



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA GUEDES CORRÊA GONDIM

**AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE IDENTIDADES NO TERRITÓRIO DO
FACEBOOK E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE**

**JOÃO PESSOA
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

G637c Gondim, Patrícia Guedes Corrêa.

As construções discursivas de identidades no território do facebook e as políticas educacionais de diversidade / Patrícia Guedes Corrêa Gondim.- João Pessoa, 2017.

257 f.: il. -

Orientador: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE

1. Políticas Educacionais. 2. Comunidades Virtuais.
3. Facebook – Identidades. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37.014.5(043)

PATRÍCIA GUEDES CORRÊA GONDIM

**AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE IDENTIDADES NO TERRITÓRIO DO
FACEBOOK E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (PPGE/UFPB), da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa: **Políticas Educacionais**, como exigência institucional para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão

**JOÃO PESSOA
2017**

PATRÍCIA GUEDES CORRÊA GONDIM

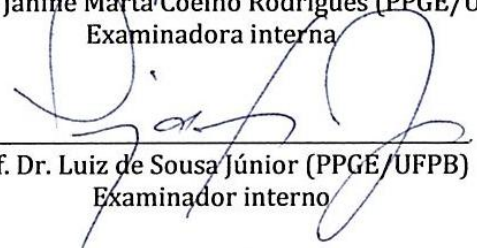
**AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS DE IDENTIDADES NO TERRITÓRIO DO
FACEBOOK E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE**

Tese submetida à banca examinadora, julgada e aprovada em 22 de fevereiro de 2017, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/UFPB)
Orientador


Prof.ª Dr.ª Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE/UFPB)
Examinadora interna


Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior (PPGE/UFPB)
Examinador interno


Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Olegário (PROFLETRAS/CFP/UFCG)
Examinadora externa


Prof. Dr. Mariano Castro Neto (UFPB/MPGAV)
Examinador externo

DEDICATÓRIA

Ao **Ser Supremo** de infinito amor.

Ao meu maior exemplo de ética, inesquecível avô José Gondim
"Juca" (*in memoriam*)

A todos e todas que, em diferenças, vivenciam suas dores e suas delícias...

AGRADECIMENTOS

Durante quatro anos, teci muitas reflexões para trilhar os caminhos de construção desta tese. Momentos ora de dúvidas, angústias, solidão, ora de motivação, entusiasmo e esperança. O desenvolvimento de uma pesquisa de doutoramento exige momentos de isolamento, embora possamos ter ao nosso lado pessoas que acompanham nossa trajetória. É para algumas delas que me disponho aos agradecimentos:

Agradeço ao Professor Doutor Wilson Honorato Aragão, por ter se interessado pelo meu projeto de pesquisa, por todo o apoio, pelo incentivo e por confiar nas escolhas de minha investigação;

À banca examinadora, por ter aceitado o convite para avaliá-lo: a Prof Doutora Janine Marta, o Prof. Doutor Luiz de Sousa, o Prof. Doutor Mariano Castro Neto e a Prof. Doutora Maria da Luz Olegário;

Aos/às professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação, que, nos dois primeiros anos do Doutorado, oportunizaram aprendizagens para que meu projeto fosse concretizado, e aos funcionários do Programa, pela presteza e pela disponibilidade;

Agradeço, com carinho, às amigas Lenita Lessa e Fernanda Mendes, e ao amigo Daniel Figueiredo, pelos momentos de trocas ao discorrer sobre nossas pesquisas;

Aos colegas que, de maneira mais sutil, mas não menos importante, contribuíram para construir profícuos diálogos em sala de aula: Emmanoel de Almeida, Jailton Lira, Emanuel Lourenço e Luciana Silva;

A Maria da Luz, minha amiga-irmã desta e de outras vidas, pelo incentivo, pela cumplicidade e pelos diálogos constantes, fraternos e fundamentais para os movimentos de minha pesquisa;

Ao meu pai, Plácido Gondim, a minha mãe, Marise Alves, as minhas irmãs, Plácida Gondim, Placidia Gondim e Parmênia Gondim, a Plácido Alexandre e Janaína Belisário, pois sei que cada um/uma, de sua maneira, tem amor/carinho por mim, em especial, ao meu querido e amado sobrinho, Heitor Gondim, que, nos últimos dias, quando me debrucei para fechar a tese, presenteou-me com momentos de felicidade;

Ao meu querido marido, amigo e companheiro, Cícero Assad, por caminharmos sempre juntos e por me ensinar a estreita relação entre amar e cuidar.

O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.

JORGE LARROSA, 2010, p. 9.

