enfatizar que este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da *realidade primeira*,

cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer esteja ele registrando o mundo para si mesmo, quer a serviço de seu contratante. (KOSSOY, 2009, p.113, grifo do autor).

Kossoy (2009) também aponta quanto ao estudo de uma fotografia:

Toda fotografia tem atrás de si uma história. Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la em pelo menos três estágios bem definidos que marcaram sua existência. Em primeiro lugar houve uma *intenção* para que ela existisse; esta pode ter partido do próprio fotógrafo que se viu motivado a registrar determinado tema do real ou de um terceiro que incumbiu para a tarefa. Em decorrência desta intenção teve lugar o segundo estágio: o ato do registro que deu origem à materialização da fotografia. Finalmente, o terceiro estágio: os caminhos percorridos por esta fotografia, as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os retratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram. Neste caso seu conteúdo se manteve, nele o tempo parou. As expressões ainda são as mesmas. Apenas o artefato, no seu todo, envelheceu. (KOSSOY, 2009, p. 45, grifo do autor).

Realmente, essas são algumas curiosidades que me vejo pensando ou até intrigando quando me deparo com uma determinada fotografia ou com as tantas fotografias que vemos cotidianamente em nossas redes de significações, nas redes que tecemos (ALVES, 2008a).

Todas essas imagens fazem parte da nossa memória, que pode ser coletiva ou individual, mas que fazem a nossa história, e as observações acerca de cada uma, são as mais diversas possíveis.

Ainda com Flusser (2011), cuja “filosofia da caixa preta” são ensaios para uma filosofia da fotografia e, como explicamos anteriormente, fotografias são denominadas “imagens técnicas”.

Trata-se de imagem produzida por aparelhos. Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. (FLUSSER, 2011, p. 29).

Essas imagens técnicas “imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo” (FLUSSER, 2011, p.30). Com isso, podemos imaginar o mundo não para modificá-lo, mas para que possamos criar os nossos próprios conceitos em relação ao mundo, àquilo que nos cerca, seja próximo ou distante, sem uma relação direta com textos apresentados ou atrelados a uma imagem, como no passado.

[...] as imagens técnicas (e, em primeiro lugar, a fotografia) deviam constituir um denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias. Toda imagem técnica devia ser, simultaneamente, conhecimento (*verdade*), vivência (*beleza*) e modelo de comportamento (*bondade*). [...] (FLUSSER, 2011, p.35, grifo do autor).

Mas essa relação de verdade, beleza e bondade, acaba diminuindo quando a ciência passa querer ser fotografada, registrada.

Com a Revolução Industrial verifica-se um enorme desenvolvimento das ciências: surge naquele processo de transformação econômica, social e cultural uma série de invenções que viriam influir decisivamente nos rumos da história moderna. A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística. (KOSSOY, 2009, p. 25).

Sempre gostei de tirar fotos, nem tanto de ser fotografado. Meus pais nunca tiveram o hábito de tirar fotografias, daí ter poucos registros da minha infância e até mesmo dos tempos de escola.

Todos os anos, a escola em que estudei do Jardim de Infância ao último ano do Segundo Grau, hoje Ensino Médio, um colégio católico no Município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ, quando chegava o final do ano, uma empresa de fotografia ia até lá para fazer as fotos clássicas com a turma e com a professora; nunca as adquiri. Também o faziam nas datas comemorativas: Dias das Mães e Dia dos Pais. Tenho uma do Jardim de Infância, mas nunca adquiri as com a turma e a professora; éramos três irmãos na mesma escola e o que era feito pra um, devia ser feito para os outros.

Já com dezoito anos, adquiri minha primeira máquina e efetivamente o gosto pelo hábito de tirar fotos aumentou ainda mais. Queria fazer curso de fotografia, ser fotógrafo, mas também não pude. A era digital nos permite hoje um acesso maior a uma máquina, a tirar fotos. Quando adquiri minha primeira Câmera Canon automática, foi o máximo; essa é a única que guardo de todas as analógicas que tive.

Tiro muitas fotos, principalmente, pela facilidade da máquina digital e agora do *Iphone*. Acho que, para muitos, essa facilidade, principalmente, por não ter que comprar filme, bateria ou pilhas e ainda pela possibilidade de visualizá-las instantaneamente, seja com máquinas digitais, celulares com câmeras ou smartphones, tem ajudado bastante a proliferação das imagens.

Muitos nem revelam essas fotos; ficam esquecidas ou são deletadas. Mas, eu ainda tenho o hábito de revelar muitas das fotos que tiro, principalmente, as que são pessoais, de festas de aniversário, momentos familiares e, sobretudo das viagens, recordações para uma vida toda.

Sem dúvida, a produção de imagens cada vez mais acelerada se dá por conta do próprio capitalismo, como Susan Sontag (2013), no seu livro *Sobre Fotografia*, aponta:

Uma sociedade capitalista requer uma cultura com base em imagens. Precisa fornecer grande quantidade de entretenimento a fim de estimular o consumo e anestesiar as feridas de classe, de raça e de sexo. E precisa reunir uma quantidade ilimitada de informações para melhor explorar as reservas naturais, aumentar a produtividade, manter a ordem, fazer guerra, dar emprego a burocratas. As faculdades geminadas da câmera, subjetivizar a realidade e objetificá-la, servem idealmente a essas necessidades e as reforçam. As câmeras definem a realidade de duas maneiras essenciais para o funcionamento de uma sociedade industrial avançada: como um espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os governantes). A produção de imagens também supre uma ideologia dominante. A mudança social é substituída por uma mudança em imagens. A liberdade de consumir uma pluralidade de imagens e de bens é equiparada à liberdade em si. O estreitamento da livre escolha política para libertar o consumo econômico requer a produção e o consumo ilimitados de imagens. (SONTAG, 2013, p. 195).

Nessa relação, podemos observar hoje um consumo exacerbado de imagens principalmente de fotografias, como dissemos acima. Acreditamos que a popularização das fotos digitais tem possibilitado esse consumo, concerne de um sistema capitalista, mas também proporcionada pelos usos da tecnologia e, assim, o que a própria tecnologia nos proporciona.

Hoje em dia, celulares com câmeras são objetos muito presentes na nossa vida. Nós os carregamos para todos os lados e, a qualquer instante, podemos dar um *clic*, tirar uma foto, fazer um vídeo, registrando um acontecimento ou, até mesmo, invadindo a vida de outros; tudo isso no “apertar” de um botão.

A razão final para a necessidade de fotografar tudo repousa na própria lógica do consumo em si. Consumir significa queimar, esgotar – e, portanto, ter de se reabastecer. A medida que produzimos imagens e a consumimos, precisamos de ainda mais imagens; e mais ainda. Porém imagens não são um tesouro em cujo benefício o mundo tem de ser saqueado; são exatamente aquilo que está à mão onde quer que o olhar recaia. A posse de uma câmera pode instigar algo afim à luxúria. E, a exemplo de todas as formas verossímeis de luxúria, algo que não pode ser satisfeito: primeiro, porque as possibilidades da fotografia são infinitas e, segundo, porque o projeto é, no fim, autodevorador. As tentativas feitas por fotógrafos de dar sustentação a

um sentido de realidade esvaziado contribuem para o esvaziamento. Nossa opressiva sensação da transitoriedade de tudo é mais aguda, uma vez que as câmeras nos oferecem os meios de “fixar” o momento fugidio. Consumimos imagens num ritmo sempre mais rápido e, assim como Balzac suspeitava que as câmeras exauriam camadas do corpo, as imagens consomem a realidade. As câmeras são o antídoto e a doença, um meio de apropriar-se da realidade e um meio de torná-la obsoleta. (SONTAG, 2013, p. 195-6).

O que podemos observar é que, além da facilidade que a tecnologia tem nos proporcionado, também temos hoje as chamadas redes sociais da internet, tais como *Facebook, Instagram, YouTube*, que vêm facilitando a circulação, cada vez maior, de imagens do nosso cotidiano. Tudo é motivo para fotografar, registrar e também publicar.

A palavra do momento nas questões ligadas a redes sociais da internet e fotografia é *Selfie*²¹. Tirar fotos virou modismo, poderia dizer, virou mania para muitos, inclusive para mim. E, com isso, tirar e postar fotos nas redes sociais da internet torna-se cada vez mais comum. E na escola?

Compartilhando com Alves (2008a), que as redes se cruzam e entrecruzam no cotidiano escolar, é na escola também que essas tecnologias e imagens, seja com o uso de câmeras para fotos cotidianas, como para registrarem a matéria do quadro e dividir com a turma através das redes sociais da Internet, se encontram e estão ao alcance da maioria dos nossos estudantes. Essas tecnologias fazem parte desse novo cotidiano na contemporaneidade.

Assim, corroboram Soares e Santos (2012, p. 310):

A integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional impõe-se como uma exigência quase universal, embora se venha realizando de forma desigual, até mesmo marginal, conforme as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais entre regiões do país e do planeta, entre os grupos sociais e entre indivíduos. Em consequência e apesar disso, essa integração vem se realizando também por meio das práticas cotidianas de professores e alunos, em consonância ou não com projetos singulares das escolas e com as políticas públicas para a educação. Dessa forma, consideramos que o acesso aos artefatos tecnológicos, especialmente os relacionados à indústria da comunicação e da informação é, ao mesmo tempo, uma exigência e um direito daqueles que praticam a educação. Mais do que refutar a intrusão desses artefatos nas escolas, cabe-nos indagar o que estamos fazendo e o que vamos fazer com eles.

²¹ Nome da moda para aquele que tira foto de si mesmo com o braço esticado. Vem da expressão “Self-portrait photograph”, que significa autorretrato. Em 2013, os responsáveis pelos dicionários da Oxford escolheram *selfie* como a palavra do ano. Um dos motivos para esta escolha foi o fato de esta palavra ter crescido 17000% em 2013, o que confirma o seu estatuto de uma das palavras mais procuradas em um ano. Fonte: <<http://www.significados.com.br/selfie/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

2.2 Imagens na era digital: o ato de compartilhar

A imagem: aparição única, preciosa, é, apesar de tudo, muito pouca coisa, coisa que queima, coisa que cai.

Georges Didi-Huberman

Etienne Samain (2012), na sua mais recente publicação, nos interroga e provoca: “Como Pensam as Imagens?”.

Este autor não quer saber como surgiram as imagens, para que elas servem, mas ele propõe discutir como as imagens nos fazem viver e nos fazem pensar.

Assim sendo, não procurarei saber a que servem as imagens e por que existem, e sim como elas existem, como vivem, como nos fazem viver. Ou ainda, quais são suas maneiras de nos fazer pensar? E chegar desse modo, a desvendar a algo da maneira como a imagem provoca a pensar, nos convoca a pensar. (SAMAIN, 2012, p. 21).

Pensamos com imagens? Como elas nos fazem pensar? Assim, o citado autor contribui com três proposições, resumidamente:

A primeira, a mais evidente, é o fato de que toda imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) nos *oferece algo* para pensar: ora um pedaço do real para roer, ora uma faísca do *imaginário* para sonhar. [...]
 Segunda possibilidade [...] que toda imagem leva consigo primeiramente algo do objeto representado. No caso da pintura, o que o pincel, ao deslizar sobre uma tela, traçou; no caso da fotografia, o que a luz se encarregou de inscrever na placa sensível. Veicula assim, uma *figura*, mas muito mais ainda. De um lado, o pensamento *daquela que produziu* a fotografia, a pintura, o desenho; de outro, o pensamento *todos aqueles que olharam* para essas figuras, todos esses espectadores que, nelas “incorporaram” seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios e, até, suas intervenções, por vezes deliberadas.
 A terceira proposição [...]. Ouso dizer que a imagem – toda imagem – é uma “forma que pensa” [...]. Com outras palavras: *independente* de nós – autores ou espectadores – toda imagem, ao *combinar nela* um conjunto de dados sógnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras tantas pontuações sensíveis e sensoriais), ou ao associar-se com outra(s) imagem(ns), seria “*uma forma que pensa*”. (SAMAIN, 2012, p. 22-23, grifo do autor).

Caminhamos, assim, entendendo que as imagens, as milhares que estão a nossa volta, sem dúvida, fazem com que o nosso pensamento se volte para uma

reflexão acerca do mundo em que vivemos, das questões sociais, das guerras, dos preconceitos, da vida em geral, do nosso passado, do nosso presente, quiçá até do nosso futuro.

Nesse horizonte, diria que a imagem é uma “forma que pensa”, na medida em que as ideias por ela veiculadas e que ela faz nascer dentro de nós – quando as olhamos – são ideias que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia, de reaparecer agora no meu *hic et nunc* e, provavelmente, num tempo futuro, ao (re)formular-se ainda em outras singulares direções e formas. (SAMAIN, 2012, p. 33).

Alves (2013), a partir de Deleuze e Guatari (1992), trabalha com a ideia de “*personagens conceituais*” para discorrer sobre como as imagens pensam ou engendram pensamento, tal como indicado por esses autores, quando afirmam que os personagens conceituais são os “heterônimos do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens [...]” (DELEUZE; GUATARI, 1992 apud ALVES, 2013, p.163).

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se “conversa” ou, ainda, a quem se precisa responder porque nos coloca questões, ou seja, aquele/aquilo com o qual se pensa. Esses *personagens conceituais* permanecem presentes, por muito tempo, para que possamos ter e acumular nas pesquisas que desenvolvemos, com os cotidianos as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações. (ALVES, 2013, p. 163-164, grifo do autor).

E complementa:

É assim que afirmamos que para as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens (em sua multiplicidade e variedade) que surgem nas “conversas” que desenvolvemos nos cotidianos com os *praticantes-pensantes* das escolas são *personagens conceituais*. Esses surgem, também, em outros *espaçotempos* cotidianos e não são “fontes” ou “recursos metodológicos” e nisso está a força de sua presença nessas pesquisas. Sem elas não existe a possibilidade dessas pesquisas e sua presença nelas é entendida como necessidade epistemológica. (ALVES, 2013, p. 164, grifos do autor).

Gomes (2012, p. 197) aponta que a sociedade atual, permeada pelos meios de massa, sejam tradicionais ou tecnológicos, é uma sociedade em processo de “midiatização”. O mesmo autor explica que esse conceito, ainda em construção, “rompe com as concepções instrumentais de algumas escolas teóricas e percebe a

crecente autonomia do campo da mídia.”. Dessa forma, ele também aponta o protagonismo das imagens nesse contexto:

Em uma sociedade em processo de midiatização, as imagens ganham cada vez mais espaço na vida dos indivíduos e grupos sociais, constituindo os imaginários e operando como vetores de sentido. O mundo midiatizado parece estar se (re)descobrimo em termos de imagens. Prova disso é a avalanche de fotografias, ilustrações, animações, vídeos, etc. que alcança o sujeito urbano diariamente. Desde as peças publicitárias dispostas pelas cidades, passando pelos meios de comunicação social, pela internet e até os ícones dispostos nas pequenas telas dos telefones celulares parecem apontar para uma proliferação do signo imagético. (GOMES, 2012, p. 197).

As imagens encontram-se por toda parte, potencializando seus usos de forma híbrida ou não. As imagens são trocadas, compartilhadas, mantendo-as como nas originais ou modificando-as, “roubando” de alguém, acrescentando algo a essa imagem.

Trata-se também de um problema político, na medida em que as novas mídias horizontalizam as relações e permitem que cada sujeito seja autor de sua própria comunicação, não mais reconhecendo identidades nacionais ou o Estado, mas buscando na lógica do fluxo em rede, através da conexão, sua forma de existência no mundo. (GOMES, 2012, p. 202).

No contexto da “audiovisualização das culturas”, proposto por Kilpp (2010), todas as imagens estão no mesmo patamar, pois não precisam ser pensadas de forma determinística: essa imagem é para isso, aquela imagem é para aquilo.

Por mais um outro lado observamos ser afim aos dispositivos contemporâneos do olhar a tendência a abolir quaisquer fronteiras (como de resto é assim em quaisquer dispositivos da modernidade líquida) de gênero, código imagético e produção consumo de imagens-textos, o que situa saberes, poderes e subjetividades num limiar do audiovisual a que chamamos de audiovisualidades, uma perspectiva de pesquisa desconstrutiva que liquefaz – ou coloca em movimento – as antes sólidas fronteiras da pesquisa de imagens de um dispositivo e a das de outro, pesquisa essa que, assim, hospeda em seu corpus ou devires minoritários das de cada um. (KILPP, 2012, p. 225).

Esse estudo também mostra que muitas vezes que uma imagem captada para um determinado fim também pode ser usada para outros fins completamente antagônicos aos que haviam sido imaginados.

Já Bruno (2013) nos aponta que essas imagens veiculadas nas redes sociais, nesse processo de midiatização, estão numa relação de visibilidade e vigilância.

Nesse sentido, ao mesmo tempo, que as imagens pensam, elas se encontram em um campo controverso, podendo dar-nos visibilidade e status, como também podem possibilitar vigilância e até controle na sociedade contemporânea. Dessa forma, tornamo-nos

[...] vigias e vigiados, vítimas e suspeitos, segurança e insegurança, cuidado e suspeição, participação e delação, diversão e punição, inclusão e exclusão, entre outros domínios conhecidamente distintos, ampliam suas margens de contato e imbricação num contexto em que se promulga, como vantagem ou necessidade, vigilância para todos. [...] (BRUNO, 2013, p. 23).

Nesse processo de vigilância, proposto pela autora, o ciberespaço ocupa um papel preponderante, no qual ações, hábitos e relações cotidianos e, inclusive dados pessoais, vêm sendo monitorados, ou seja, vigiados.

Sites nos vigiam, câmeras nas ruas, nos elevadores, nas escolas, nos shoppings, seja para combater crimes ou para observar comportamento, como também para controlar as ações dos indivíduos através dessas imagens. Nessa perspectiva, podemos pensar que as imagens também participam dos processos de disciplinarização e normalização.

Bruno (2013) nos apresenta o conceito de “vigilância distribuída” para essa vigilância na atualidade, na nossa contemporaneidade:

A noção de *distribuição* busca designar um processo reticular, espreado e diversificado, pleno de ambiguidades, que não se confunde com a ideia de uma vigilância homogênea, sem arestas nem conflitos. Ao contrário, os atuais processos de vigilância só podem ser entendidos se levarmos em conta que as ações que os constituem são distribuídas por diferentes setores cujos interesses e perspectivas são múltiplos e não obedecem a nenhum princípio unificado. Um outro aspecto que o adjetivo distribuído procura ressaltar provém do seu uso na qualificação de formas atuais de comunicação, sobretudo no ciberespaço. Os territórios moventes da comunicação distribuída se confundem com os da vigilância distribuída, ou melhor, esta última está incorporada nas engrenagens e critérios de funcionamento e eficiência da primeira. (BRUNO, 2013, p. 25, grifo do autor).

Assim, a noção de vigilância distribuída aponta para essa dupla face de escape e captura, “que marca alguns dos seus ambientes, processos e tecnologias comunicacionais, sobretudo aqueles articulados às redes digitais de informação e comunicação.” (BRUNO, 2013, p. 26). E ainda:

[...] o termo vigilância distribuída pretende designar tanto um modo de funcionamento da vigilância quanto o seu pertencimento ao contemporâneo,

indicando em ambos os casos que tanto as vias de captura quanto as vias de escape passam por este caráter distribuído, e não por um exterior qualquer que lhe faria oposição. (BRUNO, 2013, p. 26).

Essa vigilância também está nas escolas. Muitas delas, como a da pesquisa, possuem câmeras pelos corredores, na portaria, locais de entrada e saída dos estudantes, bem como nos espaços de circulação. Também existem escolas em que as câmeras já estão na sala de aula e a direção observa as aulas e seus professores. Em outros casos, essas câmeras são acessadas de casa pelos pais.

Além das câmeras de vigilância, muitas imagens são feitas nas salas de aula por alunos com seus smartphones também num processo de vigilância ou visibilidade. Uma aula é filmada, muitas vezes, sem o consentimento do professor; brigas e confusões são registradas, seja na sala de aula ou em outros espaços da escola e, às vezes, compartilhadas nos sites e redes sociais da internet, denunciando ou mostrando alguma situação cotidiana.

Muitas fotos são feitas e compartilhadas num processo em que usuários buscam visibilidade: um novo corte de cabelo, estar junto dos amigos, zombar do colega, mostrar seus namorados/namoradas, festas na escola, passeios e tudo o mais que confira visibilidade nas redes sociais da internet onde se engendram subjetividades investidas nos processos de ver e ser visto. Assim:

[...] dois importantes vetores do regime de visibilidade moderno, com implicações fundamentais para a subjetividade: a disciplina e o espetáculo. Esses dois vetores renovam-se hoje, envolvendo outras táticas do ver e do ser visto, com diferentes repercussões sobre a subjetividade tanto nos circuitos de controle e segurança quanto nos circuitos de prazer e entretenimento. (BRUNO, 2013, p. 53).

O mostrar-se se torna, cada vez mais, usual e necessário na contemporaneidade.

Sites de compartilhamento e redes sociais de diferentes tipos se somam a esse ambiente nos últimos anos, diversificando a sua paisagem, sobretudo na internet, envolvendo uma série de outras práticas que se adicionam à exposição da intimidade: sociabilidade, jornalismo, política, ativismo, comércio, trabalho, educação, pesquisa, marketing etc. (BRUNO, 2013, p. 55).

E ainda:

Mas este novo campo de visibilidade do indivíduo comum coincide não apenas com uma forma particular de espetáculo, como também com uma produção diferenciada de subjetividade. Se os dispositivos de visibilidade modernos escavavam uma subjetividade interiorizada que, a partir do olhar do outro, instaurava a autovigilância, hoje parece estar se constituindo uma subjetividade exteriorizada, em que as esferas de cuidado e controle de si se fazem na exposição pública, no alcance do olhar, escrutínio ou conhecimento do outro. O decisivo aqui é compreender essa subjetividade que se modula como exterioridade, no movimento mesmo de se fazer visível ao outro. (BRUNO, 2013, p. 67-68).

Seguindo nessa relação com as imagens, complemento o pensamento com Médola, Araujo e Bruno (2007, p. 14):

[...] buscando compreender e problematizar os meios, táticas, princípios e processos pelos quais as imagens (e sobretudo as imagens midiáticas) engendram mundos, sentidos, sensibilidades, subjetividades, temporalidades, representações, estereótipos [...].

2.3 As imagens “fantasmas”

Toda fotografia um dia irá nos assombrar. Todo fotógrafo é um caça-fantasmas.

Mauricio Lissovsky

No contexto contemporâneo das imagens digitais e das redes sociais da internet, “clicar”, “publicar”, “curtir” e “compartilhar” são palavras e ações que estão presentes na nossa vida cotidianamente, possibilitando variadas formas de relações entre as pessoas.

Clicar e ser clicados, vigiar e ser vigiados, curtir e ser curtidos, compartilhar e ser compartilhados evidencia-nos nas diferentes redes existentes que tornamos parte e, desta forma, produzindo um movimento de interação, visibilidade e vigilância (BRUNO, 2013).

Assim, a sociedade em rede e a tecnologia que lhe está associada, não constitui uma força independente, que destrói tudo que dantes tinha um toque humano, na visão dos intelectuais tradicionais, ou algo que, na visão oposta, tudo melhora, associando a tecnologia à criatividade e realização plena do ser humano. (AMANTE, 2014, p. 27).

Entendemos assim, que a era da tecnologia e da comunicação, da qual fazemos parte na contemporaneidade, também poderia ser denominada de “era do compartilhamento”. Milhares de Imagens são criadas, cocriadas, inventadas, aproveitadas e compartilhadas nas redes sociais da Internet. Desta maneira, podemos voltar a dizer que vivemos e vivenciamos em rede.

Na verdade, considerar a estrutura social atual implica o reconhecimento das redes e processos sociais complexos, dada a sua natureza dinâmica, aberta, complexa e constante reestruturação e inovação. [...] Ou seja, cada indivíduo vai operando sociabilidades diferenciadas ao conectar-se/desconectar-se de diversas redes (grupos) sociais, reformulando, deste modo, as suas vivências em várias esferas da vida. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p. 72).

Nessas redes sociotécnicas instituídas na sociedade, a qual denominamos aqui de “sociedade do compartilhamento”, a fotografia ocupa um espaço preponderante, juntamente com as diversas imagens que são criadas e recriadas, seja através de máquinas fotográficas digitais ou, cada vez mais, com o uso de smartphones ou tablets.

Enunciamos assim, nesta tese, o conceito de “sociedade do compartilhamento” quando entendemos que, na nossa contemporaneidade, a potência que ocupa, cada vez mais, praticar textos e imagens, conhecimentos e processos de significação e, com isso, implica em compartilhar, progressivamente, o que é visto, produzido, postado, armazenado e comentado.

Compartilhamos, a todo momento, nas redes sociais da internet imagens, sejam fotografias ou quaisquer outras, notícias cotidianas e globais, desabafos pessoais, atitudes políticas, protestos e reivindicações.

Assim, na “sociedade do compartilhamento”, as redes sociais da internet, tais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp*, operam ocupando um papel de grande relevância nas relações que são tecidas na nossa contemporaneidade; imagens, pensamentos, opiniões, as mais diversas existentes, são publicadas, curtidas, comentadas e compartilhadas.

O autor Mauricio Lissovsky (2012, p. 13) nos diz que:

Máquinas fotográficas são como aspiradores de movimentos, sugadores de tempo. A duração dos fotógrafos suga tempo e movimento do mundo, e essa duração, como diz Bergson, deixa nas coisas as marcas de seus dentes, os indícios de sua expectativa. Porque os fotógrafos esperam, as fotografias são orientadas para o futuro. É por via da expectativa que o futuro nela se infiltra. Procurar pelo futuro nas fotografias é procurar pelos vestígios da espera.

O mesmo autor nos lembra que a fotografia esteve associada ao passado, numa relação entre local e data. Costumamos dizer que os registros fotográficos são memórias guardadas e eternizadas em papel fotográfico, recordações do que fazemos e vivemos. Nessa relação, Lissovsky (2012, p. 16) apresenta uma nova “fenomenologia da fotografia”, surgida nas últimas décadas, que ele explica como “uma fenomenologia que não é apenas a da ‘imagem feita’, mas outra, que busca incorporar tanto as dimensões do fazer fotográfico (que se orienta para o futuro), como as do objeto que lhe serve de suporte (a sua presença, aqui presente)”.

Assim, nessa relação entre presente, passado e futuro que se encontram o tempo todo através das imagens e nessas, o autor nos ajuda a pensar a fotografia:

Porque as fotografias são essa condensação de tempos, nunca estão inteiramente no passado ou no presente. São seres que habitam o limiar entre passado e presente, entre vivo e morto, exatamente como fantasmas. [...] São a própria operação histórica em ato, mesmerizada pela atualidade do que foi. As fotografias atravessam os tempos, como os fantasmas atravessam paredes, ambos condenados a fazer a incessante mediação entre o que foi, o que é, e o que será. (LISSOVSKY, 2012, p. 17).

Mesmo com seu valor histórico e com isso remetendo-nos ao passado, “o papel da fotografia em uma existência que se tornava cada vez mais instantânea: preservar a possibilidade do futuro como diferença pela qual vale a pena esperar.” (LISSOVSKY, 2012, p. 20). Nessa relação, a fotografia guarda o futuro em si, se ocupando do futuro e não somente uma testemunha do passado.

Uma história que se ocupa das imagens é, sobretudo, uma história do futuro, uma história poética. De modo geral, os historiadores acreditam que as descobertas que realizam resultam da sua argúcia. Deixam escapar que é por meio do futuro guardado nas imagens que os vestígios do passado nos visam e ainda nos dizem alguma coisa. Todo “achado” em uma imagem de arquivo é um olhar correspondido que atravessa eras, o reencontro de um porvir que o passado sonhara – e que somente nossos sonhos de futuro permitem perceber. (LISSOVSKY, 2012, p. 21).

Nesse sentido, ainda pensando nessa relação do passado, presente e futuro, trazemos Kossoy (2009, p. 162) novamente para rodar:

A vida, no entanto, continua e a fotografia segue preservando aquele fragmento congelado da realidade. Os personagens retratados envelhecem e morrem, os cenários se modificam, se transfiguram e também desaparecem. O mesmo ocorre com os autores-fotógrafos e seus equipamentos. De todo o processo, somente a fotografia sobrevive, algumas vezes em seu artefato original, outras vezes apenas o registro visual

reproduzido. Os assuntos registrados nesta imagem atravessaram os tempos e são hoje vistos por olhos estranhos em lugares desconhecidos: natureza, objetos, sombras, raios de luz, expressões humanas, por vezes crianças, hoje mais que centenárias, que se mantiveram crianças.

Pensando nas relações que as imagens proporcionam, já dissemos que elas ocupam um papel protagonista na nossa contemporaneidade, como também na nossa pesquisa, trazendo para a discussão diferentes formas de apropriação.

O autor Michael Abrantes Kerr (2012) traz à tona para nossa discussão o conceito de “imagem-fantasma”.

A ideia de imagem fantasma, muito utilizada na nossa contemporaneidade, principalmente, no que denominamos “sociedade do compartilhamento”, refere-se a imagens de arquivo que são aproveitadas, copiadas, compartilhadas etc. para diferentes fins daqueles previstos inicialmente, como já enunciamos no tópico sobre mediação.

Essas imagens estão disponíveis em bancos de dados digitais de sites como o de busca Google e as redes sociais da internet, como o próprio *Facebook* e o *YouTube*, que possibilitam que os usuários copiem, coletem, publiquem, editem e compartilhem variadas imagens, seja a fotografia, imagens de arte ou audiovisuais, de diferentes autores.

Kerr (2012) nos apresenta no seu texto “Em busca de uma ecologia da imagem-fantasma”, pistas que são denominadas pelo autor de “seis atos” para discussão e abordagem do que ele denomina “imagem-fantasma”.

No primeiro ato, “o fantasma e a forma [...], já havia uma manipulação para a composição de uma imagem que parecia ser natural” (KERR, 2012, p. 49). O autor discute a manipulação da imagem. Essa não é só uma questão da atualidade, como fazemos com o uso dos smartphones que possuem diversos filtros e programas que podemos aplicar e modificar a imagem.

O segundo ato, “fantasmas, redes sociais e banco de dados” (KERR, 2012, p.50), muitas imagens, a partir de banco de dados disponíveis na internet, são utilizadas para produzir audiovisuais. “A lógica está na busca e na montagem de diferentes contextos em uma nova utilização, dizendo novas mensagens.” (KERR, 2012, p. 50).

Entendemos que na escola, muitas vezes, encontramos esse tipo de imagem. Muitos estudantes, para realizarem um trabalho, seja uma apresentação em slides do

PowerPoint ou um vídeo, vêm utilizando-se desse recurso, assim como também, professores e professoras na preparação de suas aulas.

Meus alunos, muitas vezes, já realizaram trabalhos com essas imagens que estão nos bancos de dados. Também criaram vídeos inserindo outros vídeos já existentes, potencializando a hibridização, a mixagem, a bricolagem no próprio audiovisual. Assim, corrobora Kerr (2012, p. 52) no “terceiro ato: fantasmas e tecnologias como ferramentas”.

Na atualidade, a produção audiovisual realizada por amadores é possível devido às novas tecnologias de armazenamento e distribuição de informação via internet, que facilitam o acesso a diversos conteúdos para geração de novas mensagens por meio da utilização de imagens de arquivo. (KERR, 2012, p. 52).

Na nossa pesquisa, quase todas as imagens que foram postadas pelos estudantes podem ser consideradas “imagens-fantasmas”. Essas imagens não foram criadas nem clicadas por esses estudantes com suas máquinas fotográficas ou celulares, como se poderá observar no próximo capítulo desta tese. Foram, em sua maioria, “imagens-fantasma” compartilhadas da internet.

Quanto ao quarto ato, “ecologia da imagem e multivídeo” (KERR, 2012, p.53), destacamos:

Podemos perceber que o uso de imagens de arquivo tem, na sua essência, a proposta de refuncionalizá-las. A essa proposta de trazer à tona outros tipos de significados a partir da nova utilização, podemos aproximar Canevacci (2009) e suas observações sobre o multivídeo performático da metrópole comunicacional, a qual é criada a partir de elementos que se misturam, que perturbam. (KERR, 2012, p. 53).

Já o quinto ato: “os fantasmas e o jogo com os aparelhos” (KERR, 2012, p.54), as imagens de diferentes contextos são apresentadas num novo contexto, com uma nova mensagem, utilizando um aparelho ou, na verdade, um software que reconduz essa imagem a um novo audiovisual.

Nesse território de imagens digitais feito por bits, o desafio para o produtor que utiliza arquivos é pensar o que pode ser combinado com o que e como fazer isso. Produzir em audiovisual com esses tipos de imagens é estar em um jogo. O aparelho que possibilita a produção é um brinquedo e não um instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula é um jogador e não um trabalhador, segundo Flusser (2002). (KERR, 2012, p. 53).

Mayer (2012), no mesmo livro, corrobora com essa relação das novas mídias, trazendo o *YouTube* como um “banco de dados”, que disponibiliza imagens e que pode ser utilizado para diferentes finalidades. Vários vídeos que meus alunos criaram para um trabalho específico em sala de aula, pedi para publicarem no *YouTube* para que se tornasse público e de maior facilidade de circulação. “Devemos reconhecer que não há como pensar o audiovisual sem considerar a tecnologia e as redes, pois os meios, como o *YouTube*, são fonte de novos ambientes de criação, de intercriatividade.” (MAYER, 2012, p.152). E ainda:

Atualmente, não há mais necessidade de possuir um equipamento de última geração para criar uma imagem. Os softwares e computadores possibilitaram o surgimento do homem sem câmera, capaz de criar imagens eletrônicas. Com o advento das mídias digitais e as facilidades permitidas pelas conexões em rede, o aumento da produção de imagens exponencializou-se ao extremo. (MAYER, 2012, p.151).

Trazemos o “sexto ato: abrir-se ao desconhecido na construção de uma nova ecologia da imagem” (KERR, 2012, p.55) que ratifica a utilização das “imagens-fantasmas” nos processos de elaboração de novas imagens, principalmente do audiovisual.

É neste sentido que tento abrir a noção de imagem-fantasma como toda imagem de arquivo que é utilizada em um novo contexto, diferente da sua origem. É assim que proponho o jogo da reutilização de imagens como duplos, que são mortas e vivas ao mesmo tempo. (KERR, 2012, p. 55).

Assim contextualizamos as “imagens-fantasmas” que estão inseridas na nossa pesquisa, na sala de aula, nas redes sociais da internet, na televisão e em diversos *espaçostempos*.

2.4 Juventudes e culturas audiovisuais

O mundo midiático parece estar se (re)descobrendo em termos de imagens.

Marcelo Salcedo Gomes

As transformações sociais dos últimos tempos reverberam na nossa contemporaneidade na qual as juventudes ocupam cada vez mais espaço e presença, criando, com isso, suas estéticas de existência e despertando interesses dos meios de comunicação, da indústria da moda, das políticas públicas.

Assistimos agora a um interesse muito grande pelas juventudes. Ou melhor, pela juventude, ainda no singular. Porque, de um modo geral, assim são vistas, como uma faixa etária determinada, uma “fase da vida”. Ou seja, indivíduos com práticas, subjetividades e corporeidades idênticas, em transição da infância à vida adulta. Farto material jornalístico, com pretensa objetividade informacional e científica, é apresentado, através de diversas mídias, para explicar os jovens na especificidade de suas vidas. Vidas que parecem preocupar governos e instituições. O Estado, a família e a escola estão entre as instituições mais interessadas, preocupadas com o governo das práticas e das imagens que fazem parte das identidades juvenis. É preciso, então, dizer quem são os jovens. Descobrir suas aparências e revelar quem são realmente, essencialmente, sinteticamente. (BERINO; VICTÓRIO FILHO; SOARES, 2013, p. 19).

Na nossa contemporaneidade as juventudes são os maiores usuários nas/das redes sociais da internet, seja o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *WhatsApp* ou o *YouTube*. Estima-se que, pelo menos, nove em cada dez jovens possuam uma conta em uma rede social onde compartilham suas produções de fotos, vídeos, textos etc. em um processo de vigilância e visibilidade (BRUNO, 2013).

Trata-se do prazer e do poder de ver e ser visto, de mostrar e fazer ver, incitando e excitando a visão e o olhar, capturando, orientando e deslizando a atenção sobre a superfície de imagens. Se alguma verdade é buscada ali, ela se desloca do campo das causas recônditas para os efeitos visíveis. Os poderes, os saberes e os discursos que compõem o dispositivo da visibilidade engendram, sobretudo, efeitos de verdade e de realidade intimamente atrelados às imagens. As subjetividades, por sua vez, encontram-se cada vez mais exteriorizadas e investidas nos processos do ver e do ser visto, encontrando nas práticas de visibilidade meios de legitimação, reconhecimento e existência – as redes sociais, os *reality shows*, os *fotologs*, *weblogs* e *webcams* pessoais são ao mesmo tempo expressões e agentes desse processo. (BRUNO, 2010, p. 258, grifo do autor).

Entendemos que os diferentes usos das redes sociais pelas juventudes possibilitam outros modos de produzir conhecimento e subjetividades atualmente.

Essas juventudes conectadas criam modismos, tendências, estilos musicais, canais, *memes*, tutoriais, promovendo outras formas de compreensão de si e do mundo e despertando, cada vez mais, interesse da mídia e de setores da sociedade em geral.

E são essas juventudes que estão presentes na nossa pesquisa, nos cotidianos das escolas com seus celulares e smartphones, clicando, compartilhando, curtindo, criando e cocriando novas maneiras de ser e novas formas de agir nos diversos *espaçostempos* que habitam na nossa “sociedade do compartilhamento” com o protagonismo das imagens.

O uso de imagens e as redes sociais da internet constituem uma das principais práticas das juventudes na nossa contemporaneidade.

O mundo de imagens que é gerado, por sua vez, afeta a própria vida. Torna-se cada vez mais difícil fazer distinções entre vida, arte fantasia, realidade. Os campos confundem-se. A vida torna-se o modelo, a protoimagem do mundo de aparências e vice versa. O visual está em uma trajetória hipertrófica. (WULF, 2013, p.34).

Os regimes de verdade sobre o outro e sobre si estão cada vez mais produzidos e praticados com imagens que são curtidas e compartilhadas por essas juventudes.

Seguiremos agora no nosso próximo tópico, trazendo algumas imagens que estão na escola pesquisada ou que passaram pela escola durante o ano de 2014 quando estivemos realizando a pesquisa.

2.5 Imagens na/da escola

[...] As imagens, da mesma maneira como se encontram nas paredes das cavernas e brilham à luz da tocha, são uma revelação do próprio homem e do mundo; elas são sagradas.

Vilém Flusser

Estando em casa ou saindo à rua, seja com aparelhos móveis ou não, observamos imagens: elas estão por toda parte. Na escola também se fazem presentes.

Entendendo a relação escola-tecnologia-imagem-fotografia, conforme apresentamos ao longo do texto, passaremos agora a trazer para a roda algumas

fotografias coletadas durante a pesquisa na escola pesquisada, na qual denominamos imagens na/da escola.

Entendemos que, para além e antes da nossa proposta de pesquisa na escola, as imagens são elementos curriculares e fazem parte das redes de conhecimento lá tecidas.

Essas imagens estão presentes no cotidiano da escola nos murais, nas paredes, sob a forma de aviso ou ilustração, elas estão lá, seja para informar, ilustrar e/ou dar sentido a algo. Penso que essas imagens, mesmo que não sejam fotos, ajudam a construir a identidade que a escola deseja produzir, como o novo nome. São marcos simbólicos, nesse processo, que visam adesão e pertencimento; todas têm o seu papel. Assim:

[...] é importante enfatizar que ao utilizar imagens, tais como fotografias, não devemos considerá-las como neutras – simples documentos captados por uma lente (ou por um artista). Ao fazer isso, as limitaremos a objetos “naturais”, quando, de fato, essas imagens são socialmente construídas dentro de regimes específicos de verdade entendidos como “um conjunto de regras de acordo com as quais o verdadeiro e o falso são efeitos separados e específicos do sistema do poder” (FOUCAULT, 1980 apud FISCHMAN, 2008, p. 119).

Nesse sentido, também ratificamos que o trabalho com imagens se justifica por estarmos inseridos numa cultura visual e essas imagens na escola tentam produzir as identidades, normas, diferenças, modos de ocupar o espaço, modos de ocupar o tempo e como podem ser usados, cronogramas, horários, que estão coengendrados no cotidiano da escola, assim como da beleza, do estético, do sensível.

Ao entrar na escola pelo portão principal, encontramos a nova placa de reinauguração expondo o novo nome da escola, mostrados no início do texto, na apresentação da escola pesquisada.

Logo em seguida, temos um quadro com a pintura do retrato do patrono da escola, Abdias Nascimento.

Foto 3 – Reprodução do retrato de Abdias Nascimento.



Fonte: próprio autor.

Pensando na “análise” das fotos e as questões ligadas à legenda, pensamos com Caputo (2012):

[...] Há casos em que uma legenda é dispensável numa foto, há casos em que é fundamental. Se absolutizamos em ou outro subestimamos o leitor/observador/espectador das imagens. Ele consegue fazer “operações mentais diferentes” vendo linguagens diferentes (texto e fotos) e legitimando ambas. Consegue entender uma foto sem que uma legenda a deixe menos vaga e aproximativa. E fará leituras diferentes mesmo que tentemos direcionar os sentidos com nossos textos e legendas. (CAPUTO, 2012, p. 178).

Todas essas fotos aqui inseridas foram clicadas por mim nas visitas que fiz na escola durante a pesquisa nos encontros com estudantes e professores.

As fotografias não são meros espelhos mudos e inocentes daquilo que flagram, nem são habitantes de um reino paralelo à realidade. Embora tenham, de fato, um certo poder de duplicar o real, essa duplicação é geradora de ambiguidades insolúveis. O fato de funcionarem como réplicas não significa que as fotografias deixam de ser partes, habitantes legítimos da realidade mesma que replicam. Fotografias, assim como quaisquer outros tipos de signos imagéticos ou não, agregam-se à realidade, aumentando sua complexidade e tornando-a mais densa. (SANTAELLA, 2013, p. 131).

Essa primeira imagem, o quadro com o desenho de Abdias Nascimento, foi feita por uma estudante da escola para homenagear o novo patrono. Carrega esse simbolismo, como também a importância de ter sido feita por uma pessoa da própria escola.

Logo em seguida, existe outra imagem: um banner, com a história do mesmo patrono, mostrando sua importância para todos que chegam.

Fotos realizam com primor o cruzamento entre tempo e espaço. Toda foto, qualquer foto que seja, congela e eterniza o tempo. Clicar o botão significa cortar, sem revogação possível, o fluxo do tempo e, conseqüentemente, o escorrer da vida. O que ficou lá capturado interrompeu o *continuum* da existência dos seres e das coisas. Mas ganhou, com isso, a eternidade e a possibilidade de ser reproduzido em infinitas cópias. (SANTAELLA, 2012, p. 80. Grifo do autor).

Mudar o nome de uma escola não é tarefa fácil. Essa escola, fundada em 1974, já carregava esse nome por muitas décadas, criando laços fortes com a comunidade. Manter a foto do seu patrono na escola reafirma subjetivamente o patrimônio imaterial da escola e a força do seu novo nome.

Quanto mais estiver enfatizado o caráter estético de uma fotografia, fruto do talento com que alguns agentes entram em simbiose com o olho da câmera no confronto com o real, mais a foto acionará as faculdades sensíveis de seus leitores. Quanto mais o flagrante fotográfico for capaz de diagnosticar os múltiplos pontos de vista de uma dada situação, tanto mais seus leitores serão capazes de encontrar pistas para reconstituição dessa situação. Quanto mais uma foto for portadora de valores simbólicos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura. (SANTAELLA, 2012, p. 81).

Foto 4 – Painel com fotos e texto sobre a vida de Abdias Nascimento.



Fonte: próprio autor.

No painel, a foto do patrono da escola com o texto participa da criação da memória e da história da escola. Essas imagens ajudam a construir a identidade que a escola deseja produzir como o novo nome. São marcos simbólicos nesse processo, que visa adesão e pertencimento. Nessa relação com a escola, Soares (2009, p. 104, grifo do autor) corrobora:

Lá estão presentes, ainda, outras formas de comunicar que não se materializam em objetos e espetáculos: as vozes, os corpos, os gritos, as gargalhadas, as lágrimas, os gestos, os sons, os silêncios, os olhares, as cores, os cheiros, os sabores, E assim, deslocando, combinando e recriando fragmentos e restos desses meios e recursos, lá se engendram redes cotidianas de *saberes-fazer*es, tecendo diversas redes de comunicação com lógicas operacionais múltiplas, contraditórias, dinâmicas, mutantes, desviantes, complexas, paradoxais, originais e singulares, com as marcas dos praticantes da escola.

Ainda pensando nas fotografias, corrobora Kossoy (2009):

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (KOSSOY, 2009, p. 162).

Só que além da memória e do registro:

A fotografia não apenas reproduz o real, recicla-o – um procedimento fundamental numa sociedade moderna. Na forma de imagens fotográficas, coisas e fatos recebem novos usos destinados a novos significados, que ultrapassam as distinções entre o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o útil e o inútil, bom gosto e mau gosto. A fotografia é um dos principais meios de produzir esse atributo, conferido às coisas e às situações, que apaga aquelas distinções: “o interessante”. O que torna uma coisa interessante é que ela pode ser vista como parecida, ou análoga, a outra coisa. [...] (SONTAG, 2013, p. 191).

Seguindo com as imagens, nessa mesma entrada existe um grande mural informativo onde a escola, através da sua gestão, por determinação da Secretaria de Educação, deve publicar ações desenvolvidas pela escola em prol da melhoria da qualidade do ensino, bem como atingir metas para os índices escolares nas avaliações internas (SAERJ e SAERJINHO)²² e externas (IDEB)²³.

²² O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. O Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o 1º bimestre. Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a Seeduc quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para pedagógica. Fonte: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

²³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar,

Toda escola estadual tem seu programa de metas e deve buscar atingi-las, com maior eficiência possível, para estar apta a receber, professores, funcionários e gestão, uma bonificação anual de até três salários vigentes por conseguir atingir tais metas, ao que denominamos de meritocracia.

Além dos gráficos estatísticos, a escola deve apresentar sua missão, visão e valores que quer alcançar, bem como fotos com as ações que estão sendo feitas para atingir os objetivos.

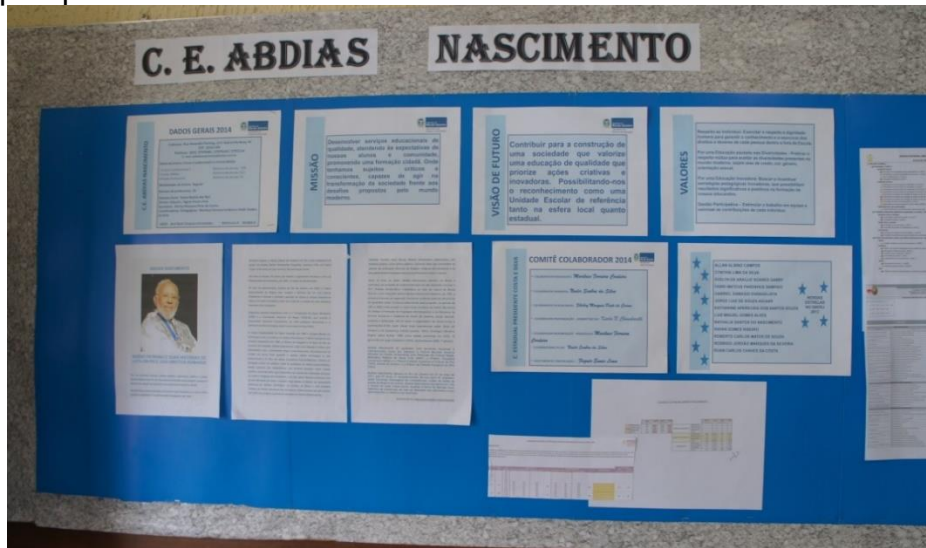
Assim, o papel das imagens nesses quadros é compor com palavras e gráficos os vários regimes de verdade da escola, com suas normas, regras, identidades históricas, memórias, modos de classificar e determinar.

Foto 5 – Gráficos e imagens com o programa de metas da escola pesquisada.



Fonte: próprio autor.

Foto 6 – Imagens e textos com o programa de metas da escola pesquisada.



Fonte: próprio autor.

Foto 7 – Imagens com o programa de metas da escola pesquisada.

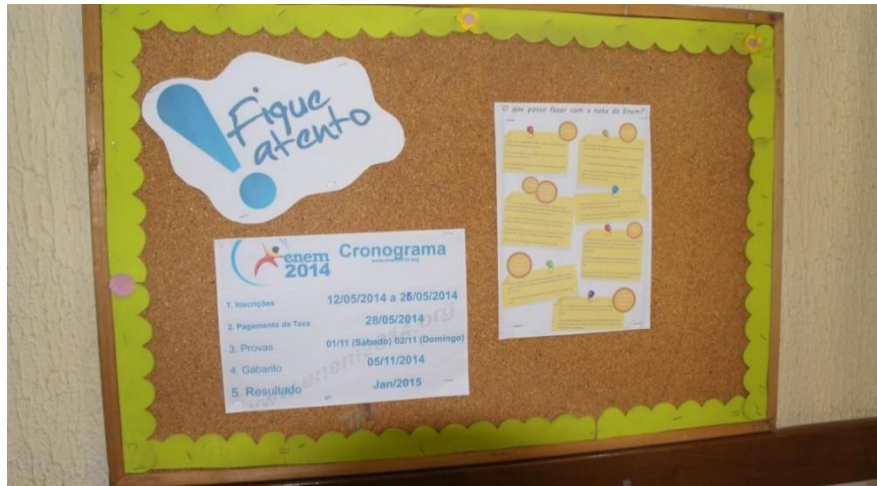


Fonte: próprio autor.

Já no corredor térreo da escola, encontrei dois pequenos murais informativos. O primeiro mostra imagens indicativas aos alunos para o período de inscrição do ENEM/2014²⁴.

²⁴ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>. Acesso em: 17 jan. 2016.

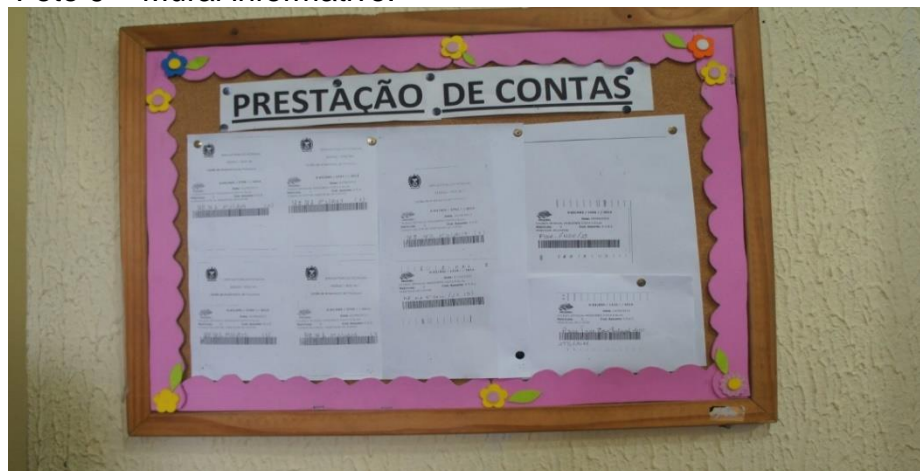
Foto 8 – Mural informativo.



Fonte: próprio autor.

O outro mural mostra a prestação de contas da escola referentes às verbas que a escola recebe e são geridas pelo gestor, que deve publicizar para a comunidade escolar.

Foto 9 – Mural informativo.



Fonte: próprio autor.

As próximas imagens são trabalhos de Artes feitos por alunos e que ficam expostos no corredor principal da escola. O primeiro, representativo da cultura negra, representando as baianas e o segundo, da obra de Tarsila do Amaral, o *Abaporu*²⁵:

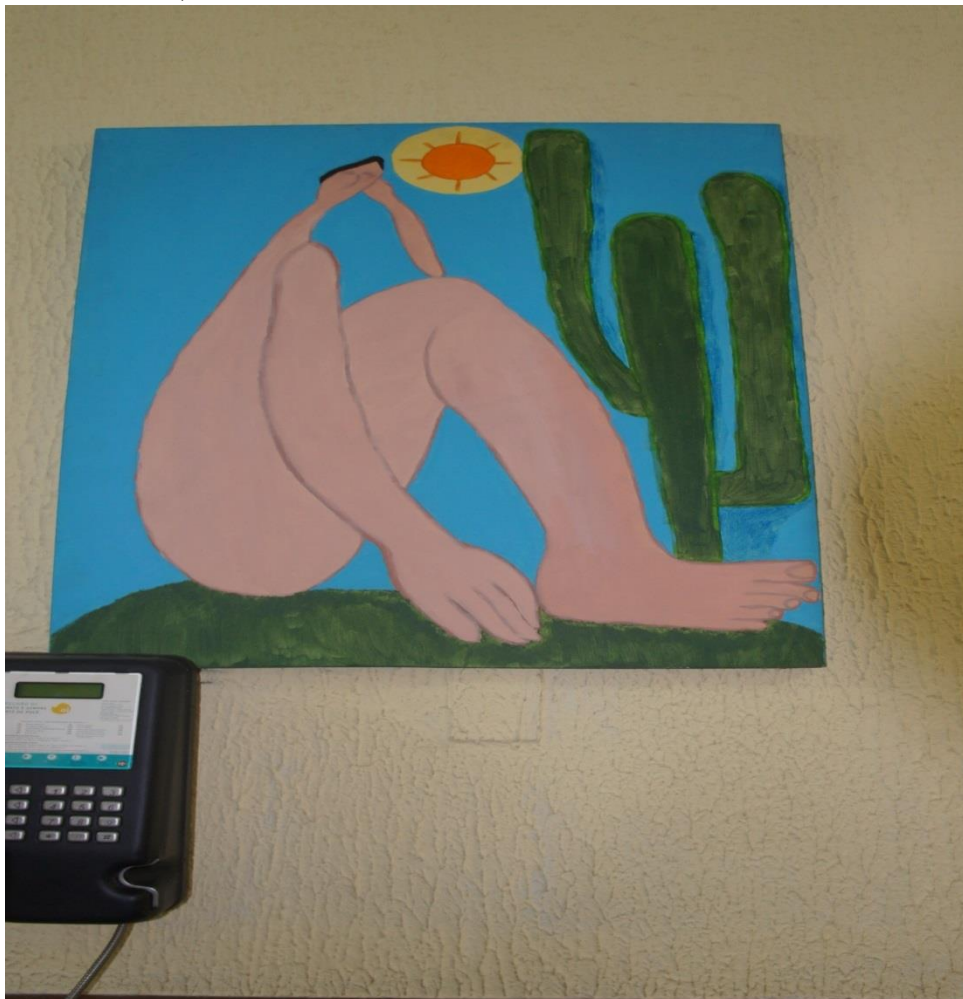
²⁵ Tarsila do Amaral (Capivari, 1 de setembro de 1886 – São Paulo, 17 de janeiro de 1973) foi uma pintora e desenhista brasileira e uma das figuras centrais da pintura e da primeira fase do movimento modernista no Brasil, ao lado de Anita Malfatti. Seu quadro *Abaporu*, de 1928, inaugura o movimento antropofágico nas artes plásticas. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tarsila_do_Amaral>. Acesso em: 11 jun. 2016.

Foto 10 – Mural com trabalho de Artes dos alunos.



Fonte: próprio autor.

Foto 11 – Quadro com trabalho de Artes dos alunos.



Fonte: próprio autor.

A próxima imagem nos mostra um mural cujo tema “Abdias na Copa da Rede”; é o projeto desenvolvido pela escola no primeiro semestre de 2014.

Muitas escolas, no ano de 2014, realizaram projetos pedagógicos que tinham a Copa do Mundo de Futebol, como tema central. Sempre em anos de Copa do Mundo e Olimpíadas, as escolas aproveitam para trazer aos estudantes, costumes, curiosidades, aspectos sociais ou geográficos para que possam ser discutidos e estudados; aliam o esporte aos conteúdos escolares de forma mais lúdica, despertando a curiosidade dos estudantes, como também promovendo trocas entre eles num processo lúdico.

Não se pode negar, entretanto que uma foto, qualquer foto, é, ao mesmo tempo, emanação e transfiguração. Basta o flagrante da câmera para que as coisas adquiram um caráter singular, um aspecto diferente do que elas têm no fluxo vertente da vida. De todo modo, isso não fere o poder documental da foto, do que elas têm no fluxo vertente da vida. (SANTAELLA, 2012, p. 88).

Foto 12 – Mural sobre a copa do mundo.



Fonte: próprio autor.

Na próxima imagem, podemos considerar como uma imagem publicitária.

A abertura que é própria de toda imagem não trabalha a serviço da publicidade. É preciso que o texto dê um direcionamento interpretativo para essa abertura. No nível superficial – pois existem outras mais profundas -, essa é uma diferença bem marcada entre as imagens publicitárias e as imagens da arte e as fotográficas. Estas últimas possuem uma autonomia que é própria delas e que advém de sua independência em relação ao verbal. (SANTAELLA, 2012, p. 137).