RESUMO

A presente tese analisa a construção discursiva de identidades na rede social digital Facebook em contraponto aos princípios das políticas educacionais de diversidade. Toma como base teórica as contribuições dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos foucaultianos para responder à questão central da pesquisa: como as construções identitárias em comunidade virtual na rede social Facebook se contrapõem aos princípios das políticas educacionais de diversidade? A temática parte da intersecção entre identidades, educação, redes sociais digitais e políticas de diversidade. Nesse estudo, o norte das análises parte do campo da Análise de Discurso, de linha francesa, principalmente, sobre as noções de discurso, saber-poder e vontade de verdade. A pesquisa de cunho documental com abordagem qualitativa foi realizada em documentos oficiais concernentes às políticas em questão: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14); e em publicações extraídas da “Comunidade Virtual Portal da Diversidade” no Facebook. Os resultados indicam que as políticas educacionais de diversidade engendram formas de regulação que coadunam para a conformação dos sujeitos e das instituições escolares adequadas aos interesses do Estado Neoliberal. Em contraposição, os discursos identitários no Facebook forjam caminhos diferentes ao trazerem à tona a voz da resistência e o olhar para as diferenças das minorias sociais, sobretudo, em relação à diversidade de gênero, sexual e religiosa. Tais minorias indicam estar, marcadamente, excluídas no âmbito das iniciativas legais. Por fim, a pesquisa ressalta que as políticas educacionais precisam redirecionar a abordagem quanto à diversidade, a partir do diálogo com as atuais configurações identitárias. É, pois, imprescindível a construção de caminhos para o reconhecimento das diferenças dos sujeitos que estão à margem dos padrões socioculturais hegemônicos. Sujeitos que revelam resistência ao expor no território “faceboquiano” suas posições e identidades na coexistência dos discursos que envolvem os jogos de poder e de verdade.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas Educacionais. Facebook. Discurso. Identidades.

RÉSUMÉ

Cette thèse analyse la construction discursive des identités dans le réseau social Digital Facebook, par opposition aux principes des politiques éducatives de diversité. On prend comme base théorique les contributions des études post-structuralistes et les études Foucaultiennes pour répondre à la question centrale de la recherche: comment les constructions identitaires dans la communauté virtuelle sur le réseau social Facebook s'opposent aux principes des politiques éducatives de diversité? La thématique part de l'intersection entre les identités, l'éducation, les réseaux sociaux numériques et les politiques de diversité. Dans cette étude, le point central des analyses partent du champ de l'analyse du discours français, principalement sur les notions de discours, savoir-pouvoir et la volonté de vérité. La recherche de nature documentaire avec une approche qualitative a été réalisée dans les documents officiels concernant les politiques en question: Constitution Fédérale (1988), Les Directrices de droit et les Bases de L'éducation Nationale (9394/96), Plan National D'éducation pour les Droits de L'homme (2006), Orientations du Programme National de L'éducation de Base (2013), Plan National D'éducation (loi 13005/14); et des publications extraites de "Comunidade Virtual Portal da Diversidade" sur Facebook. Les résultats indiquent que les politiques éducatives de diversité engendrent des formes de réglage qui se conjuguent pour la résignation des sujets et des institutions éducatives appropriées aux intérêts de l'État néolibéral. En revanche, les discours identitaires sur Facebook forgent des différentes voies en faisant ressortir la voix de la résistance et le regard aux différences des minorités sociales, en particulier en ce qui concerne la diversité des genres, sexuelle et religieuse. Les minorités qui indiquent nettement être exclues du champ des initiatives légales. Finalement, recherche ce travail souligne que les politiques éducatives doivent réorienter l'approche de la diversité, à travers le dialogue avec les paramètres identitaires actuels. Mais surtout, qu'il est indispensable la construction de chemins à la reconnaissance des différences des sujets en marge des normes socio-culturelles hégémoniques. Les sujets qui présentent une résistance à exposer dans le domaine "faceboquian" leurs positions et leurs identités, dans la coexistence de discours qui impliquent des jeux de pouvoir et de vérité.