Nesta imagem, o menino com o uniforme do Estado como estratégia de convencimento aos alunos da escola para comparecer e fazer as avaliações externas, como mencionado anteriormente, diz que vale a pena fazer a avaliação estadual. Nos “balõezinhos”, ele aponta as vantagens, que são programas oferecidos pelo governo federal, que um estudante pode conseguir se fizer as provas e obtiver boas notas:

“Estágio que rende me ajuda a entrar no mercado de trabalho!”

“Com a Renda Melhor Jovem terminei meus estudos com minha poupança bem legal.”

“As oportunidades do Ensino Técnico me foram dadas com o PRONATEC. Claro! Participei do Saerjinho.”

“Com uma colocação legal nas avaliações, como prêmio, fiz passeios turísticos! Valeu a pena!”

“Além disso, me rende convênio com Universidades!”

Assim, “vem daí a constatação de que a informação que a publicidade veicula com brevidade não visa meramente informar, mas informar para convencer” e complementa: “[...] um convencimento que se nutre da sedução, assim como esta germina e floresce nos jogos de sugestão.” (SANTAELLA, 2012, p. 142).

Foto 13 – Mural publicitário - SAERJ.



Fonte: próprio autor.

A Sala dos Professores, que é um espaço de trocas e conversas na entrada, intervalos e saída tem muitas imagens. Existe um mural, que é informativo, com cartazes de divulgação de projetos e programas do governo que chegam às escolas. Nessa foto, é sobre as Olimpíadas Nacionais de Matemática (OBMEP)²⁶.

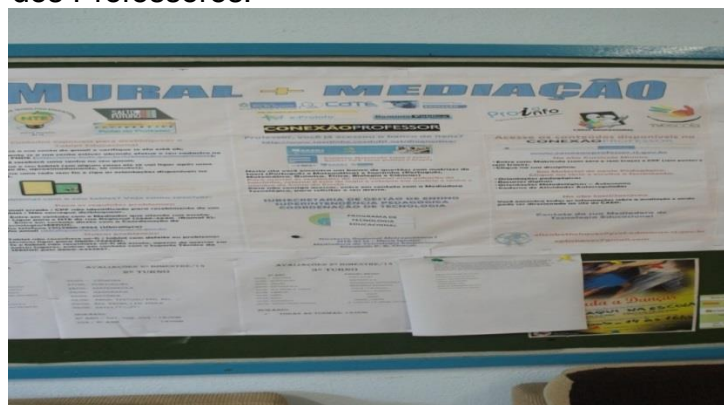
Foto 14 – Parte do mural informativo na Sala dos Professores.



Fonte: próprio autor.

A outra metade do mural ficou reservada para os avisos da Mediadora Tecnológica²⁷ da escola.

Foto 15 – Restante do mural informativo na Sala dos Professores.



Fonte: próprio autor.

²⁶ A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é uma realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA - e tem como objetivo estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área. Fonte: <<http://www.obmep.org.br/apresentacao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

²⁷ Professor designado pelo Núcleo Tecnológico da Secretaria de Estado de Educação, responsável por esta área nas escolas, divulgando e acompanhando projetos e ações ligadas à tecnologia e à informática.

Tirando as imagens informativas, pude observar, como na maioria das Salas de Professores que frequentei, possui, além de mesas, cadeiras e sofás, os armários dos professores. São geralmente grandes armários de ferro, com suas “portinhas” para cada professor e, nessa escola, encontrei os mesmos armários.

Pude observar que as portas, além de serem identificadas pelo nome do professor, vários deles personalizaram suas portas com imagens, as mais variadas possíveis: escudo de time de futebol, mensagens coloridas, textos da bíblia etc. É como se cada um quisesse demarcar o seu território, dizer “Isso aqui é meu!” ou “Aqui, eu coloco o que eu quero!”, “Isso aqui sou eu”. Não é padronizado, não é o mural de avisos arrumado, projetado, não é o armário da escola; é como se fosse o seu espaço individual e que cada um pudesse deixar a sua marca para os todos que ali passam.

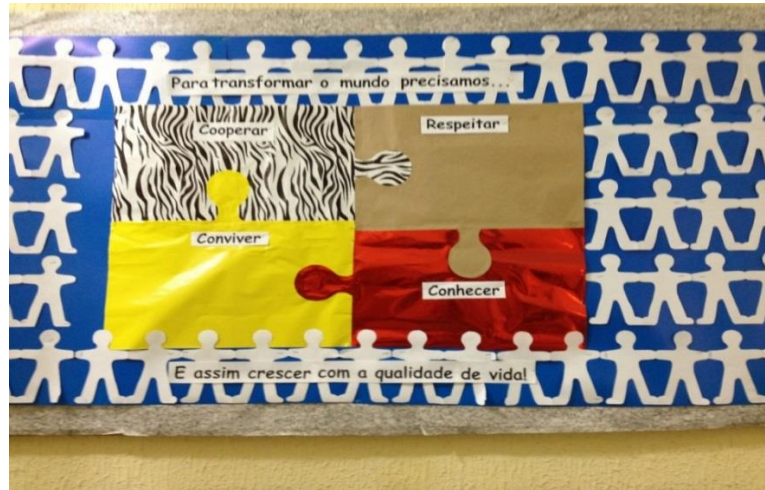
Foto 16 – Armários dos professores (seleção/recorte de fotos).



Fonte: próprio autor.

Ao longo do ano, alguns murais foram sendo modificados, dando lugar a outros. O mural da Copa do Mundo se transformou neste mural da próxima imagem, com ideias de valores para que o mundo se “transforme”. Essa imagem carrega simbolismo e valores na busca de uma convivência mais colaborativa e harmoniosa entre todos.

Foto 17 – Mural sobre valores.



Fonte: próprio autor.

A próxima imagem é também um mural da secretaria da escola, com imagens ilustrativas, dando boas vindas à primavera. Imagem que pode simbolizar alegria e beleza ao ambiente, festejando a chegada da nova estação, também muito comum nas escolas. Nunca percebi um mural do verão, outono ou inverno, mas a primavera sempre está presente, com suas mais variadas flores, o sol sempre brilhando, mostrando que dias bonitos estão chegando.

Foto 18 – Mural ilustrativo da Secretaria escolar.



Fonte: próprio autor.

As próximas imagens são respectivamente dos banheiros dos estudantes da escola, pois os professores têm seus banheiros separados na sala dos professores, outro aspecto muito comum nas escolas, onde também, em algumas, a sala da direção também possui seu próprio banheiro.

Além de serem separadas dos professores, as imagens mostram a diferença pelo gênero masculino e feminino, os quais eles próprios produzidos pelo discurso dominante por meio de significações culturais que se imprimem com a classificação dos corpos.

A autora Marília Pinto de Carvalho (2008, p. 90), da Faculdade de Educação da USP, propõe:

Por outro lado, gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professores ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados nem com a reprodução. São, por exemplo, cores rosa e azul, astros (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ser intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

E ainda:

Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo além disso. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido, e não podem, mesmo elas, ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade etc. (CARVALHO, 2008, p. 92).

Neste sentido, a relação de gênero tem seus aspectos dominantes relacionados também nas vivências cotidianas da nossa sociedade. Essas vivências únicas e diferenciadas perpassam pela escola. Fica então uma indagação nessa relação: quem não se encaixa nesse padrão, que banheiro irá utilizar?

Essa é uma discussão complexa, mas que deve ser pensada. Compartilhamos com Berenice Bento (2012, p. 17), no seu livro *O que é transexualidade*:

Onde estão os sujeitos que transitam entre os gêneros ou que reivindicam legalmente a passagem de um gênero para outro? Paulatinamente começam a desaparecer da vida pública para serem encontrados nos compêndios de medicina e nos espaços confessionais das clínicas. O sistema binário (masculino versus feminino) produz e reproduz a ideia de que gênero reflete,

espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais.

Foto 19 – Entradas dos banheiros dos alunos.



Fonte: próprio autor.

A próxima imagem, última dessa coletânea para nossa leitura ou conversa, é uma imagem na porta da Sala da Direção da escola. Ela fala por si só e nos mostra como um espaço que é plural, que circulam diversas religiões e, até a falta delas, e que deveria ser o mais neutro possível, privilegiando um espaço laico, ainda possui simbolismos religiosos.

Foto 21 – Porta da Sala de Direção da escola.



Fonte: próprio autor.

Observei muitos espaços da escola. Circulei por todos eles: entrada, pátio, salas de aula, sala dos professores, sala da direção, biblioteca, sala de informática,

refeitório, cozinha, quadra de esportes, auditório. Em todos os espaços, observava as imagens que lá estavam e o que elas queriam dizer. Observei que nas salas de aulas não existem mais os murais, como em tempos atrás. No segundo pavimento também não existem imagens no corredor. Acredito que o mundo digital também pode reforçar poucas imagens impressas ou em cartazes.

O crescente interesse dos estudiosos em investigar as experiências visuais e os estudos sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolos e informação. (FISCHMAN, 2008, p. 114).

E ainda:

Incorporar a cultura visual ao campo da pesquisa educacional vai além da mera utilização de fotos, desenhos e outras imagens como acessórios decorativos, simples ilustrações com uma função passiva em relação ao texto onipotente. A proposta da incorporação crítica da matriz visual na pesquisa educativa pode ter muitas manifestações: por meio da utilização e inclusão de tecnologias visuais de situações educacionais e culturais; uso de imagens gráficas (um ensaio com fotos, cartuns e filmes) no processo de apresentação dos resultados de uma investigação. (FISCHMAN, 2008, p. 115).

Compartilhamos com Alves (2010) “que a formação se dá em múltiplos contextos”; acreditamos que as imagens que estão a nossa volta, seja em casa, na rua e, principalmente, na escola, podem ensinar-nos algo, fazer-nos pensar, podem suscitar-nos discussão.

Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, vídeo -, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores desktops, iPhones, iPads -, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino aprendizagem. (SANTAELLA, 2012, p. 14).

2.5.1 A televisão vai à escola

Durante a realização da pesquisa nessa escola, CE Abdias Nascimento, fui convidado pelo Canal Futura para dar uma entrevista sobre a Lei 10639/03, que foi objeto da minha pesquisa de Mestrado, como já mencionado. Recebi o convite, pois quando realizei minha pesquisa de Mestrado, participei de duas entrevistas: uma no Canal Futura sobre a religiosidade de matriz africana e suas discriminações no ambiente escolar²⁸, que foi ao ar no dia vinte e nove de maio de dois mil e doze e a outra sobre cultura afro-brasileira nas escolas, tendo ido ao ar em dois de junho de dois mil e doze²⁹ no programa Globo Educação, da Rede Globo de televisão.

Além de me entrevistarem, solicitaram que eu indicasse uma escola que desenvolvesse um trabalho de aplicação da referida lei e que tivesse feito um trabalho de valorização da cultura negra.

Imediatamente pensei nessa escola que, além de desenvolver um projeto há alguns anos sobre as questões raciais, tinha há pouco tempo trocado seu nome para o de um ativista negro, vulto nacional, como já dissemos.

Alunos, professores e a Direção da escola foram entrevistados mostrando a importância para a comunidade escolar de desenvolver esse trabalho e que aqui compartilho as imagens dos trabalhos expostos e das entrevistas.



Foto 22 – Cobertura do Projeto e entrevistas realizados na escola pesquisada.

²⁸ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=KiqKFhD_OAo>. Acesso em: 22 jan. 2015.

²⁹ Fonte: <<http://globoTV.globo.com/rede-globo/globo-educacao/v/cultura-afro-brasileira-no-globo-educacao/1978953/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.



Fonte: próprio autor

Foto 23 – Cobertura do Projeto e entrevistas realizados na escola pesquisada.



Fonte: próprio autor.

Foto 25– Cobertura das entrevistas realizadas na escola pesquisada.



Fonte: próprio autor.

A reportagem foi gravada no mês de maio de dois mil e quatorze, mas foi ao ar no dia 22 de julho do mesmo ano³⁰, pois, nesse ano, tivemos no mês de junho a Copa do Mundo de Futebol. Na foto abaixo, estamos eu, a Diretora Geral da escola, a Professora Selma Reis e a Repórter Dani, que nos entrevistou.

Foto 27 – Autor, Diretora da escola e Repórter.

³⁰ Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=ecGAul4Vg58>>. Acesso em: 23 jan. 2015.



Fonte: próprio autor.

Apresento agora as imagens que fiz dos trabalhos dos alunos que ilustraram esse dia. Nessas primeiras, a releitura da Obra *A Negra*, de Tarsila do Amaral.

Foto 28 – Mural com trabalhos de Artes dos alunos.



Fonte: próprio autor.

Foto 29 – Detalhe do mural com trabalhos de Artes dos alunos.



Fonte: próprio autor.

Foto 30 – Detalhe dos trabalhos de Artes dos alunos.



Fonte: próprio autor.

É relevante observar nessa releitura como os estudantes puderam usar sua criatividade saindo do clichê e da cópia, trazendo elementos da contemporaneidade, tais como tatuagens e *piercings*, o colorido, impingindo as diferenças.

Foto 35 – Mural da biblioteca com imagens do Projeto SER.



Fonte: próprio autor.

As próximas imagens foram painéis feitos pelos estudantes e que enfeitavam a sala: trabalho desenvolvido na escola, com algumas personalidades negras do passado e do presente, como forma de valorização da identidade negra.

Foto 36 – Painéis com trabalhos dos alunos.



Fonte: próprio autor.

Foto 37 – Painéis com trabalhos dos alunos.



Fonte: próprio autor

Pensamos, com essas imagens, compartilhando o cotidiano da escola pesquisada, suas implicações, suas tensões, seus espaços de troca e circulação, onde estudantes, professores, funcionários e pais, encontram-se imbricados com as imagens na e da escola, no *dentrofora*, nessa cultura visual da nossa contemporaneidade, coengendradora nas diversas redes sociais da internet.

3 ENCONTRANDO COM AS IMAGENS DA DIFERENÇA COMPARTILHADAS

As imagens – que Agamben reduz aqui à “forma midiática da imagem” – assumem, assim, no mundo contemporâneo, a função de uma “glória” presa à máquina do “reino”: imagens luminosas contribuindo, por sua própria força, para fazer de nós povos subjugados, hipnotizados em seu fluxo.

Huberman

Conforme dissemos antes, nossa proposta foi pesquisar imagens da diferença tecidas nos/com os cotidianos *dentrofora da escola*. As imagens que trouxemos para a tese, para pensarmos as noções de diferença produzidas com o processo de práticas de imagens, foram solicitadas com essa finalidade, aos estudantes da escola em que estivemos mergulhados nos seus cotidianos para a pesquisa, o CE Abdias Nascimento, o qual já apresentamos.

Nossa ideia foi pesquisar como e o quê os estudantes desta escola e da turma 3001/2014 pensam a respeito da ideia de diferença através de imagens.

Sugerimos que os estudantes publicassem uma imagem que, para eles, tivesse o sentido da diferença e comentassem porque escolheram aquela imagem. Essas imagens foram publicadas em sete grupos específicos do Facebook, nomeados de #diferença G1 a #diferença G7, criados para este fim específico. São sete grupos na rede social da internet, pois assim os estudantes foram divididos em grupos pela professora na sala de aula.

Nesse capítulo, apresentaremos as imagens de cada grupo, totalizando 45 imagens postadas pelos estudantes, e que constituem o lócus de nossa pesquisa-intervenção imbricada nos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008a). Assim, tentaremos também pensar com as imagens numa proposta/aposta que, pelo movimento desencadeado, também se faz cartográfica, produzindo rupturas e processos de subjetivação.

A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados. É nessa constatação que força o institucionalismo a colocar em questão os ideais de objetividade, neutralidade,

imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc. (PASSOS; BARROS, 2012, p. 19).

Para isso, nossa atitude foi “beber em todas as fontes” (ALVES, 2008a), trazendo para conversa cada uma das imagens e as narrativas que as acompanharam nos comentários do Facebook, dialogando com as múltiplas perspectivas de abordar a diferença nas pesquisas sociais.

A maioria das imagens postadas não foi criada pelos estudantes: são imagens disponíveis em sites de busca ou, como já conceituamos, são “imagens fantasmas” (KERR, 2012) disponíveis em bancos de dados da internet, criadas com um fim e que podem ser utilizadas para outro fim ou com um novo sentido. Como disse Certeau (2009), deslocadas de um sistema de usos a outro.

Essa prática implica considerarmos os usos dos repertórios disponíveis e a coautoria dos sites de armazenamento e busca nessa produção.

Outra questão a ser observa na conversa com as imagens compartilhadas é a profusão de “imagens-clichê”, conforme observa Lissovsky (2012):

Os fotógrafos contemporâneos têm outros desafios pela frente. O retardamento que se impõe não é mais o devir dos instantes, mas o da reprodução instantânea dos clichês. Uma reprodução do qual eles são, como Flusser havia previsto, antes do instrumento que o fim. Os antigos já sabiam: imagem é o que sucede tudo que morre. As imagens atuais, no entanto, estão tomadas por um delírio de onipotência, uma fantasia que encontrou na replicação infinita a justificativa autorreferente de sua existência. As imagens-clichês querem “passar”, querem nos fazer crer agora, mais do que nunca, a reprodução é parte indissociável da sua natureza. (LISSOVSKY, 2012, p. 25).

Rodrigo Guéron (2011), no seu livro *Da imagem ao clichê – do clichê à imagem*, corrobora:

Pretendemos mostrar que o clichê será uma espécie de imagem-lei ou imagem-moral: imagem que vai funcionar como um índice determinador e padronizador de valor. Mostraremos ainda que, como expressão da moral, o clichê é também uma operação de poder: poder que opera à medida que se instala nos corpos, não só paralisando-os e atemorizando-os, mas fazendo-os perceber, sentir, agir, desejar, imaginar e sonhar dentro de determinados limites e direções. (GUÉRON, 2011, p. 25).

Na nossa pesquisa, tomamos como imagens clichês aquelas que se endereçam por e endereçam modos hegemônicos de pensar a diferença. As imagens clichê, neste caso, encenam olhares hegemônicos sobre o social, o cultural, o comportamental, enfim, sobre os modos legitimados de viver, relacionar-se, conhecer e constituir-se.

Estaremos apresentando todas as imagens que foram postadas, pois não gostaríamos de excluir a imagem apresentada por um ou outro estudante que se dispôs a participar e contribuir com a pesquisa.

Para nossa conversa, dividimos as imagens postadas por proximidade, conforme nossa interpretação e classificação, agrupando-as nos subitens que seguem: #Diferença Cultural, #Diferença Racial, #Diferença Social, #Diferença Ideológica, #Diferença Interpessoal, #Diferença Estética, #Diferença Religiosa e #Diferença Sexual.

Apesar dessa organização, enfatizamos que essa classificação não advém da característica das imagens, mas do modo como percebemos sua operatividade no contexto demandado pela pesquisa.

3.1 #Diferença Cultural

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens.

Candau e Russo

As três primeiras imagens aqui apresentadas foram postadas em um mesmo grupo composto por apenas três participantes. São elas:

Figura 2 – #diferença G1.



Fonte: Facebook.

Figura 3 – #diferença G1.



Fonte: Facebook.

Figura 4 – #diferença G1.



Fonte: Facebook.

Na primeira imagem, que representa o carnaval do Brasil, a aluna A³¹ comentou: “O carnaval é diferente de outras datas comemorativas no Brasil, que pode ser comemorado de maneira que a pessoa quiser. Com roupas, o tema carnaval é só curtição”.

Na segunda imagem, que representa a cultura indiana, a aluna B comentou: “Na Índia, as mulheres usam o ‘Sari’, roupa tradicional da cultura indiana porque, em alguns países, não é comum usar esse tipo de roupa”.

A aluna A comentou: “Eu acho muito esquisitas essas roupas indianas, mas também acho elas bonitas.”

A aluna C comentou: “Acho diferente, é interessante na cultura, costumes religiosos, que é pouco conhecida em alguns países”.

Para sua imagem, o Taco, comida típica mexicana (a terceira aqui postada), a aluna C comentou: “Comidas mexicanas são diferentes das comidas brasileiras; as comidas mexicanas são mais apimentadas”.

A aluna A comentou: “Acho muito interessante pôr pratos diferentes, culinária típica de cada país, identificando comidas e receitas de diferentes formas”.

Já a aluna B comentou: “É que no México, é mais comum encontrar esse tipo de comida, já no Brasil não tão comum porque não faz parte da cultura”.

Outra imagem, que remeteu à diferença cultural, é a que segue abaixo, postada em outro grupo:

Figura 5 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

³¹ Utilizamos letras e números para denominar cada estudante, preservando assim a identidade de cada um deles, além de transcrever os comentários na íntegra, com algumas correções para melhor compreensão.

Para a aluna 10: “Nesta imagem vemos a diferença entre culturas, todas essas nações possuem regras, valores e comportamentos e são essas diferenças que destacam sua identidade; por isso, devemos respeitar cada uma delas.”

Para a aluna 11: “Porque mesmo tendo culturas diferentes, pessoas vivem juntas, um respeitando o outro”.

Para a aluna 12: “Não importa se somos diferentes, as nossas culturas; temos que estar juntos”.

Para o aluno 13: “Acho que o que diferencia o ser humano são só culturas, nada mais...”.

Para a aluna 9: “Independente da nossa cultura, formamos um só povo”.

Para o aluno 14: “As culturas são formas distintas de como as pessoas vivem o seu dia-a-dia de forma organizada e respeitosa. Então, dizemos que são hábitos de viver com seus gostos”.

Para essa imagem abaixo que se repetiu duas vezes, a aluna K comentou: “Porque são pessoas de raças diferentes, um negro, um loiro e um japonês, ou seja, são diferentes um do outro. Escolhi essa imagem porque mostra as diferenças entre as culturas das pessoas”.

Figura 6 - #diferença G4 e G5.



Fonte: Facebook.

Se observarmos essas últimas imagens e tentarmos nos remeter aos seus contextos de produção, podemos inferir que são imagens de campanhas publicitárias e divulgação de produtos ou características culturais, que funcionam geralmente, no contexto de um multiculturalismo liberal e mercadológico, para promover/vender mercadorias, turismo, valores culturais como “diferencial” de troca em um mercado global ou globalizado. Tanto as imagens como os comentários nos remetem a uma

ideia de diferença relacional e que resulta de uma comparação entre culturas (e pessoas e/ou grupos), supostamente com identidades essenciais, fixas, excludentes, cuja atitude de tolerância e respeito entre “diferenças substancializadas e encarnadas no outro” são suficientes para possibilitar uma relação pacífica e harmônica. Os pensamentos dos estudantes coengendrados com essas imagens não consideram tensões, conflitos, hibridizações, negociações.

Esse discurso se insere ou, ao menos, se articula a uma perspectiva multicultural baseada na identidade e que reivindica a tolerância entre as culturas e o reconhecimento do pluralismo e da diversidade como possibilidades para se estabelecer a igualdade social; deixa intacta a produção social das identidades/diferenças, assim como as relações de poder que a determina e as hierarquias que ela estabelece.

Essas ideias nos remetem a algumas abordagens dos “Estudos Culturais”, cuja perspectiva acrítica celebra e naturaliza as diferenças entre povos, grupos e pessoas, sem problematizar as opressões, discriminações, exclusões, conflitos e tensões que as criam e são com elas criadas.

Os Estudos Culturais iniciaram-se na Inglaterra, na década de 60, na Universidade de Birmingham, através da criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Esse centro, sob diferentes perspectivas, busca estudar as relações entre cultura contemporânea e sociedade, ou seja, as práticas culturais entrelaçadas com as mudanças sociais.

Nesse cenário, o principal enfoque dessa tendência vem sendo o estudo das culturas populares no contexto das sociedades contemporâneas, problematizando a ideia de cultura como patrimônio universal da humanidade.

[...] Nessa tradição, exemplificada pela obra de F.R. Leavis, a cultura era identificada, exclusiva e estritamente, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia. (SILVA, 2011, p. 131).

Raymond Williams tem um grande papel nos Estudos Culturais, com o seu texto *Culture and Society*³², de 1958, cujo foco principal se deu no conceito e no papel da cultura como “modo de vida”.

³²Cultura e Sociedade (tradução nossa).

[...] a cultura deveria ser entendida como um modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, “as grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (SILVA, 2011, p. 131).

Assim, para Williams (1958), cultura não é uma esfera autônoma da vida humana, mas todo modo de vida, cuja produção material e histórica de significados e valores se estende à sociedade e suas lutas. É por isso que, para o citado autor, cultura é ordinária, no sentido de comum e cotidiana³³.

A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Os estudos culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (WILLIAMS, 1958, p. 134).

Com a contribuição de Sardar e Van Loon (1998) apud Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 9): “Toda esta dificuldade para definir os Estudos Culturais não significa que ‘qualquer coisa pode ser estudos culturais, ou que estudos culturais podem ser qualquer coisa’” e, assim, apontam cinco pontos distintos dos Estudos Culturais:

[...] O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos, o terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Nas elaborações intrínsecas dos Estudos Culturais, podemos observar seu interesse na abordagem das questões raciais, de gênero e sexualidade, por meio de estudos que abarcam a identidade e a diferença.

³³ Fonte: *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

No livro *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*, Kathryn Woodward (2008, p.12, grifo do autor) nos apresenta, inicialmente, os passos para construção da identidade. Nessa relação, o passado teria papel preponderante para a construção da identidade. “Assim, essa descoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* que está correndo nesse exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.”

Nessa perspectiva, essa construção se dá em algo que está em você e o que pode ser resgatado do passado, pois “com frequência, a identidade envolve reivindicações *essencialistas* sobre quem pertence e quem não pertence um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável.” (WOODWARD, 2008, p. 13, grifo do autor).

Além disso, a autora aponta que o conceito de identidade, que esteja ligado ao corpo ou à cultura, é de suma importância para entendermos as relações sociais contemporâneas.

Essas relações identitárias contemporâneas aparecem marcadas nas relações pelo poder. “Todas as práticas de significação envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2008, p. 19). O poder promove a visibilidade de uma dita identidade, ou não, de acordo com suas estratégias e relações.

As questões identitárias estão fortemente ligadas às questões raciais, ao gênero e à sexualidade num processo de pertencimento e de visibilidade na sociedade contemporânea.

As identidades baseadas na “raça”, no gênero, na sexualidade e na incapacidade física, por exemplo, atravessam o pertencimento de classe. O reconhecimento da complexidade das divisões sociais pela política de identidade, na qual a “raça”, a etnia e o gênero são centrais, tem chamado a atenção para outras divisões sociais, sugerindo que não é mais suficiente argumentar que as identidades podem ser deduzidas da posição de classe (especialmente quando essa própria posição de classe está mudando) ou que as formas pelas quais elas são representadas têm pouco impacto sobre sua definição. (WOODWARD, 2008, p. 37).

A autora ainda complementa mostrando a importância da identidade devido à globalização e, como consequência desta, uma suposta crise de identidade:

[...] a identidade importa porque existe uma crise de identidade, globalmente, localmente, pessoalmente e politicamente. Os processos históricos que aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando

em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença. (WOODWARD, 2008, p. 39-40).

A diferença nas perspectivas de abordagem que predominam nos Estudos Culturais, especialmente nas tendências que se filiam ao materialismo histórico, são resultados de classificações binárias nem sempre problematizadas (homem-mulher, branco-negro, alto-baixo); esse sistema classifica e separa uma identidade da outra. Assim:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o posto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. (WOODWARD, 2008, p. 40. Grifo do autor).

Entendemos que nas oposições binárias, seja o dentro e o fora, o masculino e o feminino, o hétero e o homo, a natureza e a cultura, dentre tantas outras produzidas por modos de conhecer, um dos lados sempre é mais valorizado em detrimento do outro. Um acaba sendo a referência em relação ao outro, gerando assim uma diferença assimétrica. Colocando um como norma padrão e o outro como a diferença e, neste sentido, de forma negativa. Ou seja, a diferença como negativo da identidade.

Podemos identificar essa relação binária muito comum na nossa sociedade, nas imagens postadas que seguem no próximo item, “3.2 #Diferença Racial”.

Mais uma vez, as relações de poder ficam visíveis quando a identidade está alicerçada por binarismos totalizantes e excludentes, nos sistemas de significação da cultura. As relações de poder engendram, conforme configurações de forças, o que é a identidade, o que é a diferença e como elas são produzidas.

Tomaz Tadeu da Silva, organizador deste mesmo livro nos aponta que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” (SILVA, 2013, p. 75).

E ainda:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa

também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2013, p. 82).

A questão que fica é como esse modo de ver e expressar, significar e pensar com imagens da diferença cultural constitui o imaginário dos jovens? E como o imaginário dos jovens, cujo repertório é, em grande parte, baseado nas imagens disseminadas na rede digital, lhes fornece modelos e mediações para conceber e se relacionar com o mundo? Para tornar o mundo, a si e o outro inteligíveis? Talvez não seja possível responder, mas é possível problematizar.

As imagens compartilhadas são, em sua maioria, imagens-clichês sobre a diferença cultural, que pensam as culturas em suas diferenças reconhecíveis e isoláveis, em sua fixidez e completude. Uma ideia de diversidade cultural que, como já dissemos, não problematiza conflitos, tensões, choques, desigualdade e hibridização.

Nas falas dos estudantes, as diferentes culturas existem e devem conviver em harmonia, pois devemos “estar juntos”: “um respeitando o outro”.

Como não pensar que essas marcas da diferença cultural constituem os repertórios imagéticos com os quais inventamos nossas culturas cotidianas, as culturas dos jovens e sua inserção na nossa sociedade?

Pensamos aqui com Bhabha (2001, p. 21):

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridades aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

A inclusão de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos culturais, sociais e históricos, se faz necessária para a compreensão de uma sociedade plural, multicultural a qual vivenciamos no cotidiano, uma vez que a “diferença de culturas já não pode ser identificada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as

diferenças culturais estão simplesmente lá para serem vistas ou apropriadas” (BHABHA, 2001, p. 166).

As imagens e os comentários postados nos dizem pouco sobre essas apropriações, mas nos dão pistas de possíveis negociações em relação às expectativas postas pela escola, mídia e sociedade em relação às questões da diferença.

3.2 #Diferenças Raciais

É mole de ver
 que em qualquer dura
 o tempo passa mais lento pro negão
 quem segurava com força a chibata
 agora usa farda
 engatilha a macaca
 escolhe sempre o primeiro
 negro pra passar na revista
 pra passar na revista.

O Rappa

As imagens compartilhadas nesse item que denominamos “#Diferenças Raciais”, indicam que muitos estudantes entendem que falar de diferença é falar de raças diferentes, principalmente, na dicotomia/tensão entre negros e brancos. Essa relação se insinua nas imagens e falas que se seguem.

Muito embora a diferença racial se apresente em várias imagens compartilhadas pelos estudantes, as falas, em sua grande maioria, têm um tom que remete à tolerância, tal qual o mito da “democracia racial”, que muito embora questionável, se configura como aceitável no nosso país, mesmo na contemporaneidade.

A primeira imagem compartilhada já nos induz a esse “mito”, quando aparecem duas mãos unidas, uma negra e outra branca demonstrando uma suposta igualdade.

Seguimos com elas e as postagens dos estudantes:

Figura 7 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para o estudante Z: “Porque são pessoas de raças diferentes. Porque a primeira coisa que veio em mente, foram as diferenças raciais.”

Para o estudante T: “Independente de como sejam as pessoas, raças etc., devemos aceitar a diferença do outro, não deixando levar pela ignorância de rejeitar o outro”.

Para a estudante U: “Independente de qualquer diferença todos temos os mesmos direitos, ninguém, por ser diferente, deve se achar inferior. As mãos dadas representam união de forças”.

Para a estudante V: “Infelizmente, o mundo em que vivemos ainda é movido pelo preconceito, principalmente, o racial. Enquanto houver diferença entre raças, diferenças sociais, viveremos nesse mundo fútil e banal”.

Para estudante S: “Cor da pele não define caráter de ninguém, podemos amar e conviver com seres diferentes de nós”.

Para o estudante W: “Um tipo de diferença racial. A única coisa que se difere é a cor da pele. Caráter, personalidade e sentimentos estão dentro e, por dentro, somos todos iguais”.

Apesar da imagem acima sugerir harmonia, uma convivência harmoniosa e amigável, o estudante que a interpreta com suas redes de experiências, refuta essa sugestão e, de alguma forma, sinaliza para o preconceito.

Preconceito esse que está presente todos os dias no nosso cotidiano, porém, mesmo sendo tão presente, as falas nos remetem à ideia de tolerância e aceitação, união das forças. Mas não é isso que podemos ratificar. A desigualdade entre negros

e brancos, na sociedade brasileira, se faz muito presente. As pesquisas apontam, todo momento, para as desigualdades que permeiam a “diferença” chamada racial entre negros e brancos.

Mesmo no século XXI, cento e vinte oito anos após a Abolição da Escravatura, nossa sociedade encontra-se envolta de tantos preconceitos e com tantos outros acreditando nas aceitações toleráveis entre negros e brancos.

A próxima imagem traz essa mesma relação.

Figura 8 – #diferença G7.



Fonte: Facebook.

Para o aluno 13: “Às vezes, podemos ser excluídos só pelo fato de nossas cores (raça) serem diferentes da maioria. E diferença pelo fato do patinho ser diferente e os outros excluírem ele por isso.”

Para a aluna 10: “A discriminação racial é uma atitude tão ingênua, que o racista se torna um perfeito ignorante e não percebe”.

Para a aluna 11: “O preconceito é para os ignorantes e desocupados, todos nos somos diferentes; nenhuma cor é igual à outra, então, não vejo necessidade de discriminar um certo grupo”.

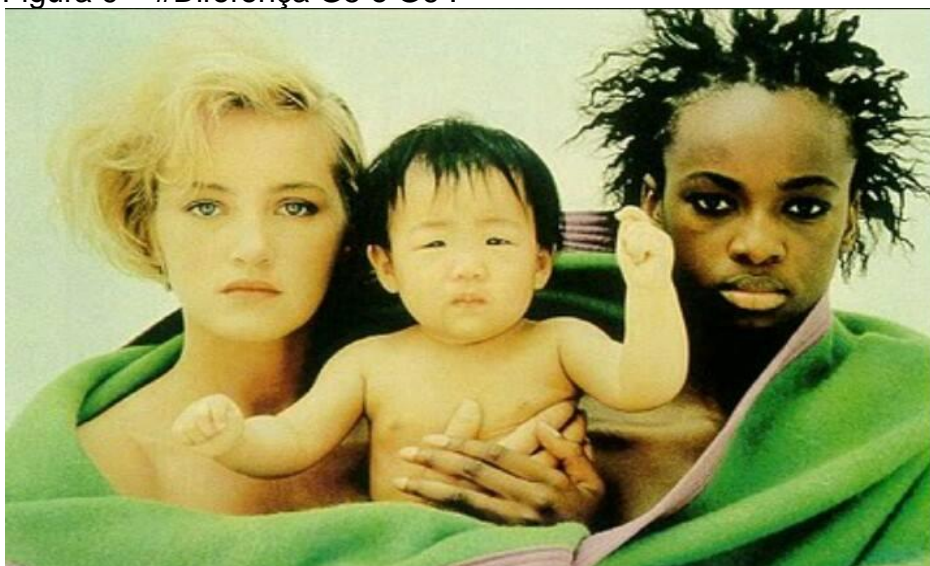
Para a aluna 12: “A discriminação é errada, pois não importa como o outro seja; devemos amar e respeitar sempre”.

Para a aluna 9: “Respeito é a base de tudo. Devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados.”

Para o aluno 14: “O fato de sermos excluídos da sociedade é que, às vezes, nós não praticamos ou vivemos aquilo o que eles vivem ou querem. Mas, uma coisa eu digo: que não importa o que você é ou o que você faz, não se importe com que os outros digam ou o que acham a seu respeito; seja você mesmo e viva com a consciência limpa!”.

Mais algumas imagens que, junto com os comentários, dialogam com a ideia de convivência harmônica entre as chamadas diferenças. Imagens que também podemos apontar como imagens clichês e que nos remetem à ideia de convivência pacífica entre as diferentes raças.

Figura 9 – #Diferença G5 e G6 .



Fonte: Facebook.

Para o estudante T: “Porque mostra que somos diferentes um do outro e, mesmo assim, ainda têm pessoas que acolhem sem se importar com a diferença”.

A estudante U comentou: “A imagem é bastante explícita: mostra que podemos ser diferentes com igualdade. Cada um se permite pensar de uma forma, mas todos devem respeitar o pensamento alheio.”

A estudante V comentou: “O respeito às diferenças é a única maneira de se conseguir conviver de modo pacífico, buscando a igualdade de direitos e deveres para todos, independentemente do modo que são. Para refletir e discutir sobre o assunto,

há diversos textos que podem nos ajudar a ter mais entendimento e procurar a harmonia entre as pessoas e o mundo todo.”

A estudante S comentou: “Não importa a nacionalidade, cor ou tamanho e sim o que temos por dentro, pois todos nós temos sentimentos.”

O estudante W comentou: “Nessa diferença racial, nota-se que mesmos sendo diferentes uns dos outros, não somos impossibilitados de amar e conviver com pessoas diferentes.”

Interessante que as interpretações da imagem se basearam na “diferença racial”. A possibilidade de um casal de mulheres com uma criança não foi aventada, percebida ou considerada nessas interpretações.

Podemos observar a próxima imagem compartilhada como mais uma imagem publicitária e agenciadora de uma ideia de igualdade, colocando o negro e o branco juntos, com a ideia de estarem na mesma posição na sociedade.

Figura 10 – #diferença G6.



Fonte: Facebook.

Para a estudante 8: “Na minha opinião, eles estão em posições iguais, o que torna a diferença ser racial.”

A fala da estudante ratifica nossa observação.

Mais uma imagem, com esta mesma relação, segue abaixo:

Figura 11 – #diferença G6.



Fonte: Facebook.

Para estudante1: “Porque mostra a pessoa em duas faces diferentes, cores diferentes, mais com jeitos iguais...”.

A próxima imagem, mais uma vez, traz a convivência harmônica entre diferentes povos sinalizados a partir de características físicas e culturais que não foram problematizadas.

Figura 12 – #diferença G6.



Fonte: Facebook.

Para estudante 3: “Essa foto, na minha opinião, melhor define como podemos viver e conviver com pessoas diferentes de nós. Por que ela define que não importa a

cor, a raça, nós somos todos iguais e a diferença é saber estar em meio a um povo diferente.”

A próxima imagem traz dois meninos negros com cabelos loiros. Essa característica é comum nas ilhas Salomão³⁴, mas muitos negros aqui no Rio de Janeiro, para subverter a ordem natural ou até mesmo por modismo principalmente no carnaval, costumam pintar seus cabelos de loiro e formar um “bonde”³⁵.

Figura13 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

Em relação à imagem acima, foi comentado pelo estudante M: “Acho muito boa essa foto, pois mostra que todos nós temos que ser felizes do jeito que somos.”

A estudante O completou: “Tirou as palavras da minha boca.” E acrescentou: “Escolhi essa imagem porque os meninos da foto estão sorrindo, o que quer dizer que estão felizes mesmo não estando no padrão de beleza da sociedade. Resumindo: mesmo com as diferenças, eles são felizes.”

³⁴ Ilhas de Salomão, país localizado no Oceano Pacífico, cerca de 10% da população nativa de pele negra, tem os cabelos naturalmente loiros. Alguns acreditam que a cor seria resultado de muita exposição ao sol, ou de uma dieta rica em peixe. Outra explicação seria a herança genética de ancestrais distantes (mercadores europeus que passam pelos arquipélagos). Todas as hipóteses foram descartadas quando os pesquisadores identificaram um gene responsável pela variação da cor do cabelo, denominada TYRP1, conhecido por influenciar a pigmentação nos humanos. Sua variante encontrada nos cabelos loiros dos habitantes das Ilhas de Salomão, não é encontrada no genoma dos europeus. Fonte: <http://www.geledes.org.br/o-pais-onde-os-negros-tem-cabelos-naturalmente-loiros/#gs.P9_1SGE>. Acesso em: 15 set. 2016.

³⁵ Gíria carioca que expressa vários jovens com atividades comuns.

A estudante N comentou: “Essa imagem mostra que não importa sua aparência, cor e classe; você tem que ser feliz independente de tudo.”

O estudante P comentou: “Não importa qual sua cor, cabelo ou raça. O importante é ser feliz.”

Os comentários referentes à imagem acima, nos induz a pensar que embora os dois meninos negros com cabelos loiros sejam diferentes, neste caso, pejorativamente como “feios” ou “esquisitos”, fora do padrão de beleza, são felizes, “se aceitam como são”, como se a característica fenotípica apresentada os colocasse nesse lugar da diferença.

E esse lugar da diferença comentada no *post*, é a diferença vista como negativa, a diferença contra-hegemônica, desvio da identidade hegemônica ou metro-padrão (branco - cabelos lisos) dominado pelo ideário eurocentrista.

Interessante pensar também que as interpretações das imagens dialogam com as redes de cada um e também com os demais comentários postados, estabelecendo uma conversa assíncrona com os colegas.

A próxima imagem traz duas crianças negras que, nas falas dos estudantes, “só se diferem pela cor dos olhos”.

Figura 14 – #diferença G6.



Fonte: Facebook.

Para a estudante 2: “Pra mim, não diferem em nada, a única diferença é a cor dos olhos... Porque eu achei muito bonita a imagem e as crianças. Eles são da mesma raça, mas são bem diferentes.”

Para a estudante 4: “Eu escolhi porque diz como estamos na atualidade, estamos todos iguais buscando o que a mídia nos manda (ser perfeito, estar na moda etc.). Mas, essa foto mostra que onde todos que são iguais, sempre tem um ou outro que é mais diferente, que chama atenção, mas, no entanto, não se encaixa em nenhum grupo, pois está fora dos padrões da mídia”.

Interessante esse comentário, pois, apesar de pensar a partir da diferença a partir da categoria raça, destaca a diferença interior ao grupo constituído pela classificação, destacando que onde se supõe que todos são iguais sempre há um ou outro que é mais diferente. De certa forma, problematiza, sutilmente, a classificação binária que pressupõe polos homogêneos nos quais todos são iguais entre si e diferentes do grupo ao qual se opõem.

Na próxima imagem, repetem-se duas crianças e, para a estudante 6, única que postou e comentou: “Essa foto mostra duas crianças lindas, porém diferentes.”

Figura 15 – #diferença G6.



Fonte: Facebook.

Em um país onde as desigualdades estão muito presentes, muitos comentários postados trazem a ideia de igualdade, felicidade, harmonia... sem que sejam problematizadas essas desigualdades existentes.

A próxima imagem compartilhada e que nos aproxima da ideia de “diferença racial”, não traz um negro ou branco explicitamente, mas de forma figurada – um bonequinho amarelo dentre tantos outros bonequinhos brancos.

Figura 16 – #Diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para a estudante Y: “Eu escolhi essa imagem porque ela dá a entender que, independente da cor e das diferenças, todos somos iguais, pois todos temos problemas e, no dia a dia que estamos vivendo, as pessoas julgam muito por essas diferenças, muitos que julgam ainda não superaram o racismo, mas todos temos os mesmos direitos e deveres; nessa sociedade, ninguém pode ser incomum. Todos temos que respeitar uns aos outros e seguir as leis.”

Para a estudante T: “Achei que essa foto transmite uma diferença comum, que é como ser diferente no meio de tanta gente.”

Para a estudante U: “Aqui notamos que há um ser entre muitos se diferenciando pela sua cor.”

Para a estudante V: “Parece ser uma pessoa que se sente sozinha em meio a tantas por ser diferente.”

Para a estudante S: “Nota-se que há diferença na cor da pele, porém todos são iguais.”

Para a estudante W: “Mostrar-se que, mesmo sendo o ‘diferente’ de um grupo social ou algo do tipo, não se deve ter vergonha ou medo de assumir ser diferente.”

Embora esses comentários nos levem à compreensão da “diferença racial”, destacamos que alguns comentários desta última imagem compartilhada saem da ideia binária diretamente ligada ao negro e ao branco com a identidade fixada no metro padrão, tais como: “Parece que a pessoa se sente sozinha em meio a tantas por ser diferente” ou “Aqui notamos que há um ser entre muitos se diferenciando pela sua cor”, ideias bricoladas à singularidade e à multiplicidade.

O que não é nem individual nem pessoal, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por distribuição nômade, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições das sínteses de consciência. (DELEUZE, 1982, p. 105).

De qualquer forma, alguns sentimentos foram associados à imagem associada à ideia de diferença: dor, medo, vergonha. E ainda destacamos: “Muitos que julgam ainda não superaram o racismo, mas todos temos os mesmos direitos e deveres; nessa sociedade, ninguém pode ser incomum”. Entendemos que a diferença racial é muito marcada nas sociedades, sobretudo na sociedade brasileira. Historicamente, fomos o país com o maior quantitativo de negros escravizados no processo forçado ao qual denominamos diáspora africana. Também o Brasil foi o último país do mundo a abolir oficialmente a escravidão.

A próxima imagem mostra duas mãos, uma branca maior e uma negra menor, de certa forma, juntas. Inicialmente, já nos deparamos com a ideia hegemônica da mão branca ser maior que a negra, mostrando superioridade. Pela primeira vez, quem compartilhou a imagem mencionou, em seu comentário, fazer uma denúncia de racismo, como segue abaixo, grifado por nós.

Figura 17 – #diferença G7.



Fonte: Facebook.

Para a estudante 9: **“Nesta imagem, podemos observar a diferença de cor de pele. Devemos aprender a repudiar todo e qualquer tipo de discriminação, seja ela racial, de classe social, de idade ou preferência sexual, entre outras tantas. A base de tudo é o respeito, pois respeitando uns aos outros viveremos bem melhor na sociedade. Escolhi essa imagem na intenção de fazer uma denúncia, já que atualmente temos visto casos de discriminação racial, principalmente, no futebol”.** (grifos nossos)

Para a estudante 10: “O racismo é um dos preconceitos mais banais que existe, pois a cor não define caráter; não define a pessoa. O que define alguém é o seu pensamento, o que é falado, o que é dito, o que é feito, isso define seu caráter”.

Para a estudante 11: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

Para a estudante 12: “A cor da pele não define nada. Somos diferentes em nossos pensamentos, atitudes e caráter, pois, isso sim, sabemos como são realmente as pessoas. Mas sempre respeitando um ao outro.”

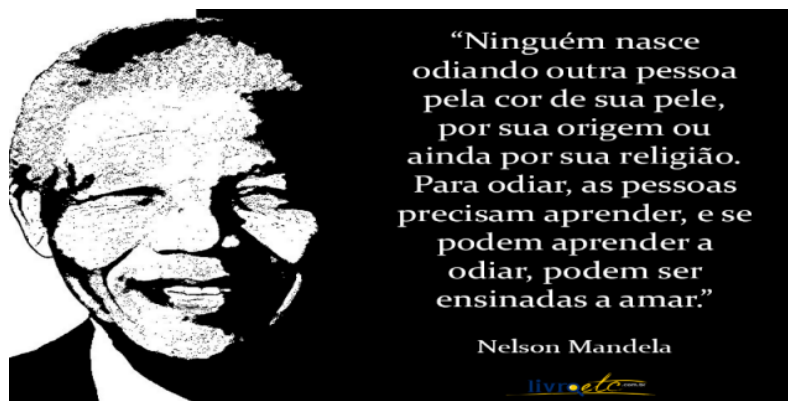
Para o estudante 13: “Acho que não tem nada a ver a cor da pele de alguém e sim seu caráter.”

Para o estudante 14: “Devemos, cada vez, olhar para nós mesmos antes de julgar os outros, pois todos nós temos defeitos e não há ninguém perfeito!”

Embora a intenção da imagem tenha sido denunciar o racismo, ela manteve a ideia do respeito, cordialidade e tolerância entre raças ou de fazer a ligação da cor da pele com o caráter da pessoa.

Vale destacar que o comentário da estudante 11 é uma frase conhecida de Nelson Mandela, muito utilizada em *posts* sobre racismo, disponível em sites de busca e que foi apropriada e deslocada para o contexto do trabalho.

Figura 18 – Nelson Mandela.



Fonte: Google.

Somos considerados o maior país negro fora da África e, apesar dos conflitos e das desigualdades social, econômica e política articuladas à cor da pele, convivemos com o mito da democracia racial. Observamos cotidianamente que nossa população, em sua grande maioria, sendo negra, não se vê ou se afirma como negra.

A palavra “raça” embora não exista no sentido biológico, ainda é um termo muito utilizado e que divide esse binarismo entre negros e brancos. Para Foucault (2010, p. 65):

[...] nesse discurso em que se trata da guerra das raças e em que o termo “raça” aparece bastante cedo, fica bem claro que essa palavra mesma – “raça” – não é pregada a um sentido biológico estável. No entanto, essa palavra não é absolutamente variável. Ela designa, finalmente, uma certa clivagem histórico política, ampla sem dúvida, mas relativamente fixa. Dirão, e nesse discurso, dizem, que há duas raças quando se faz a história de dois grupos que não tem a mesma origem local; dois grupos que não têm, pelo menos na origem, a mesma língua e em geral a mesma religião; dois grupos que só formam uma unidade e um todo político à custa de guerras, de invasões, de conquistas, de batalhas, de vitórias e de derrotas, em suma, de violências; um vínculo que só se estabeleceu através da violência e da guerra. Enfim, dirão que há duas raças quando há dois grupos que, apesar de sua coabitação, não se misturam por causa de diferenças, de dissimetrias, de barragens devidas aos privilégios, aos costumes e aos direitos, à distribuição de fortunas e ao modo de exercício do poder.

O racismo, que assola a sociedade, se mostra cada vez mais presente na sociedade, nos campos de futebol, nos transportes públicos, nas salas de aula, nas escolas, nas faculdades e nas redes sociais da internet.

Infelizmente, muitas vezes nos *espaçostempos* escolares, a discriminação racial acontece e acaba sendo ratificada pelos que deveriam estar lá para coibir essas atitudes segregacionistas, conforme denunciou um estudante:

“Infelizmente o mundo em que vivemos ainda é movido pelo preconceito principalmente o racial. Enquanto houver diferença entre raças, diferenças sociais, cultura, viveremos nesse mundo fútil e banal.” - “cor da pele não

define caráter de ninguém, podemos amar e conviver com seres diferentes de nós.” - “Um tipo de diferença racial. A única coisa que se difere é a cor da pele. Caráter, personalidade e sentimentos estão dentro; e, por dentro, somos todos iguais.”

Na maioria dos comentários das imagens compartilhadas, observamos que muitos estudantes também expressam o discurso de que “somos iguais”, “temos os mesmos direitos”. Com isso, nos aproximamos do “Multiculturalismo” em sua versão neoliberal, apaziguadora e celebratória, com a ideia de convivência harmônica entre diferentes culturas.

Em geral o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e diferença. [...] (SILVA, 2013, p. 73).

Na teoria educacional, o multiculturalismo está intimamente ligado aos estudos e políticas curriculares que tiveram sua origem nos Estados Unidos. Candau (2008) nos aponta que o multiculturalismo não surgiu no berço das universidades, mas sim nas lutas dos movimentos sociais onde são atravessados principalmente nas questões étnico raciais da luta do povo negro. E, apesar dessa perspectiva crítica, Silva (2011, p. 85) sugere que:

[...] O multiculturalismo podem ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. [...]

O multiculturalismo se apresenta como resposta às lutas dos grupos culturalmente oprimidos na sociedade, tais como os negros, como uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural existente.

Peter McLaren (2000 apud CAPUTO, 2012) nos apresenta o multiculturalismo empresarial ou conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência.

O multiculturalismo conservador entende que a diversidade cultural, sexual ou racial deve ser assimilado pela cultura tradicional, hegemônica, definida por padrões brancos, euro-americanos e patriarcais. Pretende, assim, uma cultura comum, nacional e unitária. Caputo (2012, p. 250) esclarece que nesse tipo de multiculturalismo “as pessoas afro-americanas são representadas como escravos, como serviçais e como aqueles que divertem os outros”.

E ainda: “Não interroga regimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homofóbicas” (CAPUTO, 2012, p. 250).

O multiculturalismo humanista liberal aponta que vivemos numa cultura igualitária em termos de raça ou sexo e aponta para desigualdades provocadas pelo capitalismo, principalmente, em relação à educação. Também propõe políticas de assimilação como no multiculturalismo conservador. “Essa equivalência cognitiva permite a competição igual entre as raças em uma sociedade capitalista” (CAPUTO, 2012, p. 251).

Mais atento aos modos de operar do poder e do privilégio, o multiculturalismo liberal de esquerda aponta as diferenças culturais ditadas por classe, raça e sexualidade: “Enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes, entre elas”; ou seja: “As que são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes [...]” (CAPUTO, 2012, p. 251).

O multiculturalismo crítico ou de resistência procura mudar as condições históricas e sociais que naturalizam os sentidos culturais e não somente desestabilizar as culturas dominantes, mostrando que não existe uma identidade comum na sociedade e sim identidades que são definidas através dos contextos, quer seja do poder, do discurso e da cultura. Com Caputo (2012), complementamos:

Inquieto e instigante, McLaren publica em nosso país, também em 2000, seu livro *Multiculturalismo revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio*. O novo conceito de *multiculturalismo revolucionário* procura aprofundar ainda mais sua crítica à sociedade discriminatória. Na verdade, o autor não chega a fazer uma grande distinção entre multiculturalismo crítico e revolucionário. Muitas vezes ele se refere ao novo termo “revolucionário” como se falasse do “crítico”. O que constatei é que McLaren enfatiza ainda mais a luta contra o capitalismo e defende abertamente o que chama de socialismo revolucionário. (CAPUTO, 2012, p. 251, grifo do autor).

Candau (2008) nos aponta duas abordagens multiculturalistas, que são a descritiva e a propositiva. Na abordagem descritiva, cada contexto histórico, político e sociocultural determina as configurações do multiculturalismo, bem como afirma que o multiculturalismo é parte da sociedade contemporânea. A perspectiva propositiva tenta transformar a dinâmica da sociedade através de políticas públicas, numa “radicalização da democracia”.

Na perspectiva propositiva, a autora elenca três abordagens – multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, que destacamos:

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidade para todos(as). Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixo nível de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica [...]. Uma segunda abordagem pode ser denominada de multiculturalismo diferencialista. Esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. (CANDAU, 2008, p. 20-21).

A autora assume sua posição em favor da interculturalidade. Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentue a interculturalidade, a qual considera mais adequada à construção de sociedades democráticas e pluralistas, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade.

Tal perspectiva promove a interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade e rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, pois as culturas têm sim suas raízes, mas também são históricas e dinâmicas.

Outra característica importante desta perspectiva multicultural é a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Essas relações culturais estão construídas na história e, portanto, são galgadas por relações de poder e fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de alguns grupos étnicos.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAUI, 2008, p. 23).

Nesse entrecruzamento de ideias, o multiculturalismo nos ajudou a ir de encontro com o pensamento da maioria das postagens relativas à ideia da “diferença racial”. Cabe a nós pensar como a ideia de igualdade se fez presente nos comentários desses estudantes, sem problematizar as desigualdades que são tão presentes no nosso cotidiano.

Muitos jovens na sala de aula eram negros. Nenhum desses jovens relatou um preconceito que tivesse vivido ou vivenciado. Ninguém citou que negros sofrem discriminação nas escolas, são apelidados dos mais variados “insultos raciais” (GUIMARÃES, 2002), tais como “macaco”, “gorila”, “picolé de asfalto”, “nega fedida”, dentre outros.

Muitos negros são sempre apontados ou confundidos como assaltantes e criminosos, cerca de 70% dos jovens mortos no Brasil são negros, troca-se de calçada quando se está sozinho na rua e se avista uma pessoa negra andando em sua direção.

Mulheres e homens negros têm seu corpo e cor ligados ao prazer carnal, objeto de uso e desejo pelos seus dotes sexuais.

Nas próprias escolas, professores negros são minoria, nas universidades menos ainda. Embora a diretora geral da escola pesquisada fosse negra, isso não acontece com frequência em outras escolas. Muitos negros estão na escola como faxineiros, porteiros, cozinheiros.

Não observamos uma grande quantidade de negros e negras na televisão, cinema, desfiles de moda, comerciais, como também nos altos cargos de grandes empresas e, principalmente, na política.

Se os negros são a maioria da população brasileira, deveriam ocupar estes espaços na mesma proporção. Mas, não temos essa proporcionalidade refletida no nosso cotidiano.

Com tudo isso, uma única denúncia de racismo foi apontada por uma estudante ao compartilhar a imagem escolhida, destacando o racismo no futebol onde jogadores sofrem insultos raciais nos campos de futebol, sendo chamados de “macacos”, com a torcida imitando som de gorila e com banana jogada no campo de futebol, como aconteceu com celebridades do nosso futebol.

Mesmo com todo esse racismo estampado e divulgado, quando voltando às postagens e imagens compartilhadas por nossos estudantes da pesquisa, fica subentendido que, pela maioria das postagens, o respeito e a tolerância são suficientes para a convivência harmônica entre negros e brancos na nossa sociedade, com a nossa cultura.

E para pensarmos com Joaquim Nabuco (2012) em frase muito antiga: “A escravidão permanecerá por muito tempo como característica nacional do Brasil”, pois, infelizmente, ainda temos uma naturalização do racismo na sociedade brasileira.

É importante destacar que os comentários dos estudantes parecem se adequar a uma prática e a um entendimento frequentes nas escolas e na sociedade, que é condenar o racismo como uma atitude individual e não questioná-lo como uma produção social, cultural e política no contexto das relações de poder. Combate-se o racista e continua-se a produzir o racismo em diferentes esferas da vida cotidiana.

3.3 #Diferença Social

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que nossa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular.

Foucault

As próximas imagens aqui apresentadas são denominadas de imagens da diferença social, pois, junto aos seus respectivos comentários, nos remetem à diferença entre pobres e ricos, ou seja, à diferença de classe social.

Os estudantes que postaram essas imagens demonstraram que a diferença é aquela que separa o que o pobre pode ter ou onde pode morar em relação aos que têm uma situação de maior condição econômica na nossa sociedade, como insinuem as imagens que seguem.

Essa diferença apontada é a diferença de classe evidenciada na imagem pelos bens consumidos pelas pessoas ou grupos e que operam como indicadores da situação sócioeconômica.

Já na primeira imagem, o estudante destaca que a diferença está relacionada à marca ou modelo do carro.

Figura 21 – #diferença G3



Fonte: Facebook.

O aluno I comentou: “Eu escolhi essa imagem porque mostra claramente a diferença entre pobre e rico. Podemos ver a diferença na classe dos carros.”

A “diferença na classe dos carros”, como disse o estudante, demonstra a diferença social que classifica, exclui e segrega os indivíduos na nossa sociedade por aquilo que têm e podem demonstrar numa relação de status.

A segunda imagem se repetiu duas vezes sendo que, na segunda, não houve comentários.

Figura 22 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

Para a imagem acima, o aluno P comentou: “Pra mim, essa imagem significa a realidade de muitos lugares. Enquanto uns têm muito, outros não têm nada. *Será instinto ou consciência viver entre o sonho e a merda da sobrevivência.* Racionais Mc’s.”

O estudante M comentou: “Acho essa imagem excelente, pois mostra uma diferença que ocorre muito no nosso dia a dia: pessoas ricas ou de classe média alta tendo que dividir espaço com pessoas pobres ou menos favorecidas!!!”

A estudante O comentou: “Muito boa essa imagem: mostra que não existem só diferenças entre a cor e o jeito de se vestir, como também nos lugares.”

A estudante N comentou: “Essa imagem mostra que as pessoas julgam muito umas às outras pelo jeito de viver; se ela mora numa boa casa, ela é uma boa pessoa ou se mora em uma comunidade, ela não é uma boa pessoa. Assim, são vistas as pessoas pelos lugares que moram; a sociedade julga muito pelos bens materiais.”

Nessa segunda imagem, já podemos observar que nas conversas sobre as “diferenças sociais”, os estudantes, em seus comentários, se movem do lugar comum do respeito e tolerância apresentados em outras imagens, através de uma aceitação natural da diferença, para articular suas experiências culturais e, principalmente,

socioeconômicas, denunciando, problematizando e indignando-se com as desigualdades que constituem nossa cotidianidade.

Esses estudantes, que vivem na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, convivem com estas desigualdades, tanto quanto os moradores de comunidades ou favelas que cercam a capital fluminense nos bairros da zona sul, tais como Copacabana, Ipanema e Leblon.

Muitos moradores da Baixada trabalham na Capital, tendo que enfrentar transporte público lotado para chegar ao local de trabalho, muitas vezes, atuando em serviços mais simples, como empregados domésticos, faxineiros, porteiros etc. A cidade natal funciona como cidade-dormitório.

Muitos estudantes de escolas públicas, como os da pesquisa, vivenciam essa realidade com seus pais e parentes e consigo próprios.

Muitos moradores da Baixada Fluminense ou de bairros mais afastados do eixo zona Sul-zona Oeste, sofrem muito esse tipo de preconceito, que podemos observar e denunciar no comentário da estudante N, que destacamos aqui: **“Essa imagem mostra que as pessoas julgam muito umas às outras pelo jeito de viver, se ela mora numa boa casa, ela é uma boa pessoa ou se mora em uma comunidade, ela não é uma boa pessoa. Assim, são vistas as pessoas pelos lugares que moram; a sociedade julga muito pelos bens materiais.”** (grifo nosso)

Também podemos destacar o seguinte comentário: **“Pessoas ricas ou de classe média alta tendo que dividir espaço com pessoas pobres ou menos favorecidas!!!”** (grifo nosso)

Entendemos que esse comentário explicita a naturalização de que o espaço privilegiado para a moradia deve ser para pessoas com melhores condições socioeconômicas. Naturaliza essa condição da diferença social como algo “normal” em que o “rico” deve tolerar a presença do pobre nos espaços que deveriam pertencer somente a eles.

A próxima imagem também traz a denúncia da desigualdade.

Figura 23 – #diferença G7



Fonte: Facebook.

Para o estudante 16: “Só é importante, se você tem status...”

Para a estudante 11: “Muitas pessoas se aproveitam das outras para conseguir o que querem e depois que conseguem, esquecem das outras; a pessoa quer tudo pra si e os outros que se virem.”

Para a estudante 10: “A desigualdade social é um monstro que se alimenta da inocência do povo.”

Para a estudante 12: “Algumas pessoas se juntam às outras por querer algo que elas podem fazer. Essas pessoas só pensam em si mesmo, nos seus interesses e objetivos. Não se importam de verdade com o outro.”

Para a estudante 9: “Somos importantes, mesmo que não tenhamos status. E vale muito mais trabalhar dignamente para alcançarmos os objetivos.”

Para o estudante 14: “Em vários casos ocorrem exclusões de pessoas que não têm tanto o que, às vezes, para outros é necessário ter no meio social, mas o que importa são as suas atitudes de mostrar o que é necessário em seus afetos.”

Entendemos, mais uma vez que, quando a relação com a diferença sai da questão cultural ou racial para a questão ligada à classe, os questionamentos como também, certa indignação com as desigualdades que assolam a nossa sociedade, são mais denunciados em detrimento de outras “diferenças” já apresentadas.

Quando os estudantes comentaram que “só é importante, se você tem status” ou “a desigualdade social é um monstro que se alimenta da inocência do povo”, levamos a pensar que essas falas também estão carregadas de uma realidade que esses e tantos outros jovens convivem diariamente.

A próxima imagem também traz essa denúncia, sendo que escolheram uma montagem de imagens que acabam ironizando e ridicularizando a pobreza versus a riqueza, ou seja, a própria desigualdade que é tão comum em nosso país.

Acreditamos que pensar nessa desigualdade, é pensar em relações de poder e força que são constitutivas de uma sociedade que, embora tenha tido avanços nos últimos tempos com políticas sociais, ainda não alcançou o patamar que pudesse achatar as desigualdades, sejam de classe, de raça ou de gênero.

Figura 24 – #diferença G7.



Fonte: Facebook.

Para a estudante 15: “Nesta imagem, vemos a diferença social que já existe desde o início dos tempos quando começavam a se formar os grupos em sociedade em que já havia ou se percebia uma grande diferença no meio social, pois existiam pessoas com grandes posses e outros que viveram com grandes dificuldades de sobrevivência e, por esse motivo, não tiveram educação nem oportunidades de ter uma vida melhor.”

Para a estudante 10: “Enquanto o homem se preocupar em enganar o seu próximo, não teremos uma sociedade justa, uma sociedade democrática.”

Para a estudante 11: “Enquanto muitos estão no conforto e na comodidade, outros estão na dureza muitas vezes por não ter um bom estudo ou até mesmo por falta de vergonha na cara porque hoje em dia a maior parte da população tem

condições de ter um bom estudo. Ou também a forma que nosso país é governado, nada é partido em formas iguais: quem tem mais, podia dar um pouco pra quem não tem; a solidariedade ao próximo está precária.”

Para a estudante 12: “Têm pessoas que têm condições de uma vida melhor, mas não liga para nada. Enquanto outros lutam todos os dias para ter uma vida digna e melhor.”

Para o estudante 13: “Devemos pensar um pouco mais nos outros...”

Para a estudante 9: “Pessoas com boas condições financeiras usufruem muito mais dos bens de consumo do que os mais pobres.”

Para o estudante 14: “Cada vez mais, a evolução do homem continua de formas distintas. Mas nesses contextos, as condições financeiras de cada um requerem também a cada indivíduo controlar, saber administrar as suas finanças para não entrar na miséria. Pois, em alguns casos, aqueles que não têm condições financeiras também não têm culpa de certas situações que ocorrem com eles.”

Figura 25 – #Diferença G6.



Fonte: Facebook.

Para o estudante 7: “Na minha opinião, pobre vs rico.”

Para as próximas imagens, não houveram comentários, mas se encaixam nessa relação pobre versus rico.

Figura 26 – #Diferença G7.



Fonte: Facebook.

Figura 27 – #Diferença G3.



Fonte: Facebook.

Muitos desses comentários, como já mencionamos, estão carregados dos problemas de ordem econômica e social que muitos jovens de periferia passam no seu cotidiano, que corroboram para que a dicotomia entre pobre versus rico seja evidenciada e denunciada com indignação.

Podemos pensar que num país onde as oportunidades não estão para todos, o acesso à educação ainda é deficitário, as relações neoliberais do capitalismo exploram cada vez mais o consumo, é perceptível que o jovem que não se enquadra nesse padrão, denuncie que a diferença está intimamente ligada ao status de um carro caro, de uma moradia de alto padrão, diferenciando o asfalto e a favela, na exploração dos “ricos” sobre os “pobres” e, com isso, até desejando mais solidariedade e amor ao próximo.

Cabe a nós também cogitar que esse estudante que denuncia, que grita a desigualdade assim como tantos outros das periferias comumente é colocado neste lugar. Ele sente e percebe isso quando é discriminado ao entrar num shopping ou numa loja de luxo, quando é seguido pelo segurança desses espaços, quando frequenta as praias mais badaladas e é olhado com discriminação, quando visita um museu e é visto com estranheza, quando escolhe um curso na universidade que não remete ao seu padrão de vida; quando o que era pra ser para todos acaba sendo privilégio de poucos...

Apesar da percepção e da indignação contra a desigualdade, alertando principalmente para a discriminação que os pobres sofrem, pouco se discutiu em relação ao que produz a diferença de classe. Alguns culpabilizaram as próprias vítimas porque não estudaram ou não sabem administrar suas contas. Um deles mencionou os governos que não promovem a distribuição das riquezas. Não houve uma problematização direta do sistema econômico e das relações de trabalho. Ainda assim, a questão foi de alguma forma colocada.

3.4 #Diferença Ideológica

É verdade que o capitalismo manteve como extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas.

Deleuze

A imagem que segue nos trouxe o pensamento de diferenças denominadas ideológicas, nesse caso, socialismo com a antiga URSS e o capitalismo com os Estados Unidos.

Embora essa imagem nos remeta ao período da “Guerra Fria”³⁶, podemos pensar nas diferentes correntes ideológicas dos diferentes partidos políticos na nossa sociedade, faces da disputa de poder.

O estudante E comentou: “Diferença ideológica afetando a relação no mundo, fazendo com que ele se torne bipolar.”

E o estudante F comentou: “A imagem retrata diferenças, conceitos e crenças dos grupos idealistas que defendem seus direitos, mesmo que ambos usem a força.”

Figura 28 – #diferença G2.



Fonte: Facebook.

³⁶ Guerra Fria é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), um conflito de ordem política, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fria>. Acesso em: 25 set. 2016.

Vivenciamos um período muito conturbado na história da política nacional, local e internacional. Destacamos, assim, a eleição de um pastor evangélico na Cidade do Rio de Janeiro; Donald Trump, nos Estados Unidos, além do que acreditamos ser um golpe na democracia do nosso país, com o *impeachment* da presidenta eleita.

Nesse processo, que acreditamos ser conservador e de grande retrocesso, articulado ao poder disciplinar, compartilhamos a noção de biopoder (FOUCAULT, 2010, p. 233): “Poder que se aplica globalmente a população, à vida e aos vivos”, de forma a controlar, normalizar e regular os indivíduos, os comportamentos e a própria população.

O ressurgimento do conservadorismo no nosso país e em outros países, coloca-nos em xeque para uma nova tecnologia de exercício do poder como explicitamos; o biopoder (FOUCAULT, 2010), coegendrando as relações de poder que não acontecem somente no plano do sujeito em seu espaço restrito, mas amplia-se também para o espaço da população.

Nesse caso, a perspectiva do fenômeno individual de adestramento do sujeito, vai sendo, de certa forma, ampliada e serão levados em conta os fenômenos coletivos de controle.

Com o intuito de que esses fatores sejam preservados, poderemos ter uma política de policiamento para evitar tudo àquilo que possa “ameaçar” a vida da população em conformidade aos interesses partidários, com políticas conservadoras e, às vezes, até dogmatárias que avançam em detrimento de conquistas sociais ao longo dos tempos.

Com a inspiração da imagem postada, compartilhamos com Deleuze (2000, p. 216):

[...] Não acreditamos numa filosofia política que não seja centrada na análise do capitalismo e de seu desenvolvimento. O que mais nos interessa em Marx é a análise do capitalismo como sistema imanente que não para de expandir seus próprios limites, reencontrando-os sempre numa escala ampliada, porque o limite é o próprio Capital [...]

3.5 #Diferença Interpessoal

Devemos não apenas nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidade, mas enquanto força criadora.

Michel Foucault

As imagens que seguem nos fazem pensar nas relações entre seres humanos.

Tratam-se de processos de singularização em que as pessoas vão se produzindo constantemente na relação com o mundo em seus processos de subjetivação, conforme os agenciamentos, as afetações, as configurações de forças e as experiências em suas múltiplas redes. Entendemos que as pessoas se constituem por assujeitamento ou em processos de subjetivação nos quais tomam as rédeas da invenção de suas próprias existências. Trata-se de exercer um poder sobre si próprio, de uma atitude problematizadora e performativa, interrogando-se como se tornou o que é/vai sendo e como é possível tornar-se outro numa perspectiva ética-estética-política que implicam escolhas, questionamento, tensão, enfrentamento, composição, criação permanente e potencialização dos modos de viver com outros.

Se pensarmos com Foucault (2013a), essa diferença processual, afirmativa e permanente impõe a tarefa de elaborar a si mesmo ou de inventar a si mesmo; um cuidado de si, que é indissociável de um cuidado com o outro.

As duas imagens que seguem são muito próximas, trazendo a relação da diferença com analogia aos animais, buscando mostrar uma convivência harmônica entre as pessoas, com características e forças desiguais. Apesar de ter sido pensado como diferença interpessoal, tais imagens referem-se a diferenças entre espécies.

Figura 29 – #diferença G7.



Fonte: Facebook.

Para a estudante K: “Por serem dois animais diferentes, um gato e outro cachorro, escolhi essa imagem para aproveitar e mostrar que gato e cachorro também são amigos; por mais que sejam diferentes, é possível uma boa relação.”

Figura 30 – #diferença G3.



Fonte: Facebook.

Para estudante12: “Nessa imagem, vemos a diferença entre animais. Mesmo sendo diferentes, por si só, não há diferença que os separe, pois o afeto, o amor e o carinho os unem e é maior que qualquer coisa. Porque essa imagem mostra animais diferentes, um cachorro e um gato juntos que, na maioria das vezes, um não gosta do outro. O que quer dizer, que não importa o tamanho, a cor, o jeito de como cada um é, há o amor, a cumplicidade.”

Para a estudante 10: “Respeitar as diferenças, começa por aceitar que as pessoas pensem diferente de você.”

Para estudante 11: “Ninguém é igual a ninguém se queremos ser respeitados com nossas diferenças.”

Para o estudante 13: “Às vezes, uma amizade com algo diferente é melhor q a amizade comum.”

Para estudante9: “Os opostos se atraem rs, apesar de serem diferentes, se unem através do amor.”

Para o estudante 14: “Com certeza! Por mais que sejamos diferentes um dos outros, devemos sempre respeitar as pessoas por mais o que elas sejam, é dando que se recebe!”

Seguimos com a próxima imagem:

Figura 31 – #Diferença G2.



Fonte: Facebook.

A estudante D postou: “Para mim, a diferença é quando você deixa de ser ou seguir os outros para ser você mesmo, afinal, somos todos diferentes e, às vezes, as pessoas não entendem/aceitam isso. Porque você sendo você mesmo, não sendo igual aos outros, você aprende a se amar e a ser feliz.”

O estudante E postou: “Achei interessante a imagem, primeira coisa que me veio à mente foi: se todos estão pensando a mesma coisa, ninguém está pensando. Aí, então, tem um ser pensante ali.”

O estudante F postou: “Na minha opinião, a diferença somos nós que fazemos; no caso da imagem demonstra uma carinha feliz amarela e um grupo de carinhas tristes ao seu redor. Isso me fez lembrar uma forma de se vestir o preconceito, de se

arrumar diferente, se você usa ou não usa roupa da moda, isso é uma grande diferença na sociedade e seu julgamento mesquinho.”

Podemos pensar nos/com as imagens/comentários que os processos de singularização, tais como foi interpretada a “carinha amarela” da imagem postada acima e das que seguem abaixo, são considerados como prática de liberdade e se configuram como uma das alternativas de combate aos modelos de subordinação identitária ou de assujeitamento. Dessa forma, sai da relação de uma identidade hegemônica, do metro padrão. Contudo, a de lembrar-se com Foucault (2012b), que liberdade não é fazer o que se quer livremente, mas de não deixar que os outros (os poderes instituídos, as normas institucionais, as verdades científicas, midiáticas e religiosas etc.) façam tudo o que querem conosco. Mais ou menos como: o que podemos fazer com tudo aquilo que age no sentido de nos formatizar?

A próxima imagem segue o mesmo contexto embora não tenha tido comentários.

Figura 32 – #Diferença G6.



Fonte: Facebook.

Fazer a diferença, entretanto, virou também uma palavra de ordem principalmente no mundo do trabalho e do consumo. Cabe então pensar a diferença processual, afirmativa, que potencializa e que é criadora de si, considerando que ela se efetua nesse mundo, com e apesar de tudo que nos é oferecido e/ou imposto.

Embora possamos pensar em processos de invenção de si nos diálogos com as imagens por meio de problematizações feitas pelos/com os estudantes, muitos comentários nos remetem à ideia de tolerância, amor ao próximo, respeito, como atitudes necessárias e suficientes para combater a

discriminação/marginalização/subalternização do que é apontado como diferente. Entendemos que embora essas atitudes sejam necessárias, não são suficientes para diminuir ou acabar com as desigualdades presentes.

A próxima imagem se repetiu duas vezes em grupos distintos, trazendo à tona o pensamento que a diferença está nas pessoas que têm algum tipo de deficiência em relação ao que a ciência denomina como normalidade. Nela é destacada uma criança com Síndrome de Down³⁷ com outras crianças consideradas pela ciência como “normais” numa relação de carinho e amor.

Figura 33 – #Diferença G7 e G4.



Fonte: Facebook.

Para esta imagem, a estudante L comentou: “Acho que representa uma diferença porque, apesar da Síndrome de Down ser uma doença, muitas pessoas encaram os efeitos dela como motivo para excluir os portadores. E escolhi essa imagem porque o menino ‘normal’ da foto representa o modo como todos deveriam tratar as pessoas com essa doença.”

O estudante M comentou: “Acho essa imagem divina, pois mostra que temos que aceitar as pessoas do jeito que são mesmo sendo diferentes umas das outras!!!”.

³⁷ A Síndrome de Down é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. [...]. Fonte: <<http://www.movimentodown.org.br>>. Acesso em: 25 set. 2016.

A estudante N comentou: “Essa imagem mostra que o mundo não tá perdido, que ainda têm pessoas e, principalmente crianças, sem preconceito pelo fato de outra pessoa ter Síndrome de Down ou qualquer outra doença. E que todos devemos ser assim: sem preconceito porque se fosse a gente no lugar das pessoas com certa doença, não gostaríamos que nos tratassem com diferença ou ignorância por estarmos doentes.”

Já a estudante O comentou: “Achei muito interessante porque mostra que existem pessoas que são boas e têm mente aberta para coisas diferentes.”

Para a estudante 11: “Preconceito contra uma pessoa deficiente é uma grande ignorância; ao invés de termos preconceito, temos que aprender a viver com elas e com as suas diferenças e nunca desistir, por mais difícil que seja o obstáculo. Pois muitas pessoas acham que crianças que são especiais não têm o mesmo valor que as outras. Então, nessa imagem, têm 2 crianças diferentes, mas no mesmo convívio. Mesmo eles sendo diferentes, eles têm a mesma capacidade para fazer as mesmas coisas, pois ser diferente é normal.”

Para a estudante 10: “O preconceito é a pior de todas as DEFICIÊNCIAS.”

Para a estudante 12: “Devemos amar o outro, não importam as diferenças. Todos nós temos valor.”

Para o estudante 13: “Acho que devemos respeitar ainda mais pessoas com deficiências.”

Para a estudante 9: “Devemos ter maturidade e reconhecer o valor que cada um tem, não se importando com a aparência.”

Para o estudante 14: “Nunca devemos ter preconceitos de pessoas deficientes; elas não têm culpa de suas deficiências. Para mim, pessoas que fazem discriminação contra essas pessoas, são elas que mais vão necessitar de outros algum dia, em casos semelhantes, para terem vergonha na cara e aprender a respeitar e amar o próximo!”.

Interessa-nos, primeiramente, trazer para discussão que, em alguns comentários, os estudantes disseram que a Síndrome de Down é uma doença, porém, entendemos e também é comprovado pela ciência, que se trata de uma condição da pessoa resultante de uma configuração do código genético, sendo que essas pessoas se aproximam muito mais dos ditos “normais” do que das diferenças colocadas; ou, como já explicitamos, trata-se de uma diferença cromossômica.

Entendemos que essa relação normal/anormal está muito ligada às estratégias de poder que incidem sobre os corpos e que foram instituídas pela sociedade ao longo dos tempos. Partindo das contribuições advindas da ciência que se tornou hegemônica na Modernidade, podemos perceber que esta criou uma dinâmica das relações humanas, políticas e sociais com diversas estratégias de organização e funcionamento nas várias instituições, bem como de controle social. Relações de poder exercidas em diversos e articulados contextos e aos dispositivos disciplinares e normalizadores produziram os normais e, simultaneamente, os anormais. Ou seja, em determinada época, os arranjos sociais produzem, por diferentes práticas, discursos e métodos, entre eles, a estatística, o metro padrão e todo o resto.

Em *Os Anormais*, Foucault (2013a) nos apresenta, em suas onze aulas no *Collège de France*, de janeiro a março de 1975, como se deu a classificação dos anormais e o conceito de anormalidade na sociedade. Também faz a crítica à padronização de tudo e de todos com os critérios que estabeleceriam as situações de pertencimento ou não pertencimento à normalidade, técnicas muito usuais praticadas na Modernidade científica ocidental através de três figuras que representam o “anormal” em momentos históricos distintos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

Nesse contexto, a classificação de indivíduos em normais ou anormais na nossa sociedade foi feita e pré-julgada inicialmente, seja através de exames específicos e, com isso, por meio do poder e do saber científico aplicados àquela época.

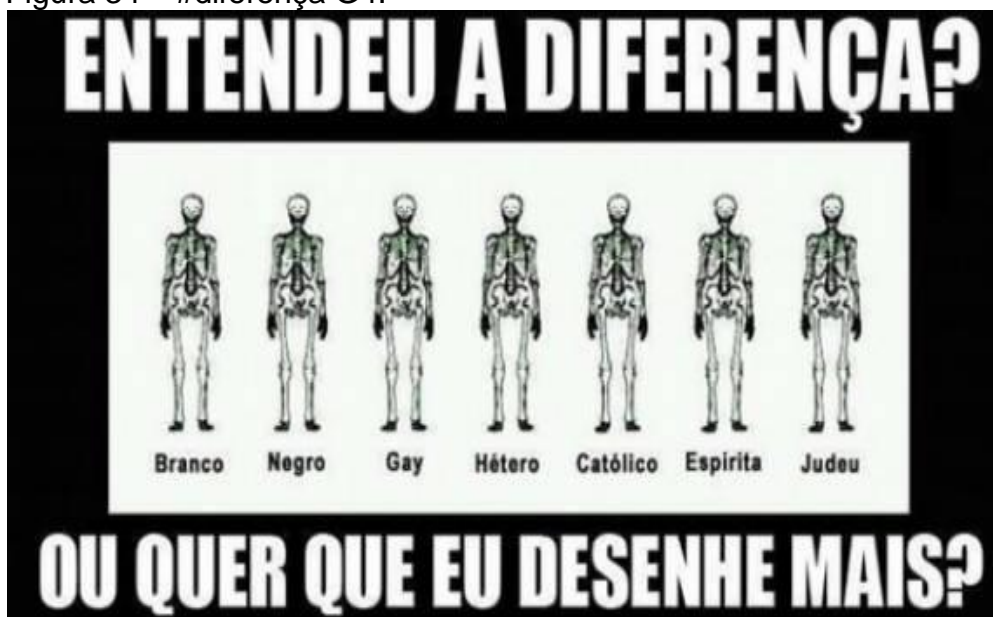
A fronteira entre a normalidade/anormalidade é móvel e controversa, sendo permanentemente desconstruída e reconstruída pelos que detêm o poder e o saber, assim como por aqueles que os desafiam e colocam em xeque as verdades científicas. Ainda assim, sentidos e verdades produzidos pelo sistema saber/poder engendram atitudes preconceituosas e discriminatórias por conta do metro padrão instituído como caráter da normalidade.

Seguindo próximo aos contextos das relações entre poder e saber, as imagens seguintes apresentam diversas formas que podem ser representativas da diferença e que, geralmente, são veiculadas com o intuito de estabelecer a tolerância e a harmonia entre os diferentes corpos.

Essas imagens que seguem, provavelmente, são oriundas de campanhas publicitárias contra o preconceito, possuindo um endereçamento próprio e, provavelmente, foram escolhidas por esse motivo.

Os comentários dos estudantes ratificam esse processo suscitando pensar em igualdade, harmonia, amor ao próximo.

Figura 34 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

O estudante M comentou: “Acho bem bolado porque mostra que todos nós, querendo ou não, somos todos iguais.”

A estudante O comentou: “Muito bom, pois mostra que somos todos iguais mesmo existindo diferença.”

A estudante N comentou: “Essa imagem mostra que somos todos iguais, independente de religião, gosto musical ou sexualidade; por dentro, todos nós somos iguais, feitos de carne e ossos.”

Figura 35 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

A estudante S comentou: “Eu escolhi essa imagem porque são pessoas que vemos no dia a dia: altas, magras, deficientes visuais, cadeirantes, gordas, entre outras. Eu acho que isso que representa a diferença; somos iguais sendo diferentes.”

O estudante T comentou: “Muitas pessoas, muitas diferenças, muitos trejeitos. Pessoas com diferenças que encontramos na sociedade também fazem parte do nosso convívio.”

A estudante U comentou: “Muitas pessoas, muitas diferenças, muitos trejeitos. Pessoas com diferenças que encontramos na sociedade também fazem parte do nosso convívio.”

A estudante V comentou: “Preconceito é falta de conhecimento; temos que desvendar e respeitar os outros pelas suas diferenças.”

E o estudante W comentou: “Diferença, de modo geral, é o que vemos diariamente em nossa sociedade. Diferenças que não são ‘diferentes’ em nosso pensamento.”

Figura 36 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para a estudante X: “Diferença, pra mim, é como se fossem a porta e o portão: têm a mesma ‘função’, mas têm a aparência diferente e essa imagem, pra mim, representa isso porque, independente de sermos diferentes um do outro, temos que ser unidos, sem preconceito, sem ‘A DIFERENÇA’.”

Para o estudante T: “Somos iguais por dentro e diferentes por fora; aceitar a diferença do outro é o essencial.”

Para a estudante U: “A imagem quer transmitir que podemos conviver com as diferenças em união.”

Para a estudante V: “Diferentes somos um do outro e, percebendo nessa foto, vejo inúmeras formas de diferenças.”

Para a estudante S: “Pessoas diferentes em uma só corrente contra o preconceito.”

Para o estudante W: “Não é impossível conviver com pessoas diferentes. No mundo, não há pessoas iguais.”

Figura 37 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para estudante U: “Na imagem, encontramos diversos tipos de diferenças: raciais, sexuais, religiosas, estéticas. Como engloba quase tudo que tenho em mente

sobre a questão "diferença", achei pertinente postar. A maior diferença, a meu ver, é a oposição de ideias: cada ser humano tem o seu modo de ver o mundo; se todos pensassem da mesma forma, não veriam diferença no próximo.”

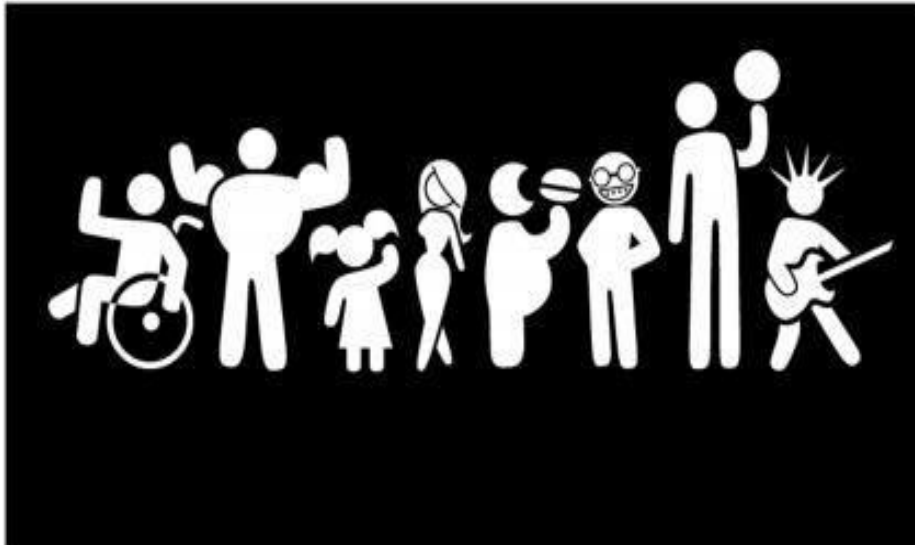
Para o estudante T: “Formas, tamanhos, cores, raças, sempre uma diferente da outra, nunca iguais. Essa foto, por exemplo, transmite, com cautela, a diferença de cada um.”

Para estudante V: “Nenhum ser humano é igual ao outro, então, todos têm direito de serem felizes com quem lhe convêm.”

Para a estudante S: “Independente de forma, tamanho, cor, crença temos a capacidade de amar pessoas diferentes de nós desde que haja respeito”.

Para o estudante W: “União de diferença. O ser humano não deve se englobar somente com aquilo que, em seu pensamento, é obrigatoriamente igual a si.”

Figura 38 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para a estudante V: “Porque, nessa imagem, há pessoas de diferentes estilos ou personalidades. Nenhuma delas é igual.”

Para o estudante T: “Inúmeras formas de personalidades; vejamos o quão diferente são as pessoas, tanto por dentro quanto por fora.”

Para a estudante U: “Cada um com seu modo de viver, cada um de um jeito, cada um com sua aparência. Todos têm seu diferencial.”

Para a estudante S: “Gostos diferentes, formas diferentes, capacidade física diferente, mas podemos viver numa só sociedade.”

Para o estudante W: “Modos, costumes, aparência, estética e personalidades diferentes, porém, há igualdade.”

Figura 39 – Irmãos gêmeos.



Fonte: Facebook.

Para o estudante 5: “Porque temos uma diferença enorme: somos gêmeos, mas nem parece: eu sou moreno e ela amarela; sou menino e ela menina e por aí vai.”

Continuamos nossa conversa com as contribuições de Michel Foucault (2013b) que, na sua trajetória e nos seus escritos, aponta relatos entre poder e a produção dos infames, dos diferentes, enfim, dos outros e aqui continua a nos ajudar a pensar a “diferença interpessoal”.

O poder político, pelo menos em certas sociedades, em todo caso na nossa, pode se atribuir, e efetivamente se atribuiu, a possibilidade de transmitir seus efeitos, e muito mais que isso, de encontrar a origem dos seus efeitos num canto que é manifestamente, explicitamente, voluntariamente desqualificado pelo odioso, pelo infame ou pelo ridículo. Afinal de contas, essa mecânica grotesca de poder, ou essa engrenagem do grotesco na mecânica do poder, é antiquíssima nas estruturas, no funcionamento político das nossas sociedades. (FOUCAULT, 2013b, p. 11-12).

De acordo com o autor, saber e poder se coengendram.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir do sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 2012a, p. 30).

O poder se apresenta difuso e não apenas polarizado nas relações verticais, mas também nas relações sociais, nas instituições, nos grupos, exercendo assim um papel de vigilantes e vigiados. Segundo Foucault (2012b), o poder não está somente no Estado: ele se encontra nas diversas relações humanas; ele também não é absoluto, pois onde encontramos relações de poder, podemos encontrar a resistência. O poder se exerce. É uma relação e, assim, está sempre sendo disputado; mais do que repressor, o poder é produtivo.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2012b, p. 45).

Importa-nos compreender como estes processos utilizados no século XVIII e XIX, na sua relação de produção do poder, podem ainda fazer parte da nossa sociedade contemporânea. Isso também não significa que sejamos iguais e que os mesmos mecanismos apontados e estudados por Foucault estejam sendo utilizados atualmente, mas demonstra como estes estudos, feitos na década de 70 do século XX, ainda refletem no século XXI.

Assim, em *Microfísica do Poder*, Foucault (2012b, p. 39) contribui para a compreensão da relação do poder e a ciência:

[...] Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é o seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global.

Foucault (2013a) também nos mostra os conceitos de qualificação e desqualificação que se encontram engendrados nos discursos, dando uma maior ou

menor visibilidade a grupos, pessoas, classes que não compartilham do poder, conduzindo-os a uma condição de subalternidade.

[...] Ubu é o exercício do poder através da desqualificação explícita de quem o exerce, se o grotesco político é a anulação do detentor do poder pelo próprio ritual que manifesta esse poder e esse detentor, vocês não de convir que o perito psiquiatra na verdade não pode deixar de ser a própria personagem Ubu. Ele pode exercer o terrível poder que lhe pedem para exercer – e que, no fim das contas, é o de determinar a punição de um indivíduo ou dela participar em boa parte – por meio de um discurso infantil, que o desqualifica como cientista quando foi precisamente pelo título de cientista que o convocaram, e por meio de um discurso de medo, que o ridiculariza precisamente quando ele fala num tribunal a propósito de alguém que está no banco dos réus e que, por conseguinte, está despojado de todo e qualquer poder. Ele fala a linguagem da criança, fala da linguagem do medo, logo ele, que é o cientista, que está ao abrigo, protegido, sacralizado até, por toda a instituição judiciária e sua espada. Essa linguagem balbuciante, que é a do exame, funciona precisamente como aquilo que vai transmitir, da instituição judiciária à instituição médica, os efeitos do poder que são próprios a uma e a outra, através da desqualificação daquele que faz junção [...]. (FOUCAUT, 2013a, p. 31).

Podemos observar nesses estudos, que as pessoas que não estavam enquadradas na relação da normalidade, eram afastadas; as que não eram “normais”, eram afastadas do convívio social, eram assim marginalizadas. Muitas pessoas ainda continuam passando por esse processo de segregação e marginalização.

Dessa maneira, a desqualificação é utilizada como um importante elemento no que Foucault (2013a) aponta como “poder de normalização”, impondo àquele classificado como anormal, a sua exclusão do convívio social.

[...] Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento, ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão. [...] (FOUCAUT, 2013a, p. 37-38)

É importante salientar que, na concepção foucaultiana, o poder não tem exclusivamente uma conotação negativa de repressão e dominação; o poder faz parte da sociedade e dos indivíduos que a compõem. O poder é produtivo e produz subjetividades.

Podemos observar nas marcas deixadas pelo pensamento Moderno e enunciadas por Foucault em suas obras, que a disciplina e a norma produziram novas

tecnologias de governabilidade, principalmente, no que se refere ao tempo e ao espaço, com as instituições que assumiram o papel de identificar e principalmente segregar aqueles que foram considerados desviantes dentro das clínicas, prisões ou internatos.

Foucault (2012a) demonstra que a prisão, o hospital, a fábrica, o quartel, o manicômio, a escola, considerados espaços de disciplinarização, por exemplo, não se encontram somente como um espaço de punição, mas espaços de moldagem, de adestramento para reeducar, corrigir e, de certa forma, controlar os corpos, produzindo “corpos dóceis e produtivos” e subjetividades subalternas, garantindo desta forma, as relações sociais de dominação.

Esquemas diferentes, portanto, mas não incompatíveis. Lentamente, vemos os se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do “quadriculamento” disciplinar. Tratar os “leprosos” como pestilentos, projetar recortes finos da disciplina sobre o espaço confuso do internamento, trabalhá-lo com os métodos de repartição analítica do poder, individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele, onde deve estar, como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.) (FOUCAULT, 2012a, p. 189).

Neste momento, a classificação tem um grande destaque num processo que se inicia com a identificação para que haja diagnóstico; do diagnóstico para que haja classificação; da classificação para que haja segregação e da segregação para que haja a exclusão ou cura em uma inclusão perversa do outro “reformado”.

Dessa forma, uma gama de especialistas acaba tendo destaque nesse processo de exclusão em que os ditos “normais” poderiam viver em sociedade e os “desviantes” teriam que permanecer segregados no isolamento. A disciplina, assim, se coloca como grande aliada para que, nessa visão, possa ser aplicada a esses processos de exclusão das pessoas, dos desviantes, dos anormais na sociedade hierarquizada.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de

seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2012a, p. 164).

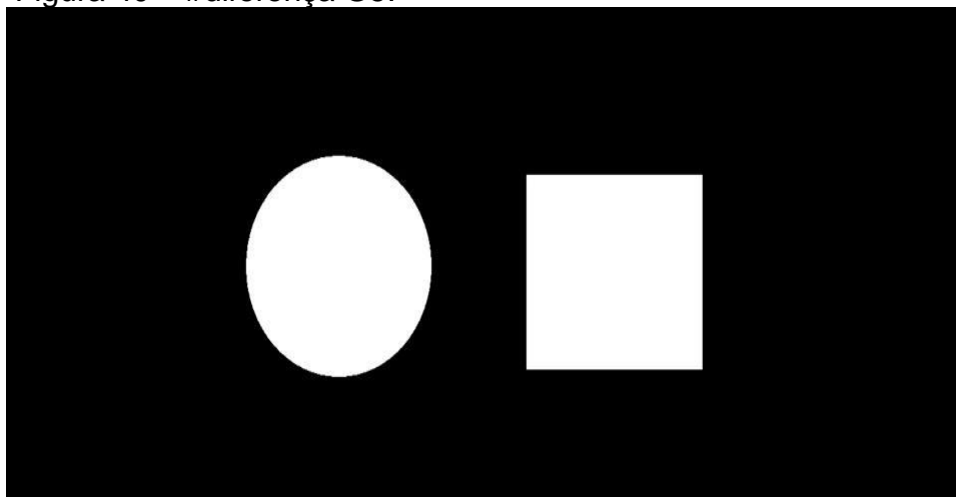
Se no passado, a classificação excluía alguns desviantes ou anormais, hoje podemos dialogar que esse processo se faz e se dá com todos esses “diferentes” apontados pelos estudantes.

Observamos que as relações de poder e saber ainda classificam os indivíduos nos diversos *espaçostempos* da nossa sociedade, engendrando forças de exclusão ou inclusão, sejam nas escolas, nas empresas, nas famílias.

A próxima imagem que queremos destacar foi a única imagem criada por um estudante, diferenciando-a de quase todas as imagens compartilhadas, pois observamos que essas foram copiadas de sites de busca, como já denominadas aqui de “imagens fantasmas”.

O estudante buscou comparar duas figuras geométricas para definir o que, para ele, seria a diferença, como mostramos abaixo seguido dos comentários:

Figura 40 – #diferença G5.



Fonte: Facebook.

Para o estudante W: “Em meu visar, diferença é aquilo que se difere de algo. Só podemos dizer que algo é diferente quando, mesmo que em pensamentos, diferenciamos duas ou mais coisas. Por exemplo, só posso dizer que a maçã é diferente da melancia se eu fizer uma comparação de ambos. Isso é basicamente o que mostra a imagem que criei: o círculo é diferente do quadrado, pois eu fiz uma

comparação. E quando comparadas tais coisas para dizer se são diferentes ou não, é preciso que tenhamos conhecimento dos mesmos.”

Para a estudante U: “Essa imagem nos possibilita pensar pelo fato de mostrar figuras geométricas, com formas diferentes, concordando com cores opostas. No caso, diferença é isso: oposição, como o Jean disse ‘aquilo que se difere de algo’.”

Para a estudante V: “Em que consiste essa diferença? Mais do que a diferença na aparência física, consiste em saber lidar com pessoas diferentes na forma de pensar, sentir e agir.”

Para o estudante T: “Num mundo globalizado como o que vivemos atualmente, o que mais vemos são as diferenças. Elas começam simples como no modo de se vestir, de se portar, no jeito de falar, na cor do cabelo, na instrução escolar, situação financeira, cor da pele, religião, opção sexual e por aí vai. São diferenças e mais diferenças; até porque, ninguém é igual.”

Para a estudante S: “É óbvio notar que essas formas geométricas não são iguais, mas fazem parte de um mesmo conjunto, assim somos nós diferentes, mas sem deixar de sermos humanos.”

Observamos nos comentários que o estudante destaca que a diferença acontece quando comparamos duas coisas. Para esse estudante, só se pode dizer que existe diferença quando há comparação.

Entendemos que, quando comparamos algo, podemos aproximar-nos do que entendemos como uma identidade hegemônica, do metro padrão, do binarismo muito comum ao que já explicamos nas contribuições dos “Estudos Culturais”. A diferença, em todas as imagens até agora apresentadas e comentadas, é relacional e resulta de uma comparação: eu ou o outro, isso ou aquilo, identidade ou diferença. “Eu sou eu porque não sou o outro. Eu só sei que sou eu porque não sou o outro. Eu sou diferente do outro. Isso é diferente daquilo.”

Se a diferença se constitui na oposição entre duas coisas, ela pode trazer-nos a ideia de contrariedade daquilo que pode impulsionar-nos a um processo natural de exclusão e, dessa forma, também trazer à tona a diferença como algo negativo.

Nesse sentido, esse outro da diferença costuma ser aquele que não está conforme o estabelecido, o legitimado, o modelo, que se encontra como polo positivo das situações mencionadas, ou seja, da identidade dominante, ela própria uma construção no contexto das relações de poder que organizam uma sociedade.

Deleuze (2000, p. 83), em seu livro *Diferença e Repetição*, já nos explicita como a diferença sempre foi vista com aspectos negativos, quando diz: “[...] mas a diferença é o monstro. Não deve causar espanto o facto da diferença parecer maldita, que seja a falta ou o pecado, a figura do Mal destinada à expiação.”.

A diferença, contudo, pode ser pensada por outra perspectiva. Para Deleuze (2000, p. 81-82):

A diferença é este estado em que se pode falar da determinação. A diferença “entre” duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue – e, todavia, aquilo de que ele se distingue não se distingue dele. O relâmpago, por exemplo, distingue-se do céu negro, mas deve acompanhá-lo, como se distinguísse daquilo que não se distingue. Dir-se-ia que o fundo sobe à superfície sem deixar de ser fundo. De uma parte e de outra, há algo de cruel e mesmo de monstruoso nesta luta contra um adversário inapreensível, luta em que aquilo se distingue se opõe a algo que não pode distinguir-se dele e que continua a desposar o que dele se divorcia. A diferença é esse estado de determinação com distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é feita ou que ela se faz, como na expressão “fazer a diferença”.

Na concepção da filosofia da diferença, esse autor afirma “a necessidade de arrancar a diferença ao seu estado de maldição” (DELEUZE, 2000, p. 83). Assim, a aposta da filosofia da diferença centra-se na luta contra a submissão da diferença à identidade.

Ao invés de uma filosofia baseada numa ideia de totalidade e universalidade, ela se interessa pela pluralidade, multiplicidade, particularidade e pela singularidade e não pelas semelhanças e identidades. “A diferença, então, é vista como afirmação e não como negação. Afirmar não é carregar, mas ao contrário, descarregar, aliviar. Já não é o negativo que produz um fantasma de afirmação, como um ersatz³⁸.” (DELEUZE, 2000, p. 120).

3.6 #Diferença em Si

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis.

Virgínia Kastrup

³⁸ Imitação (tradução nossa).

Na nossa relação com a próxima imagem, na qual o estudante mostra o ex-Presidente Lula³⁹ antes e depois de chegar à presidência, entendemos que esta nos oferece uma imagem para pensar em uma diferença em si, processual, afirmativa, um processo de singularização, invenção de si, autopoiese. Um processo de criação em si engendrando mecanismos próprios para sua diferenciação. Ainda que, talvez, não tenha sido esta a intenção do autor da colagem e da postagem.

Nesse sentido, o processo de reinvenção de si, de autocriação, é a diferença em si mesma, é a própria singularização que pode remeter-nos a diversos pontos de vista, como também a milhares de outros modos de aproximar-nos daquilo que desconhecemos. Uma atualização de uma virtualidade possível engendrada em meio às condições de existência e das constelações de força que produzem a vida? Podemos falar de um cuidado de si implicado no cuidado com os outros? Como os estudantes assimilam, problematizam e expressam isso? E até que ponto essas imagens formam uma história de vida e um tipo de conhecimento sobre a trajetória e os feitos do ex-presidente? Que redes de significações articulam as narrativas/análises que se seguem?

Figura 41 – #diferença G7.



Fonte: Facebook

³⁹ Luis Inácio Lula da Silva, ex-presidente do Brasil, no período de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

Para o estudante 14: “Aqui podemos ver a diferença de uma pessoa (o Lula) em que ele passa de uma classe pobre, sem admiração, formosura nem aparência bela, e passa para a classe rica, através de uma estratégia no qual alguns tomam a iniciativa para se darem bem na vida: a política.”

Para a estudante 11: “Ele mudou de vida com o esforço dele, ele buscou a mudança pra si próprio.”

Para a estudante 10: “Seu sucesso é a soma do seu esforço, se você não se esforça, não atingirá seu ideal.”

Para estudante 12: “Ele lutou e se esforçou muito para um Brasil melhor, para todos nós.”

Para o estudante 13: “Ele foi um dos melhores presidentes do nosso país, então, ele teve seus méritos.”

Para a estudante 9: “Um presidente que é exemplo de vitória. E que não desistiu até alcançar seus objetivos.”

Para o estudante 14: “É a cada tentativa que nós possamos conquistar aquilo o que nós queremos, portanto, nunca desista dos seus sonhos!”

Embora possamos pensar em processos de singularização ao nos remeter a essa imagem, nos comentários observamos que os estudantes falam em mérito, esforço individual para se chegar a algum lugar, ou seja, sair da pobreza e ascender profissionalmente, financeiramente. De qualquer forma, referem-se a processos engendrados como um exercício de poder sobre si e de produção de si.

Atento também para o primeiro comentário no qual o estudante afirma: “Através de uma estratégia na qual alguns tomam a iniciativa para se darem bem na vida: a política.” Nesse comentário, o estudante diz a que a diferença está atrelada à mudança de classe social: era pobre e ficou rico na visão dele. E outros que atribuem ao merecimento ou ao objetivo que ele lutou para conseguir.

3.7 #Diferença Estética

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria.

Deleuze

Nas próximas imagens selecionadas, os estudantes recorreram à aparência das pessoas, como elas se apresentam, como nos vemos e nos comportamos diante do que eles denominaram ser uma diferença ligada à estética, à aparência física.

Figura 42 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

A estudante R comentou: “Escolhi essa imagem porque, nos dias atuais, as pessoas não podem ter a aparência que desejam, graças à pressão da sociedade. Elas precisam seguir os padrões em busca da ‘perfeição’ imposta principalmente pelas empresas como jogada de marketing. Se você não está dentro dos padrões, a sociedade te trata de forma diferente.”

Para o estudante M: “Acho essa imagem interessante, pois mostra que nem todos nós somos lindos e perfeitos como uma boneca; nem todos nós temos um cabelo, ou seja, uma estética favorável, então, temos que nos respeitar como pessoas e vivermos felizes com nossa aparência.”

Para a estudante J: “Essa imagem é bem interessante. Vou dizer algo que talvez vocês não tenham percebido. Na foto, a menina aparenta estar com uma roupa de manicômio, o cabelo meio bagunçado, mas o rosto da Barbie. O que estou querendo dizer é que a sociedade, muitas vezes, acaba deixando as pessoas malucas em relação à beleza. Como a nossa amiga disse: ‘e, com isso, acabam ficando loucas para chegar à perfeição e pararem de ser julgadas pelas suas diferenças’.”

A estudante N comentou: “Essa imagem mostra que as pessoas julgam muito pela aparência e, pra a sociedade, temos que ser/vestir o que eles querem ver e não o que realmente queremos.”

Figura 43 – #diferença G4.



Fonte: Facebook.

A estudante N comentou: “Mesmo sendo uma coisa tão normal, hoje em dia, as pessoas terem tatuagens e *piercings*, muitas das vezes, as pessoas olham de uma forma diferente. Elas só ligam pra aparência, como na foto, o senhor de roupa aparenta não ter nada e as pessoas não olham diferente para ele, mas, com certeza, quando o olham sem as roupas, iriam olhá-lo e criticá-lo, como muitos fazem por aí. E, no meu ponto de vista, isso é tratar as pessoas com diferença.”

Nos dois últimos comentários, a diferença refere-se ao tratamento dado pela sociedade às pessoas que não se enquadram nas expectativas sociais dominantes. É o tratamento diferente, diferenciado, que produz a diferença daqueles tidos como os que não são como os outros.

A estudante L comentou: “Achei bem legal porque, além de mostrar a tatuagem, também fala sobre idade, já que muitas pessoas consideram tatuagem apenas para adolescente quando, na verdade, não importa a idade se a pessoa estiver se sentindo bem.”

O estudante M comentou: “Achei legal também, pois, como além de ter tatuagens e ser idoso, mostra um estilo de se vestir totalmente diferente e temos que respeitar todos como são sem julgar ou criticar os mesmos.”

A estudante O: “Muito bom, porque existem muitos preconceitos sobre tatuagens, principalmente, se for um idoso que tem as tatuagens. O povo idealiza as tatuagens como algo ruim e/ou que só os jovens que podem ter.”

O estudante M comentou: “Escolhi essa foto, pois, hoje em dia, as pessoas estão muito fanáticas em busca da perfeição física e estética de viver a vida e vive apenas pra tentar buscar um físico ou estética perfeita. Nós temos que nos respeitar, aceitar e ter orgulho do jeito que nascemos e somos!!!”

Nos comentários, podemos observar a preocupação com a diferença está ligada às questões da aparência do indivíduo através dos padrões impostos pela sociedade, ou seja, padrões dominantes ou o metro-padrão que regulam a vida dos indivíduos.

Acreditamos que essas questões estejam bem ligadas ao cotidiano dos jovens no qual a aparência conta muito, os padrões de beleza ficam estabelecidos na própria mídia. Quer seja da mulher jovem, loira e magra ao homem branco, hétero, forte, observamos novamente os comentários de respeito, aceitação e até conformismo.

No livro *Conversações*, Deleuze (2010), nos discorre sobre as “sociedades de controle” em substituição às “sociedades disciplinares”, que Foucault situou nos séculos XVIII e XIX com auge no século XX, entrelaçando as relações de força e poder. “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (DELEUZE, 2010, p. 227). Assim:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 2010, p. 224, grifo do autor).

E ainda:

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamentos máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. (DELEUZE, 2010, p. 227).

Entendemos que as relações de produção do poder estão por toda parte, mas não somente de forma hegemônica, que rotula e difere de forma negativa, como já dissemos anteriormente. Assim, pensamos nos sujeitos da diferença sem um referencial único, considerando todas as possibilidades de vida, sem colocar a diferença como um processo de hierarquização do ser humano, mas também na produção dos sujeitos, sejam considerados como maioria ou minoria nas sociedades ditas democráticas.

Na nossa contemporaneidade, são geralmente apontados como minorias os negros, os homossexuais, os povos indígenas, as mulheres. Dessa forma, estes grupos se apoiam na democracia como forma de ter “voz” e “serem ouvidos” para participar das decisões instituídas pelo poder.

Para Deleuze (2010), as minorias são todos aqueles que não estão conforme o metro-padrão, modelo vazio que vai constituir, no registro social, as identidades quando se adere ao modelo.

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define uma maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender. O povo é sempre uma minoria criadora, e que permanece tal, mesmo quando conquista uma maioria: as duas coisas podem coexistir porque não são vividas no mesmo plano. (DELEUZE, 2010, p. 218).

Nesse sentido, o que move a minoria é a necessidade de transformação, de mudança de um grupo em relação às subjetividades coengendradas nos fluxos das ditas majorias.

3.8 #Diferença Religiosa

No começo não havia separação entre
O Orum, o Céu dos orixás,
E o Aiê, a terra dos humanos.

Reginaldo Prandi

Figura 44 – #diferença G2.



Fonte: Facebook.

Para a imagem acima, o aluno G postou: “Queria postar essa imagem sobre diferenças de religião. Que, por mais que cada um siga a sua, devemos aprender a respeitar cada vez mais o nosso próximo. Deus nos amou. Isso já basta. Cada logotipo dessa imagem representa uma religião. E nem todos respeitam religião do outro, sendo que, às vezes, essas supostas pessoas esquecem que somos todos iguais.”

O aluno E comentou: “Muito boa imagem sobre muitas religiões; na legenda mesmo já cita um exemplo de religiosidade. Quando cita Deus e diz que ele ama a todos, já fica a dúvida, mas existem muitos deuses no contexto da imagem. Então pensei, todos eles nos amam igual ou diferentemente?”.

O aluno F comentou: “A imagem foi chamativa, pois, no meu caso, não conheço todas, mas sei que todas elas têm o mesmo fundamento e o mesmo objetivo, mesmo sendo diferentes as formas de compreensão sobre elas.”

Essa foi a única imagem que remeteu e nos fez pensar sobre a diferença religiosa com diversas religiões existentes na nossa sociedade. Se observarmos os comentários, iremos encontrar as mesmas ideias de tolerância e respeito mútuo entre as diferentes religiões e seus dogmas, com a noção de que o amor de “deus” é para todos, que vivemos ou precisamos viver em harmonia.

Mais uma vez, nos comentários dos estudantes, não houve menção ou denúncia do que observamos no nosso cotidiano, ou seja, dos mais variados conflitos religiosos existentes aqui em nosso país e nos diversos países pelo mundo. Palco de disputas e guerras sangrentas.

Podemos compreender que o silenciamento das discriminações, seja religiosa ou não, possa contribuir para a sua desqualificação. Por isso, entendemos a importância da denúncia.

No nosso país, acompanhamos de perto a evolução de uma onda conservadora sobre vários aspectos. Já mencionamos isso no nosso texto quando discutimos diferença ideológica. Mas, na verdade, essa onda conservadora na política é, em grande parte, resultado da influência de grupos religiosos cristãos, principalmente de setores das igrejas evangélicas⁴⁰ que querem dominar os *espaçostempos* de poder, conforme sua ideologia, interesses e dogmas para além dos *espaçostempos* das igrejas.

⁴⁰ Protestantismo é, ao lado do Catolicismo, um dos grandes ramos do Cristianismo. O nome “protestante” provém dos protestos dos cristãos do século XVI contra as práticas da Igreja Católica. Em alguns países, especialmente no Brasil, o termo “protestante” é substituído por “evangélico”, retirando a conotação polêmica da palavra e dando uma característica mais positiva e universal. Para os protestantes, a salvação é dada através da graça e bondade de Deus, na qual cada pessoa pode se relacionar diretamente com seu Criador, sem a necessidade de um intermediário; diferentemente da fé católica, a qual diz que o único método de se obter a salvação é através dos sacramentos e rituais para purificação da alma feitos através de pessoas santificadas (padres, bispos, etc.). Os protestantes defendem a crença de que a única autoridade a ser seguida é a Palavra de Deus, presente na Bíblia Sagrada. Desta forma, através da ação do Espírito Santo, os cristãos, ao lerem a Bíblia, têm uma maior harmonia com Deus. Por esse motivo, a partir da Reforma Protestante, a Bíblia foi traduzida para diversas línguas e distribuída sem restrições para as pessoas. O protestantismo pode ser subdividido em ramos, como o luteranismo, calvinismo, anglicanismo, etc. Atualmente, costuma-se classificar as igrejas protestantes em pentecostais e neopentecostais. Fonte: <<http://brasilecola.uol.com.br/religiao/protestantismo.htm>>. Acesso em: 30 set. 2016.

Nesse entendimento, podemos observar que as religiões de matriz africana⁴¹, ou afro-brasileiras⁴², tais como a Umbanda⁴³ e o Candomblé⁴⁴, são as mais atingidas e mais discriminadas cotidianamente, com ataques ferozes das igrejas conhecidas como evangélicas.

Entendemos que essas religiões, quer seja Umbanda ou Candomblé, provenientes dos grupos africanos que chegaram ao Brasil no processo da maior diáspora forçada do mundo, o tráfico de escravos⁴⁵, tem toda essa discriminação por ser uma religião proveniente de negros escravizados que, por estratégias de poder e de dominação, foram considerados inferiores pela cor da sua pele, seu continente, sua cultura e seu modo de relacionar-se com o divino e sua ancestralidade, contrapondo-se à religião hegemônica, inicialmente ao catolicismo⁴⁶ e contemporaneamente também aos evangélicos, como já mencionamos.

⁴¹ Religiões que têm a base filosófica e teológica às religiões tradicionais do continente africano.

⁴² A que me refiro quando falo de religiões afro-brasileiras, Berkenbrock (1997 apud CAPUTO, 2012) esclarece que, do ponto de vista histórico, a África é o campo de origem e o Brasil, o campo de desenvolvimento das religiões afro-brasileiras. Religiões africanas, de acordo com ele, formam a base a partir da qual se desenvolveram essas religiões no Brasil. Esse desenvolvimento posterior, explica, é influenciado por diversos fatores, tanto de outras religiões (cristianismo, religiões indígenas, espiritismo), como influências contextuais (situações de escravatura, proibição de prática de religiões africanas, falta de pessoas iniciadas/formadas etc.).

⁴³ A Umbanda é uma religião brasileira que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, porém sem ser definida por eles. Formada no início do século XX no sudeste do Brasil a partir da síntese com movimentos religiosos como o Candomblé, o Catolicismo e o Espiritismo. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Umbanda>>. Acesso em: 30 set. 2016.

⁴⁴ Religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais. O candomblé é uma religião africana trazida para o Brasil no período em que os negros desembarcaram para serem escravos. Nesse período, a Igreja Católica proibia o ritual africano e ainda tinha o apoio do governo, que julgava o ato como criminoso, por isso os escravos cultuavam seus Orixás, Inquices e Voduns omitindo-os em santos católicos.

⁴⁵ O tráfico negreiro para o Brasil refere-se ao período da história em que houve uma migração forçada de Africanos para o Brasil de meados do século XVI até meados do século XIX. Africanos, portugueses, holandeses, ingleses e brasileiros dominaram um comércio que envolveu a movimentação de mais de 3 000 000 de pessoas.

⁴⁶ O catolicismo é uma das mais expressivas vertentes do cristianismo e, ainda hoje, congrega a maior comunidade de cristãos existente no planeta. Segundo algumas estatísticas recentes, cerca de um bilhão de pessoas professam ser adeptas ao catolicismo, que tem o Brasil e o México como os principais redutos de convertidos. De fato, as origens do catolicismo estão ligadas aos primeiros passos dados na história do cristianismo. O catolicismo é uma das mais expressivas vertentes do cristianismo e, ainda hoje, congrega a maior comunidade de cristãos existente no planeta. Segundo algumas estatísticas recentes, cerca de um bilhão de pessoas professam ser adeptas ao catolicismo, que tem o Brasil e o México como os principais redutos de convertidos. De fato, as origens do catolicismo estão ligadas aos primeiros passos dados na história do cristianismo. Fonte: <<http://brasilecola.uol.com.br/religiao/catolicismo.htm>>. Acesso em: 30 set. 2016

Hoje, muitas denúncias são feitas e compartilhadas nas redes sociais da internet sobre a destruição de terreiros⁴⁷, como são conhecidos os templos das religiões de matriz africana.

Mas, essa perseguição às religiões de matriz africana ou religião dos negros não é algo novo nem recente na nossa história. No passado, no processo de colonização do país e no período do Império, os negros não tinham direito de professar a sua fé e cultuavam seus ancestrais e Orixás⁴⁸ clandestinamente. Aos negros, era negado o direito de professar a sua fé.

A religião católica foi a religião oficial do nosso país durante muitos anos e mesmo no pós da Abolição da Escravatura⁴⁹, da Proclamação da República⁵⁰ e da Promulgação da Constituição de 1891, que separava o Estado e a Igreja, tornando o país laico, as religiões de matriz africana não tinham liberdade de culto e eram consideradas crime no Código Penal Brasileiro⁵¹ até o ano de 1940.

Salientamos que, historicamente, também tivemos um retrocesso no que podemos entender da relação Estado-Igreja, que teve de volta sua aproximação com a Igreja Católica, oficialmente, nas Constituições de 1934, 1946 e 1967/1969, essa última, no período da Ditadura militar.

Mesmo com os avanços da democratização com a Constituição Federal, de 1988, com a garantia de direitos e a ampliação do rol de direitos humanos, a atual Constituição reverencia Deus em seu Preâmbulo; dispõe sobre a colaboração entre as religiões e o Estado em ações de interesse público; concede imunidade tributária a templos de qualquer culto; prevê o ensino religioso confessional nas escolas públicas; mantém o casamento religioso com efeitos civis; concede à família proteção especial etc.

⁴⁷ Os rituais do candomblé são realizados em templos chamados casas, roças ou terreiros que podem ser de linhagem matriarcal (quando somente as mulheres podem assumir a liderança), patriarcal (quando somente homens podem assumir a liderança) ou mista (quando homens e mulheres podem assumir a liderança do terreiro).

⁴⁸ Os orixás, para o candomblé, são os deuses supremos. Possuem personalidade e habilidades distintas, bem como preferências ritualísticas. Estes também escolhem as pessoas que utilizam para incorporar no ato do nascimento, podendo compartilhá-lo com outro orixá, caso necessário.

⁴⁹ Data da Abolição da Escravatura no Brasil: 13 de maio de 1888.

⁵⁰ Data da Proclamação da República: 15 de novembro de 1889.

⁵¹ Código Penal Brasileiro de 1890.

Além disso, queremos ressaltar que, em novembro de 2008, o Estado Brasileiro assinou um Acordo Bilateral com a Santa Sé, concedendo uma série de prerrogativas à Igreja Católica no Brasil. O acordo em questão foi aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro e significa um maior lenitivo na separação Igreja/Estado no Brasil. Entendemos que, para a consolidação da democracia e do Estado laico de direito, a concessão de maior caráter público e publicização de uma religião em detrimento de outras denominações religiosas deveria ser cerceada.

Atualmente a Lei 11.635, referendada em 27 de dezembro de 2007 pelo ex-Ministro da Cultura e cantor Gilberto Gil e sancionada pelo ex-Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, estabeleceu o dia 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Aponta-se como provável causa da escolha por essa data, o aniversário de falecimento da Mãe Gilda de Ogum, mãe-de-santo que sofreu um infarto fulminante após ver seu nome e imagem atrelados a uma matéria do Jornal “Folha Universal”, de propriedade da Igreja Universal do Reino de Deus, intitulada “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes” e ter seu terreiro invadido por fiéis neopentecostais.

As religiões de matriz africana são comumente associadas a valores negativos como “religião do sujo”, “religião do diabo”, e seus adeptos atacados como “filhos do diabo” para denegrir a sua fé.

A Pesquisadora Stela Caputo (2012) vem denunciando esses casos de preconceito, discriminação e intolerância religiosa ao longo de mais de vinte anos da sua pesquisa, principalmente, com crianças de Candomblé. No seu livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé*, várias crianças relatam a discriminação que passaram, principalmente na escola, por conta de sua opção religiosa.

Compartilhamos com a pesquisadora que a discriminação de crianças e jovens praticantes da religião de matriz africana não tem seu início na escola, mas é nela que há a ratificação desse preconceito, principalmente, quando existe a disciplina de Ensino Religioso.

Podemos observar que essa disciplina é lecionada majoritariamente por professores católicos e evangélicos; compreendemos, assim, que o proselitismo se instaura nessas aulas com leitura de bíblia e livros cristãos.

[...] a escola, ao discriminar o candomblé, contribui ainda mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva de alunos(as) negros(as) com a escola. A hipótese que vou erguendo é que essa situação de discriminação não foi inventada pelo Ensino religioso, mas, sem dúvida, aumentou depois de sua aprovação. (CAPUTO, 2012, p. 208).

Conheci vários professores de Ensino Religioso de escolas estaduais, pois além de ser professor concursado do Estado, como já mencionei, também trabalhei no órgão da Secretaria de Estado de Educação (RJ) durante cinco anos, no setor de Ensino e nele estava incluso o Ensino Religioso.

Em reuniões e fóruns do Ensino Religioso que acompanhei, alguns professores diziam que não eram proselitistas em suas aulas, que estas eram pautadas em ensinar valores. Mas, até mesmo quando professores diziam que ensinavam “valores”, me vinha os questionamentos: “Que valores são esses? Valores cristãos?”

Mais uma vez, Caputo (2012, p. 213) corrobora com nosso pensamento:

A discussão, portanto, é ampla, imensa, gigantesca. Não quero esgotá-la aqui. No entanto, a partir da fala da coordenadora que diz que o Ensino religioso “passa valores”, é preciso que sigamos questionando: Que valores são esses? Que práticas humanas são reconhecidas pela escola? Que conjunto de normas? De traços culturais? Quem tem o poder de indicar o que é valorado pela escola e o que não é?

No dia 01 de dezembro de 2016, fui convidado pela diretora da escola onde realizei esta pesquisa, O CE Abdias Nascimento, para fazer uma palestra aos estudantes sobre racismo em detrimento à comemoração do mês da Consciência Negra. Em conversa com esses estudantes, mencionei a nossa pesquisa realizada em 2014 e, dentre vários assuntos ligados ao tema, também a relação do preconceito com as religiões de matriz africana, já que conversávamos sobre racismo. Uma aluna relatou que, nessa escola, existe uma professora de Ensino Religioso e que a mesma trabalha assuntos das religiões cristãs durante todo o ano. Essa mesma aluna (negra) questionou a professora se ela não iria, por exemplo falar da Umbanda como religião. A resposta da professora para a estudante foi que, se tivessem tempo, esse assunto seria no mês de novembro, pois é o mês da Consciência Negra.

É esse modo perverso de espacialização que considero ter sido reforçado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ao estabelecer o Ensino religioso no estado, sendo que a maioria dos professores contratados é católica, seguida de evangélicos. Esse mecanismo, inquestionável para maior parte dos professores, faz com que os professores do ER dessa escola

sigam convertendo ou tentando converter seus alunos, Rmbora digam que apenas “passam valores” [...]. (CAPUTO, 2012, p. 218).

Entendemos que o Ensino Religioso nas escolas públicas tem reforçado o preconceito racial ea intolerância religiosa, principalmente, com os adeptos das religiões de matriz africana.

Salientamos que muito embora a liberdade religiosa possua respaldo constitucional, com legislação específica, como já citamos, a realidade é outra. Diariamente, observamos atos de preconceito religioso, num nível assustador e alarmante devido ao desrespeito e preconceito aos candomblecistas e umbandistas.

A questão da intolerância religiosa é tão potente na nossa contemporaneidade que o tema da redação do ENEM/2016⁵² foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.

Trazer à tona, para toda população brasileira, através de um exame nacional ligado à educação, um tema como esse, reforça que precisamos discutir e combater os preconceitos advindos dessa relação. É na escola onde as diversas redes se encontram e se entrecruzam que se torna mais que necessário essa discussão e combate.

Nessa tessitura, pensar em diferença religiosa não é somente entender que todas as religiões precisam conviver nos diversos *espaçostempos* em harmonia e sem conflitos, num estilo “paz e amor”, mas principalmente denunciar os preconceitos e intolerâncias que todos os dias insistem em acontecer e que geram ódio e morte em detrimento das disputas de poder, das relações hegemônicas e contra-hegemônicas alicerçadas numa identidade religiosa cristã, forjada como dominante.

3.9 #Diferença Sexual

Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se para a preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero.

Berenice Bento

⁵² Exame Nacional do Ensino Médio, que é requisito para acesso as universidades federais e ao PROUNI.

Figura 45 – #diferença G2.



Fonte: Facebook.

Nessa imagem, o estudante F comenta: “Escolhi essa foto para retratar um caso de diferença; são pessoas diferentes do mesmo sexo, mas se amam e todos temos esse direito. Pois digamos que não é um casal que a sociedade aceita e eles são de diferentes ‘raças’. Mas, pra mim, esse casal é comum, pois nós temos direitos iguais sendo diferentes ou não.”

E o estudante E comenta: “Agora segue uma imagem de pessoas que mesmo com a não aceitação social grande, resolvem seguir sua própria opção sexual e serem felizes.”

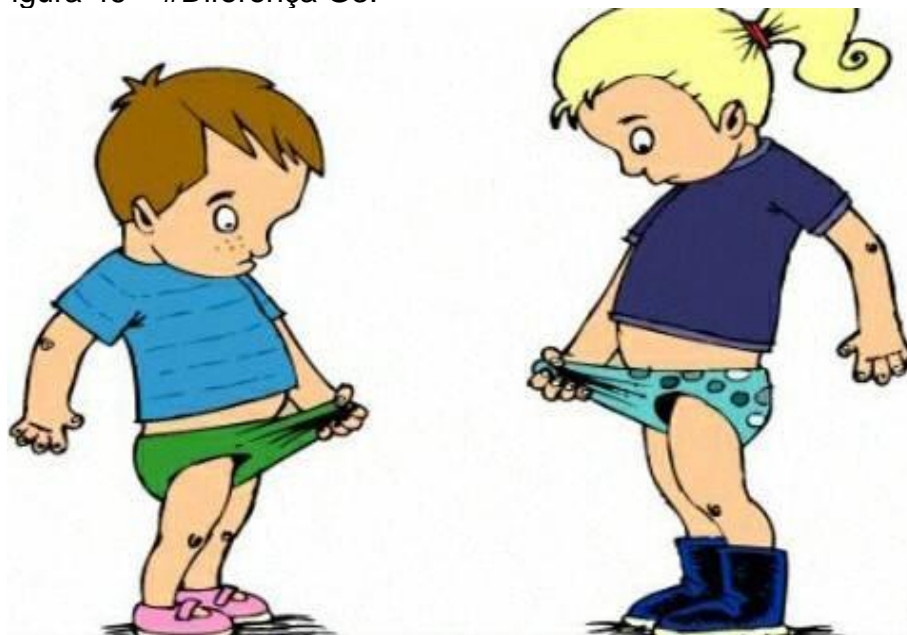
Dialogar com essa imagem e com os poucos comentários que ela teve no Facebook, é pensar em dois binarismos apontados: racial e sexual. Entendemos aqui ser mais potente trazer para nossa conversa a diferença sexual.

Mais uma vez, recorremos a Foucault (2012a; 2013a) para pensarmos em estratégias de poder e a regulação dos corpos que transitam na nossa sociedade, codificando a heteronormatividade como um regime de verdade de uma lógica identitária dominante.

Na segunda imagem, temos a relação dos gêneros considerados como “normais”, como corrobora Berenice Bento (2008, p. 17):

[...] O sistema binário (masculino versus feminino) produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais.

Figura 46 – #Diferença G3.



Fonte: Facebook.

Para a estudante H: “Um menino e uma menina... a diferença de um sexo para o outro... mesmo sendo todos seres humanos, somos diferentes... menino tem a ‘chavinha’ e menina tem a ‘casinha’.”

A ideia da diferença aqui comentada pela estudante afirma a dicotomia entre homem e mulher e ao órgão genital como diferencial e determinante da sexualidade que cada um possui.

Pensamos que “vincular comportamento ao sexo, gênero à genitália, definindo feminino pela presença da vagina e o masculino pelo pênis, remonta ao século XIX quando o sexo passou a conter a verdade última de nós mesmos.” (FOUCAULT, 1985 apud BENTO, 2008, p. 17).

Nesse sentido, entendemos que essa ideia cristaliza a identidade sexual em polos binários, resultante da classificação dos corpos a partir das genitálias, descartando qualquer outra forma de viver as potências e os prazeres dos corpos, tais como bissexuais, gays, lésbicas, transexuais etc.

4 DEBATE COM AS IMAGENS

A imagem: aparição única, preciosa, é, apesar de tudo, muito pouca coisa, coisa que queima, coisa que cai.

Didi Huberman

O gênero não é uma “essência interna”. Essa suposta “essência interna” seria produzida mediante um conjunto de atos postulados por meio da estilização dos corpos.

Berenice Bento

Foi explicado no Capítulo 1, no qual abordamos a metodologia que adotamos para esta tese e o desenvolvimento da nossa pesquisa que, após a postagem das imagens e comentários nos grupos #Diferença G1 a G7, criados para este fim no *Facebook*, marcamos um encontro no qual todos os estudantes puderam conhecer as outras imagens postadas pelos colegas. Assim, realizamos um debate sobre a diferença, dialogando com as imagens postadas com todos, pois, até aquela data, só nós tínhamos acessado a todas as imagens e comentários postados por cada estudante nos seus respectivos grupos.

Esse encontro aconteceu no dia 17 de julho de 2014 no Laboratório de Informática da escola, com a presença de vários estudantes da turma que puderam, na ocasião, expor suas opiniões sobre cada imagem que foi postada no *Facebook* e que, naquele momento, passou a ser de conhecimento de todos.

Mostramos aqui algumas imagens desse grupo de estudantes que são os colaboradores da nossa pesquisa.

Foto 39– Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).



Fonte: próprio autor.

Foto 40 – Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).



Fonte: próprio autor.

Foto 41 – Encontro com alunos participantes da pesquisa (2014).



Fonte: próprio autor.

A imagem abaixo mostra o estudante que, gentilmente, me auxiliou, filmando todo esse processo do debate na pesquisa.

Foto 42 – Aluno que filmou o encontro.



Fonte: próprio autor.

Tivemos a oportunidade de observar, nesse debate de/sobre/com imagens, como assim denominamos que muitas opiniões/comentários sobre as imagens postadas se repetiam conforme as opiniões/comentários já deixadas no Facebook e que já discutimos no capítulo anterior.

Ressaltamos, mais uma vez, que os comentários da maioria dos estudantes se ratificaram nos mesmos posicionamentos apresentados no capítulo anterior com ideias de tolerância e respeito e, até mesmo, de comparação, que alguns estudantes repetiram e concordaram entre si que, para haver diferença, “precisa haver comparação entre duas coisas”. Uma ideia de diferença afirmativa, como processo vital, como movimento de diferenciação em si e para si, como singularidade ou processo desingularização em meio à multiplicidade praticamente não apareceu.

Essa questão da comparação foi discutida quando da apresentação das imagens do carnaval, da indiana e do Taco, que mostramos no início do Capítulo 3. Nessas imagens, não havia um “outro” da comparação. Dessa forma, perguntamos: Como assim? A indiana só é diferente em relação à imagem de outra nacionalidade e o Taco também em relação à comida típica de outro país? Diferenças atreladas a supostas identidades culturais. O carnaval, de certa forma, também aparece como marco da identidade cultural brasileira. O outro da comparação estava implícito.

Mas, o que nos chamou atenção foi a reação à imagem que traremos novamente para pensar, pois foi a imagem que gerou maior tempo de debate e que trouxe à tona várias polêmicas e preconceitos.

Foram tantos comentários preconceituosos que uma estudante, quando estávamos debatendo outra imagem, disse a seguinte frase quando um estudante comentou que, na imagem colorida, não havia a cor preta e que essa seria preconceito: “O debate aqui não é sobre preconceito é sobre diferença; aquela imagem anterior dos homens se beijando é que gerou debate sobre preconceito.”

Como em todas as imagens apresentadas nesse debate, começamos perguntando aos estudantes se a imagem projetada era pra eles diferença e por que era diferença. Salientamos que não mencionamos aos demais estudantes quem postou qualquer uma das imagens, mantivemos o anonimato, só mencionamos qual o grupo a que se referia a imagem para não gerar comentários desnecessários e curiosamente nenhum estudante falou ou apontou a imagem que tinha postado.

Nossa intenção, nesse capítulo, não é trazer uma pesquisa sobre gênero e sexualidade, com aprofundamento teórico sobre o assunto, mas, sim, pensar que essa questão atravessa os cotidianos da escola e múltiplas significações a respeito encontram-se presentes nas redes desses estudantes que fizeram parte da pesquisa com seus comentários para todo o grupo.

Pesquisador: “Aqui apresentamos a última imagem do Grupo 4. Pra vocês, é diferença?”



(Imagem repetida)

Estudante: “Aí é diferença racial e sexual.”

Estudante: “Sexual não. São dois homens se beijando; então, é igual.”

Pesquisador: “Vamos lá, gente, que diferença representa pra vocês?”

Estudante: “Diferença racial, sexual e social porque é estranho você ver dois homens se beijando.”

Pesquisador: “Vocês disseram: diferença racial e sexual porque, além de serem dois homens, são um branco e um negro. É isso mesmo? Quem gostaria de desenvolver?”

Estudante: “Para algumas pessoas, pode parecer comum e, para outras, não. Para outros, pode até parecer comum, mas algumas pessoas não aceitam isso. Eu falo por mim, porque isso ainda não entrou na minha cabeça achar que é normal. E isso está ficando tão comum que está aparecendo até em televisão. Tanto que até repercutiu na novela (“Em Família”)... até essa semana teve um beijo gay. Só que eu acho que essas coisas repercutem muito na boa porque é um dos canais mais importantes da televisão. Mas, também já aconteceu isso na emissora do SBT um

tempo atrás e não foi um ‘selinho⁵³’, foi um beijo de língua mesmo. Teve um outro canal que aconteceu isso também, mas o que acontece na GLOBO, é o que está se vendo mais hoje em dia.”

Uma estudante interrompe e diz: “Não está ficando comum, está ficando aceitável e não é porque a gente não via que não existia; já existia. Mas, agora que estão abrindo espaço para essas pessoas porque têm muitas organizações que dão espaço para isso; então, a mídia começou a abrir espaços também para as pessoas abrirem a mente delas. Pelo fato da opção sexual ser diferente, eles não são diferentes, não importa se são homossexuais se beijando ou um casal hétero: continua sendo desrespeitoso. E não é pelo fato de ser uma mulher e um homem ou dois homens; tem que ser visto da mesma forma.”

Pensamos que essa fala pontua uma opinião carregada de preconceito e conservadorismo em que um beijo entre qualquer casal é desrespeitoso.

Um estudante comentou: “Isso é como um paradoxo. A pessoa diz que não aceita, mas respeita.”

Comentário de outra estudante: “Você não é obrigado a aceitar, mas você tem que respeitar. Ah, eu não gosto, mas você não pode oprimir a pessoa, fazer com que ela se sinta mal.”

Pesquisador: “E aí, mais alguém? Ela falou dessa questão de ser diferente, outro ser igual, quem acha que é diferente? O beijo ali é uma representação do que a gente esta entendendo como homossexualidade, correto para todo mundo?”

A maioria diz: “Sim!”

A autora Guacira Lopes Louro (2008, p. 29-30, grifo do autor) no seu livro *Um corpo estranho* nos ajuda a pensar:

A homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas como sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido. Categorizado e nomeado como desvio da *norma*, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer. Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contestam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites. A Ciência, a Justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes irão atribuir a esses sujeitos e suas práticas distintos sentidos.

⁵³ Gíria carioca para indicar um beijo em que os lábios apenas se tocam por um intervalo rápido de tempo.

Uma estudante fala: “Não é que é diferente, só que é uma coisa que não tinha e agora está começando a ter.”

Um estudante diz: “Já existia!”

Outro estudante completa: “Mas, não com frequência!”

Comentário de outro estudante: “Existe liberdade de expressão, ‘direito de ir e vir’, só que antigamente não existia. É que a sociedade evoluiu muito de uns tempos para cá.”

O estudante comenta: “Mas, é meio hipócrita um casal de homossexual aceitar um casal hétero se beijando?”

Um estudante responde: “Mas, o normal é ver um casal hétero se beijando e não um casal homossexual e o fato de ver um homem e uma mulher se beijando faz com que a sociedade entenda que isso é o certo e não dois homens se beijando.”

Aqui o estudante insinua uma coisa importante, ou seja, que as imagens veiculadas à exaustão não representam e, sim, produzem, articuladas com outros textos culturais, modelos e referências do que é considerado normal, incluindo no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Fornecem os modelos para os processos miméticos em meio aos quais se realizam as aprendizagens culturais e também os repertórios que constituem o imaginário dos jovens (WULF, 2013).

Continuando, apresento depoimento de outro aluno: “Você não precisa aceitar porque, na verdade, eles não pediram para nascer gay.”

E o outro aluno diz: “Eles não nascem gays, mas uma coisa que ela cria é o hábito.”

Outra estudante rebate: “Nós não temos que julgá-los, até porque se eles vão para o inferno ou não, quem vai decidir isso é Deus.”

Alguns alunos concordaram com ela.

Uma estudante diz: “Na minha opinião, não acho certo dois homens se beijarem porque a natureza é ser um homem e uma mulher. Mas, não julgo ‘você está errado e você está certa.’”

Um estudante interrompe e diz que: “Em uma sociedade, você precisa ter respeito e se você não tiver, você não vive.”

A estudante retruca dizendo: “Não é desconfortante dois homens se beijando? Sim!”

O estudante rebate dizendo: “Mas, isso é normal hoje em dia, em qualquer esquina você pode ver isso hoje em dia, então, não tem como fugir.”

Outro estudante diz: “No meu mundo, o certo é um homem e uma mulher se beijando, entretanto, não posso julgar a opção deles. Mas, não é legal eles ficarem se agarrando em público e não estou sendo hipócrita; o normal é um homem e uma mulher, é só minha opinião.”

Com essas falas também entendemos que:

A homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um “tipo” humano distintivo (LOURO, 2008, p. 30).

E ainda podemos observar que a diferença ligada à sexualidade está intimamente ligada e reforçando o binarismo homem X mulher e homo X hétero:

Conforme Derrida, a lógica ocidental opera tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do “outro”, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior. (LOURO, 2008, p. 42).

Pesquisador: “Mas o que eu quero saber é se essa diferença incomoda vocês, essa diferença de dois homens ou duas mulheres se beijando?”

A maioria dos estudantes respondeu: “Sim”.

Pesquisador: “Em que sentido incomoda vocês?”

Estudante: “Depende muito do caso; vamos supor que uma pessoa esteja andando na rua e vê um casal de homossexuais e um casal de héteros se beijando. É claro que a pessoa vai se incomodar muito mais com os dois homens se beijando. O ato dos dois está errado, mas as pessoas vão ligar mais para o casal de homossexuais até porque o certo é homem com mulher. Eu também acho. **Deus criou Adão e Eva e não Adão e Adão ou Eva e Eva.** (grifo nosso) Você não tem que aceitar, mas sim respeitar. Você não pode sair agredindo, insultando a pessoa, você não pode julgá-la por **opção sexual** (grifo nosso) porque elas são pessoas normais como nós.”

Aqui encontramos uma fala que articula a sexualidade a uma moral ligada à religião e ao criacionismo⁵⁴. Muitas igrejas cristãs, principalmente as evangélicas, como já denominamos no capítulo anterior, abominam qualquer relação sexual que não seja a que eles acreditam e ditam como “normal”, ou seja, a relação heterossexual entre um homem e uma mulher.

Pensando nessa relação religiosa, em um artigo⁵⁵ que escrevemos com Caputo, Monsore e Freitas, publicado na Revista Teias, da UERJ, em 2014, denunciemos o Manual de Bioética⁵⁶ da Igreja Católica distribuído na Jornada Mundial da Juventude (JMJ)⁵⁷ e no seminário em comemoração aos 10 anos do Ensino Religioso nas escolas da Secretaria de Estado de Educação/RJ (SEEDUC), em 2014, onde estivemos presentes.

Esse Manual contém várias páginas machistas, homofóbicas e transfóbicas, ratificando o ideário cristão sobre gênero e que podemos observar em várias falas dos nossos estudantes.

Com ilustrações extremamente debochadas (reproduzimos algumas abaixo), a cartilha afirma que “a teoria do gênero supervaloriza a construção sociocultural da identidade sexual, opondo-se à natureza, gerando um novo modelo familiar e uma nova organização da sociedade”. Além disso, o texto condena, além da homossexualidade, a adoção de crianças por casais do mesmo sexo e a transexualidade. Tudo baseado em supostos estudos científicos e na bíblia. A página 69 diz, por exemplo, que: “Apesar de tudo, a união entre um homem e uma mulher é a única possível para gerar um filho

⁵⁴ O criacionismo se baseia na fé da criação divina, como narrado na Bíblia Sagrada, mais especificamente no livro de Gênesis na qual Deus criou todas as coisas, inclusive o homem. Lembrando que diversas culturas possuem sua versão própria do criacionismo, como é o caso da mitologia grega, da mitologia chinesa, cristianismo entre outras. Fonte:<<http://educacao.globo.com/biologia/assunto/origem-da-vida/criacionismo.html>>. Acesso em: 01 out. 2016.

⁵⁵ CÂNDIDO, PANGLOSS E MARTIM: Otimismo e maniqueísmo a respeito dos 10 anos de ensino religioso no Rio de Janeiro. Fonte:<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24386/17364>>. Acesso em: 01 out. 2016.

⁵⁶ Produzido pela Fundação Jérôme Lejeune, em parceria com a Comissão Nacional da Pastoral Familiar, organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Centro de Estudos Biosanitários (Espanha) e com a Fundação Jérôme Lejeune (Estados Unidos), o Manual de Bioética, *Keys to Bioethics* ou “Chaves para a Bioética” é uma cartilha explicativa com as orientações da Igreja Católica sobre diversos assuntos tais como aborto, estupro, utilização de métodos contraceptivos, homossexualidade, transexualidade, família, pesquisas científicas, eutanásia, entre outros. Segundo o próprio texto do manual, “trata-se de uma apresentação objetiva das grandes questões de bioética com as quais somos todos confrontados, que nos deixam frequentemente desamparados” (CAPUTO, SANT’ANNA, MONSORES E FREITAS, 2014, p. 106).

⁵⁷ A 28ª Jornada Mundial da Juventude foi realizada de 23 a 28 de julho de 2013, na Cidade do Rio de Janeiro e teve como lema “Ide e fazei discípulos entre todas as nações” (Mateus 28, 19). Nela, foram distribuídos mais de dois milhões de Manuais de Bioética.

e inscrevê-lo na continuidade das gerações". (CAPUTO; SANT'ANNA; MONSORES; FREITAS, 2014, p. 106).

Além disso, entendemos que a ratificação da ideologia cristã de gênero, quer seja nas igrejas ou nas escolas, com o Ensino religioso, corrobora e reverbera em atitudes homofóbicas, levando muitos homossexuais, travestis, e transgêneros a sofrerem violência por sua condição sexual, como a fala da estudante abaixo, em depoimento sobre o tio dela:

"Meu tio é homofóbico e ele falou que se o filho dele virasse gay, ele o espancaria. Vai adiantar de quê? Isso não vai mudar em nada: se ele quiser continuar pegando homem, ele vai pegar."

Pesquisador: "Todo mundo acha que isso é uma diferença?"

Turma: "Sim."

Pesquisador: "E incomoda essa diferença?"

A maioria da turma respondeu que sim.

Pesquisador: "Essa diferença, vocês acham que gera mais preconceito? Vocês, que se incomodam, não teriam um amigo gay? Na imagem central, há dois preconceitos, racial e sexual: qual está incomodando mais?"

A turma responde: "Sexual; mesmo que fossem dois homens negros, o preconceito seria racial."

Pesquisador: "Se for pensar assim, um negro não pode namorar um branquinho?"

A Turma ficou pensativa.

Estudante: "Para algumas pessoas, isso é comum e para outras, não. Não têm como ser a racial; a gente pode até respeitar, mas aceitar, aceitar mesmo, não."

A estudante diz: "Eu acho assim: se eu falar que essa imagem não está me incomodando, eu estaria mentindo, eu tenho amigo gay. Se quiser beijar na minha frente, tudo bem, mas eu vou me incomodar; se minha amiga estivesse beijando o namorado dela, eu não me incomodaria porque estou acostumada, habituada a ver isso. Por isso, as pessoas não aceitam: porque elas não são acostumadas a ver isso."

A estudante acrescenta: "Acho que, para uma criança ver isso, é estranho porque ela está acostumada a ver um homem e uma mulher se beijando e criança tem aquilo de imitar, então, para ela é estranho."

Mais uma vez, as imagens veiculadas nas diferentes mídias e *espaçostempos* da cultura são tomadas como modelos ou referências a serem imitados e que

constituem o imaginário das crianças e dos jovens. Nessa perspectiva, a ausência ou a pouca quantidade de imagens de relações homoafetivas nas múltiplas e articuladas redes de significações cotidianas, inseridas nas rotinas comuns de todos, no dia a dia, faz com que elas causem uma estranheza quando aparecem. Essa condição, essas imagens operam produzindo questões, uma quebra no fluxo cognitivo habitual. Um incômodo. A discussão, no coletivo, pode ampliar a problematização posta pelo aparecimento da imagem ou, ao contrário, apaziguar seus efeitos. De qualquer forma, o padrão de normalidade foi posto em xeque, ameaçado, questionado, sem que os efeitos dessa provocação possam ser previstos ou controlados. Talvez, o que mais importe nesse momento, seja a atitude de problematização, de causar estranheza, de incomodar.

Na sequência, outra estudante segue explicitando, com sua fala, a influência dos dogmas cristãos no seu modo de conceber o mundo:

“Eu não gosto; eu tenho amigos gays, mas eles me respeitam, são pessoas maravilhosas, nunca se beijaram na minha frente. Eu sou da igreja e eles respeitam isso. Um chegou pra mim e falou que, às vezes, se sente errado. Eu falei pra ele que é uma opção dele, mas é porque está todo mundo em um padrão e, se ele está querendo, eu o respeito e ele me respeita, então, a gente nunca discutiu por isso. E, se um dia, ele se agarrar com o namorado dele, eu vou sair de perto, só isso.”

Pesquisador: “Pessoal, vamos sair dessa ‘parada’ do beijo; não estou falando de ficar se agarrando, mas, se o aluno(a) fosse homossexual, ele sofreria preconceito?”

Turma: “Claro que sim, sem dúvidas.”

O estudante comenta: “Eu acho assim: se você quer ser gay, você tem todo direito. Mas, têm aqueles que são escandalosos, escrotos e tipo se uma pessoa comum fizer esse papel de ridícula, ela não suporta, entendeu?!”

Aqui entra a questão do juízo de valor com os gays. Ser afeminado, escandaloso, para alguns, incomoda e é visto de forma pejorativa e preconceituosa. Perspectiva que, além de ser homofóbica, machista e misógina, se abominam comportamentos e valores associados ao que é tido como o universo feminino, o qual, por sua vez, também é culturalmente construído no contexto de relações de poder.

Outro estudante: “A gente vai acabar acostumando-se com isso porque isso é novo; antigamente, as pessoas não aceitavam e, hoje em dia, as pessoas já estão aceitando e as coisas vão acabar mudando. Hoje em dia, se você passa na rua e vê

dois homens se beijando, você vai achar estranho, daqui a algum tempo, isso não vai ser mais estranho.”

E mais um estudante completa: “Uma coisa que eu acho de bom na televisão, é que eles querem que as pessoas entendam que isso é normal.”

Pesquisador: “Agora vocês acham que a mídia quer realmente isso?”

Estudantes: “Sim, claro!”

Estudante: “A mídia, ela anda de acordo com a atualidade, então, ela tem que mostrar os acontecimentos. Goste a pessoa ou não.”

Outro estudante: “Pra você ver como a mídia quer mudar isso, antigamente, tinha a questão de horário para passar essas coisas, hoje em dia, não tem. Tem criança que vê isso e sofre influência.”

E outro complementa: “Eu acho que todos têm que ser respeitados.”

Nas falas que seguem, os estudantes trazem a importância e o papel da mídia nesse processo como responsável por divulgar a homossexualidade, quer seja nas novelas ou em programas de televisão.

Saliento também que as falas estão envoltas de ideias conservadoras que circulam em vários espaços, principalmente nos espaços religiosos, como já mencionamos, como um poder disciplinar e normalizador e, com isso, trazemos novamente o manual religioso, já citado, para o nosso diálogo:

Consideramos que seja, portanto, mais um material que vai na contramão de estudos de educadores que, com suas pesquisas e ativismo cotidianos buscam desconstruir a ideia de que as identidades sexuais são determinadas por estruturas biológicas, neurais e hormonais, o que serve somente para a patologização das inúmeras maneiras de se viver as sexualidades. Estudos, chamados de “transviados”, ou mesmo “queer”, desenvolvidos, por exemplo, pela professora Berenice Bento, da UFRN, autora de “A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual” (2006) e “O que é transexualidade?” (2008). Para Bento é preciso avançar na própria teoria de gênero, mas em uma perspectiva mais democrática e inclusiva ainda, já que, de acordo com ela, os estudos transviados, por exemplo, não perguntam o que é um homem ou o que é uma mulher. Tampouco questionam qual é a diferença entre um homem e uma mulher, mas sim para que serve esse lugar de homem e de mulher na nossa sociedade. Além disso, a autora também afirma que a prerrogativa da feminilidade não está na presença do útero. Exatamente porque gênero e estrutura biológica não definem o que é um ser humano. (CAPUTO; SANT’ANNA; MONSORES; FREITAS, 2014, p. 108).

Pesquisador: “Quem aqui acha que se uma criança vê uma cena dessa, ela vai querer fazer uma coisa dessas ou vai se tornar homossexual?”

Turma: quinze pessoas acharam que sim; sete, não!

Um estudante diz: “Eu acho que a homossexualidade vem desde o nascimento por que eu já vi um amigo do meu sobrinho, que é criança, ele sempre quer fazer papel de mulher e ele dança igual a uma mulher, eu acredito que aquilo ali veio dele; eu acho que a TV influencia sim!”

Outra aluna: “Eu não acredito que uma criança nasça com isso porque a criança absorve tudo que está em volta dela. Se um menino nasce em uma família que só tem menina, ele vai aprender a brincar de boneca, vai passar a gostar de fazer tudo isso, mas basta os pais ensinarem que o tipo de brincadeira dele é outra e que ele tem que brincar com meninos... eu quando era criança jogava bola, soltava pipa e minha mãe chegou pra mim e me ensinou que o tipo de brincadeira que eu tinha que brincar era outro e eu aprendi que criança absorve tudo sim.”

Um aluno diz: “Como ela disse, a criança, ela está em uma formação social, logo, está começando a criar uma ideia de vida. Se você a colocar para ver dois homens se beijando, ela irá achar algo normal. Logo, irá querer fazer também.”

Outro aluno rebate: “Eu acho que personalidade não se cria, se nasce; se você nasce gay, você irá ser. Cabe aos pais ensinarem que a sociedade é assim, tem homem e mulher que se beijam e homem e homem também; basta os pais ensinarem a ele o caminho que ele quer escolher.”

O estudante coloca: “Eu acho que tem como mudar sim. A criança, quando ela nasce, ela começa a aprender o que é certo e errado; é responsabilidade dos pais personalizarem o caráter da criança. Exemplo: a criança vê uma cena dessas na TV, claro que têm muitos pais que não ligam: “Ah, não vai influenciar em nada não.” É claro que se o pai não ligar e falar o que é certo e errado, pode sim influenciar uma criança, ela vai achar que “ah meus pais não falaram nada, então, é certo fazer.”

A estudante diz: “Não acredito no estudo de que a pessoa nasça gay. Na minha opinião, se isso fosse comprovado na ultrassonografia, o médico diria: ‘seu filho é do sexo masculino, mas ele é gay’. Por isso, não acredito. Mas, pode ser verdade.”

Ouvindo essas falas, mais uma vez, dialogamos com Louro (2008, p. 15):

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de “fazer” desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma

sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. [...].

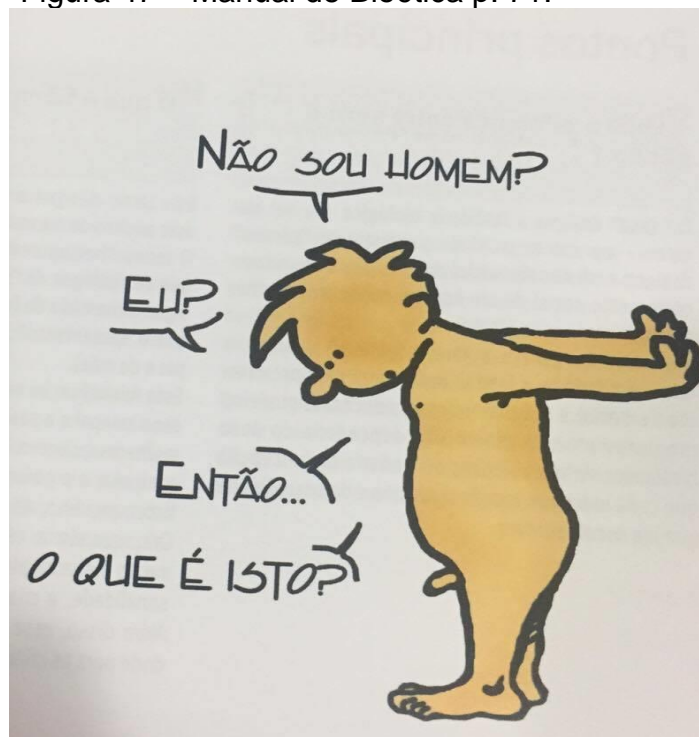
E outro estudante: “Ultrassonografia não tem como ver se a criança vai nascer hétero ou bissexual, mas você vai descobrir com o tempo acompanhando o crescimento da criança.”

Um estudante indaga: “Se Deus já sabia que a criança iria nascer gay, porque não fez nascer mulher?”

Outro estudante diz: “Criança não pensa nessas coisas; só passa a pensar nessas coisas na adolescência.”

Com tantas falas que entendemos ser preconceituosas e conservadoras, ligadas à religiosidade cristã, mas também à escolarização e a outros processos socioculturais, lembramos mais uma vez do Manual da Bioética da Igreja Católica e mostramos aqui uma das várias imagens para pensarmos em contraponto às falas sobre a questão de nascer homossexual e à ligação do feminino/masculino ligado ao órgão sexual, como discutimos no capítulo anterior.

Figura 47 – Manual de Bioética p. 71.



Muitas falas e muita discussão.

Pesquisador: “Independentes e a criança nasce ou não nasce, isso é outro parâmetro. O essencial que eu quero saber é: incomoda vocês?”

E a maioria responde que sim.

Passamos para outra imagem.

Entendemos aqui e acreditamos, principalmente, que todas essas falas dos estudantes que participaram da nossa pesquisa, que essa discussão sobre a diferença de gênero e sexualidade, aparecem carregadas de preconceitos; principalmente por serem na sua maioria jovens de 17 a 18 anos, opiniões e falas envoltas de dogmas religiosos e relações de poder, que nos dão pistas para problematizar uma educação sexista que também produz a diferença entre gêneros-sexos e a heteronormatividade.

Definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos e deveres, privilégios e desvantagens. Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. Os corpos são “datados”, ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial. A significação que lhes atribui é arbitrária, relacional e é, também, disputada. Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas. Essas normas, como quaisquer outras, são invenções sociais. Sendo assim, como acontece com quaisquer outras normas, alguns sujeitos as repetem e reafirmam e outros delas buscam escapar. Todos esses movimentos, seja para se aproximar, seja para se afastar das convenções, seja para reinventá-las, seja para subvertê-las, supõe investimentos, requerem esforços e implicam custos. Todos esses movimentos são tramados e funcionam através de redes de poder. (LOURO, 2008, p. 89).

As questões de gênero e sexualidades estão nas escolas e integram as redes que lá se cruzam e se entrecruzam. Setores políticos conservadores ligados às igrejas com ideologia cristã impediram que chegassem às escolas o material elaborado pelo MEC, com a contribuição dos movimentos sociais, dentro do Programa Brasil sem Homofobia do Governo Federal (2004).

Pensamos que um currículo que privilegie essas questões pode tirar a venda do preconceito de muitos estudantes e, com isso, trazer à tona uma possível diminuição de violência cometida aos homossexuais pelo simples fato de não se encaixarem no padrão dominante da sociedade. “Novas identidades culturais obrigam

a reconhecer que a cultura, longe de ser monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua.” (LOURO, 2012, p. 42).

Ainda com Louro (2008), podemos considerar uma pedagogia e um currículo *queer*⁵⁸, trazendo para o espaço escolar as diferenças e multiplicidades de sujeitos:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao dirigir para os processos que produzem diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2008, p. 48-49).

E entendemos assim a importância de ter um currículo e uma escola que não estejam preocupados somente com o respeito e a tolerância nem tampouco com datas comemorativas ou momentos estanques para discutir os processos advindos do que seja tomado como diferença, seja ela qual for.

⁵⁸ [...] *Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2008, p. 8).

FECHANDO OS TRABALHOS: COSTURANDO POSSIBILIDADES, URDINDO NOVOS PONTOS, CAMINHANDO ADIANTE

Inventar, agir, intervir, seguir, escutar, afetar e ser afetado, problematizar, pensar e criar pistas imbricadas nas relações cotidianas na pesquisa e com a pesquisa foram as nossas propostas para esta tese, que teve como foco principal os significados de diferença tecidos e compartilhados com imagens que urdiram *dentrofora* do cotidiano escolar de jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, da turma 3001/2014, do CE Abdias Nascimento, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ.

Destarte, estamos imersos em uma cultura visual e digital, na chamada Era da Tecnologia e da Informação numa sociedade permeada por diversas redes sociais da/na internet, tais como *Facebook, Twitter, Instagran* etc., que aqui denominamos e enunciamos com o conceito de “sociedade do compartilhamento”, pois entendemos que, nessas contingências, praticar textos e imagens, conhecimentos e processos de significação, implica, cada vez mais, em compartilhar o que é visto, produzido, postado, armazenado e comentado.

Assim, na “sociedade do compartilhamento”, as redes sociais da internet vêm ocupando um papel protagonista nas relações que são urdidas na nossa contemporaneidade; imagens, pensamentos e opiniões, as mais diversas existentes, são publicadas, curtidas, comentadas e compartilhadas.

Compartilhar material significativo (FRANÇA, 2006), deslocando, transportando, desterritorializando, reterritorializando e refuncionalizando colaborativamente tornou-se uma forma de se apropriar e de ressignificar imagens, palavras, frases e ideias, forjadas ou, ao menos, intensificadas com as novas mídias. Instituíram-se, assim, com o digital em redes, novos/outros modos de pensar e expressar, de tecer ideias/conceitos com os outros: outras pessoas, textos, imagens, ideias, que estão disponíveis e acessíveis na/com a internet e que se oferecem ou se impõem a nós, seja quando navegamos despreziosamente para divertir-nos, seja quando realizamos pesquisas em sites de busca. São materiais significantes, produzidos em outros sistemas de produção e usos que, quando desterritorializados, flutuando nas “nuvens” ou em inúmeros *espaçostempos* das redes digitais, podem ser reterritorializados com os usos que fazemos deles, passado de um sistema de usos a

outros, como disseram Certeau e Giard (1996) a respeito dos objetos em museus, possibilitando novas experiências e processos de significação.

Nessa pesquisa, dialogamos com diversos autores que nos deram suporte e base para explorar conceitos sobre a operatividade das imagens na tessitura das redes de conhecimentos e significações e no contexto das relações sociais, trazendo para discussão o que as imagens nos impulsionaram a pensar.

Nesse processo, estivemos mergulhados na proposta das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008a), bebendo em todas as fontes para tecer múltiplos diálogos possíveis em/com diferentes perspectivas da diferença, engendradas e/ou atualizadas com as imagens e narrativas dos estudantes.

As ideias de diferença apresentadas com a demanda da pesquisa, criadas em colaboração com as imagens oferecidas pelos sites de pesquisa, basearam, na maioria das vezes, em noções resultantes de práticas de comparação, classificação e hierarquização. Lógicas que são, em grande parte, constitutivas dos nossos processos cotidianos de criar conhecimentos, hegemonias e resistências, em suas ambiguidades e criação permanente.

Buscamos apresentar, na trilha de pensamento que construímos, algumas perspectivas teóricas que se destacam em diversos estudos da diferença, quer seja a que predomina nos Estudos Culturais, correlacionada com o negativo da identidade, entrecortada a uma proposta multicultural, e a pós-estrutural, alicerçada na Filosofia da Diferença (DELEUZE, 2000), que apresenta uma ideia de diferença positiva e afirmativa em si e para si, como característica do vivo e como processo de singularização. Essas várias perspectivas da diferença se entretecem nas redes que urdem nos cotidianos escolares.

Entendemos ainda com Foucault (2010), que a produção da diferença encarnada e fixada no “diferente” do que será tomado como anormal, inferior, marginal, se realiza em meio aos processos culturais cotidianos que se forjam e forjam nas/as redes de relações, significações e poderes.

Os estudantes que participaram da nossa pesquisa postaram imagens que, para cada um deles, expressavam o que é a diferença. Como já dissemos, essas imagens, na sua maioria “imagens fantasmas” (KERR, 2012) e também “imagens-clichê” (GUÉRON, 2011), foram imagens trazidas da internet, provavelmente, a partir da pesquisa em sites de buscas. Nesse processo, ao procurarem imagens digitando a palavra “diferença”, muitas eram as que estavam disponíveis para escolha. Nessa

perspectiva, houve uma margem de escolha e apropriação já que só uma imagem foi produzida por um estudante, contudo, no contexto de um repertório dominante, constituído, principalmente, por imagens publicitárias e jornalísticas, de campanhas para vender mercadorias ou mesmo conceitos.

No transcurso da nossa pesquisa, as imagens acompanhadas de suas narrativas/opiniões de cada estudante, postadas em grupos da rede social da internet, o Facebook, que operou como um dispositivo de pesquisa e intervenção, o nosso #diferença, nos deram pistas para pensarmos nos múltiplos atravessamentos bricolados entre imagens e ideias de diferença nas redes educativas como *espaçostempos* de discussão.

Observamos que as imagens postadas tinham, em sua maioria, um endereçamento próprio, seja para falar de racismo, homofobia, desigualdade social, intolerância religiosa, dentre outras. E, com isso, para estes estudantes, falar da diferença era falar de desigualdade, de preconceito, ou seja, percebemos que a ideias de diferença, na maioria das postagens, esteve associada, relacionalmente, a uma identidade tida como superior ou positiva. O outro da diferença, nessa relação, estava carregado de negativismo.

Embora a maioria das narrativas apresentadas não denunciasses explicitamente os preconceitos vividos e vivenciados cotidianamente, quer seja na escola, nas ruas, na televisão e nas redes sociais da internet como acontece todos os dias, o fato de postar uma imagem com situações que remetam ao racismo, à homofobia e à desigualdade social, já justifica essa denúncia. Entendemos, assim, que ela foi posta e está de forma subliminar. Ou, ainda que, em alguns casos, possa ter sido agenciada com a pesquisa.

Ressaltamos que, quer seja na escola, na própria sala de aula ou nas redes sociais da internet, esses *espaçostempos* operaram como espaços de discussão, de problematização e de provocação.

Nossos indícios apontam que o importante nesses *espaçostempos* de discussão e problematização, nos quais nossos estudantes puderam expor suas opiniões, dúvidas e incertezas, nas e com as suas redes, não tem o propósito de provar ou comprovar isso ou aquilo nem tampouco modificar um pensamento com algo impositivo, mas entender que essa discussão deslocou o outro para uma problematização, que cortou as certezas, abrindo espaço para dúvida, para que cada um pudesse reorganizar-se.

Nesse sentido, a ideia foi de problematização sobre a diferença, não no sentido de ensinar aos estudantes o que eles devem pensar, mas de quebrar as certezas, as crenças, as opiniões, os dogmas.

Pensamos que, em *espaçotempos* de discussão e problematização, podemos apresentar coisas que choquem, que se desorganizem, quebrem o fluxo atual, pois, em outros *espaçotempos* curriculares experimentados por estes e outros tantos estudantes, nenhuma imagem pode operar como modo de pensamento, questionamento e estranhamento. Entendemos que não há aprendizagem sem incômodo e sem deslocamento.

Defendemos a possibilidade de que as redes educativas se potencializem com experiências compartilhadas e colaborativas que aumentem a potência de existir um com o outro. Apostamos na criação de *espaçotempos* de participação e de inserção, onde cada um possa dar sua opinião, promover a discussão, trazer a dúvida e, com isso, engendrar práticas educativas de problematização e interesses coletivos.

Também podemos observar que existem algumas condições que fazem parte das relações nas redes educativas que se coengendram *dentrofora* da escola em *espaçotempos* de discussão e problematização, tais como confiança, disponibilidade, sintonia, grupalidade e interesse. E, justamente, efeitos emergem num plano de imprevisibilidade e indeterminação.

Com esses encontros potencializados com os estudantes da pesquisa, acreditamos que se forjaram processos de subjetivação e de novas possibilidades de ação e conexão com o mundo e com o outro.

Dessa forma, queremos caminhar adiante, discutindo e pensando sempre o papel da educação e de perspectivas curriculares na nossa contemporaneidade, nos diversos processos que a constituem e nos múltiplos contextos de aprendizagem que se formam, nos quais as imagens estão cada vez mais presentes, que a diferença possa ser vista como positiva e afirmativa, como processo de *autopoiese* e criação permanente de significações e conhecimentos e não apenas como um tema transversal que visa somente o respeito e a tolerância com o “diferente”, fixado e encarnado no “outro que não é como nós”, sem problematizar os processos que o definem como tal, como acontece na maioria das propostas curriculares.

Ainda podemos pensar que “a história das imagens é a história da sua vida onírica. Toda fotografia é o despertar no qual as luzes do dia se misturam aos fiapos de sonhos que nos escorrem entre os dedos” (LISSOVSKY, 2012, p. 21).

Por fim, pensamos as imagens praticadas nos contextos cotidianos pelos homens, mulheres e jovens ordinários (CERTEAU, 2009) como prática de resistência microbiana, cuja luz intermitente sobrevive aos holofotes das indústrias culturais, pois “como um vaga-lume, ela acaba por desaparecer de nossa vista e ir para um lugar onde será, talvez, percebida por outra pessoa, em outro lugar, lá onde sua sobrevivência poderá ser observada ainda” (HUBERMAN, 2011, p. 119).

E assim seguiremos clicando, postando, compartilhando, curtindo e comentando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP, 2008a, p. 15-38.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP, 2008b, p. 39-48.
- _____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 31 v., n. 113, p. 1195-1212, out./dez., 2010.
- _____. Possibilidades de “uso” de fotografias nas pesquisas de “espaçotempos” de escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, 3 v., n. 6, p. 158-76, jul./dez., 2013.
- _____. A formação com imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, 2 v., n. Especial, p. 235-52, jun./out., 2016.
- AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 27-46.
- ARANTES, Esther Maria de M. Escutar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 93-96.
- BARROS, Maria Elizabeth B de; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 121-24.
- BARROS, Maria Elizabeth B de; MORSCHEL, Aline. Conhecer. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 61-64.
- BATISTA, Vera Malaguti. Questionar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 199-202.
- BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- _____. 328 v. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).
- BERINO, Aristóteles; VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva. Uma introdução: por dentro e por fora das juventudes. In: BERINO, Aristóteles;

VICTÓRIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). *A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César. *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 253-76.

_____. Fernanda, *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M.(Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.13-35.

_____. *Diferenças culturais e educação: Construindo caminhos*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-124.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Entremeio. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996,

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Diferença e Repetição*. Portugal: Ed. Relógio D'Água, 2000.

_____. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109-26.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *O Universo das Imagens Técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: ANNABLUME, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Vigiar e Punir*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. *Microfísica do Poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. *Os Anormais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

_____. *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos Sistemas de Pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013b.

FRANÇA, Vera. Sujeito da comunicação: sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classe, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora34, 2002.

GOMES, Marcelo. Imagens midiáticas: comunicando a si mesmas. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 197-204.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

HUBERMAN, Georges Didi. *Sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KERR, Michael Abrantes. Em busca de uma ecologia da imagem-fantasma. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 49-56.

KILPP, Suzana. Imagens conectivas da Cultura. In: Rocha, Alexandre; KILPP, Suzana; ROSÁRIO, Nisia (Orgs.). *Audiovisualidades da Cultura*. Porto Alegre: Entremeios, 2010.

KILPP, Suzana. Dispersão convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 223-38.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 3 ed. São Paulo: Ateliê, 2009.

LAZZAROTTO, Gislei D. R.; CARVALHO, Julia Dutra. Afetar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 25-28.

LISSOVSKY, Mauricio. Os fotógrafos do futuro e o futuro da fotografia. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 13-28.

LOPES, Graziela P.; DIEHL, Rafael. Intervir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 137-40.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho – Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*. um debate contemporâneo na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Currículo, Gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 41-53.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca D'Água, 2001.

MAYER, William. YouTube: banco de dados e o novo estatuto da imagem. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 149-58.

MÉDOLA, Ana Sílvia; ARAUJO, Denize; BRUNO, Fernanda (Orgs.). *Imagem Visibilidade e Cultura Midiática*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOREIRA, José Antônio; JANUÁRIO, Susana. Redes sociais e educação: reflexão acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014, p. 67-84.

NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Editora 34, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Pista 1. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 17-32.

SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. São Paulo: Unicamp, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa Formação na Cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 73-102.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). *Temas de Pedagogia diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 308-32.

SOARES, Maria da C. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória: Espaço Livros, 2009.

_____. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. In: *Educação e sociedade*, Campinas, 31 v., n.110, p. 57-71, jan/mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUSA, Alice D. M. P. de S.; LAZZAROTTO, Gislei D. R.; CARVALHO, Julia Dutra. Agir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 33-35.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7-72.

WULF, Christoph. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra, 2013.