MOTS-CLÉS: Politiques éducatives. Facebook. Discours. Identités

ABSTRACT

The present thesis analyze the discursive construction of identities in the digital social network Facebook as opposed to the principles of educational policies for diversity. It has as theoretical basis the contributions of the post-structuralist studies as well as those of Foucault's studies to answer the research central question: how do identity constructions in a virtual community on the Facebook social network contradict the principles of educational policies for diversity? The theme derives from the intersection among identities, education, digital social networks and diversity policies. In this study, the onset of the analysis starts from the Discourse Analysis, of French line, mainly, on the notions of discourse, power/knowledge and will to truth. The documentary research with a qualitative approach was carried out in official documents concerning the mentioned policies: Federal Constitution (1988), Law of Guidelines and Bases of National Education (9394/96), National Human rights Education Plan (2006), National Curricular Guidelines for Basic Education (2013), National Education Plan (Law 13005/14); and in publications extracted from the "Comunidade Virtual Portal da Diversidade" (Virtual Community of Diversity Site) on Facebook. The results point out that the educational policies for diversity generate forms of regulation that align with the conformation of the individuals and the school institutions suited to the Neoliberal State interests. On the other hand, the identity discourses on Facebook show different paths by highlighting the voice of resistance and the perspective for the differences of social minorities, especially, in relation to gender, sexual and religious diversity. Such minorities indicate to be markedly excluded in the scope of legal initiatives. Finally, the search it emphasizes that the educational policies need to redirect the approach in relation to diversity, from the dialogue with the current identity configurations. It is, therefore, essential to construct ways to recognize the differences of those individuals who are on the margin of hegemonic sociocultural patterns. These individuals reveal thus resistance to exposing their positions and identities on the Facebook territory in the coexistence of the discourses which involve the games of power and truth.

KEYWORDS: Educational Policies. Facebook. Discourse. Identities.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ALADIS – Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CGI. br – Comitê Gestor da Internet no Brasil

CF – Constituição Federal

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EI – Estado Islâmico

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

TD – Tecnologias Digitais

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNS – Pesquisa Nacional de Saúde

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RSD – Redes Sociais Digitais

SC1 – Sujeito que representa a comunidade

SC2 – Sujeito que compartilha

SC3 – Sujeito que comenta

SC4 – Sujeito que curte

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pagina inicial de uma comunidade	57
Figura 2 – Recurso “Sobre” no Facebook	58
Figura 3 – Sistema de busca no Facebook.....	62
Figura 4 – Página inicial da Comunidade Portal da Diversidade	74
Figura 5 – Botões de reação em páginas e perfis do Facebook	77
Figura 06 – Discursos sobre homossexualidade e religião – 1	174
Figura 07 – Discursos sobre o biológico e o cultural	183
Figura 08 – Discursos sobre deficiências	189
Figura 09 – Discursos sobre Estado Laico e influência religiosa	197
Figura 10 – Discursos sobre identidade de gênero	202
Figura 11 – Discursos sobre homossexualidade e religião – 2	206
Figura 12 – Discursos sobre resistência	211
Figura 13 – Discursos sobre ódio	214
Figura 14 – Discursos sobre homossexualidade e religião – 3	216
Figura 15 – Discursos sobre política e religião	219
Figura 16 – Discursos sobre homossexualidade e avanços sociais	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Páginas no Facebook	63
Quadro 2 – Primeiras comunidades pós-critérios de seleção	70
Quadro 3 – Compartilhamentos de publicações	79
Quadro 4 – Médias de compartilhamento das publicações	80
Quadro 5 – Distribuição dos tipos de violência homofóbica no Brasil	179

SUMÁRIO

1 ANÚNCIO DA PESQUISA	16
2 MOVIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: da Pesquisa Documental à Análise de Discurso	36
2.1 Discurso, sujeito e identidades: abordagens foucaultianas	40
2.2 Nas teias do Facebook: aproximações e delimitações empíricas	53
2.2.1 Critérios de seleção: as comunidades virtuais	57
2.2.2 Critérios de seleção: abordagem temática	62
2.2.3 Critérios de seleção: fluxo informacional	67
2.3 Portal para o campo empírico: a comunidade virtual selecionada e os movimentos na coleta dos dados	73
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE NA SOCIEDADE EM REDE	81
3.1 Princípios das políticas educacionais de diversidade: avanços, limites e perspectivas identitárias.....	81
3.2 O papel do Estado e as fronteiras das políticas educacionais de diversidade.....	134
4 O FACEBOOK E SUAS COMUNIDADES VIRTUAIS: TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES, DIFERENÇAS E HIBRIDISMOS	148
4.1 O Facebook e suas comunidades virtuais: que territórios são esses?.....	152
4.2 Identidades, diferenças e hibridismos em comunidades virtuais	157
5 TECENDO AS TEIAS DOS DISCURSOS IDENTITÁRIOS NO FACEBOOK	167
5.1 Construções identitárias e seus processos educativos	169
5.2 Análises discursivas da “Comunidade Virtual Portal da Diversidade”	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	236
ANEXOS	253

1 ANÚNCIO DA PESQUISA

“Para que você quer um celular desse, se não sabe mexer”? Essas foram as palavras que ouvi de um garoto de, aproximadamente, 12 anos para o porteiro, ao devolver-lhe o aparelho. Ao sair pelo portão do prédio em que moro, assisti à cena que não me pareceu inusitada, pois já presenciei falas semelhantes à do garoto, em outras situações cotidianas. Porém, naquele momento, foi peculiar, pois me remontou às reflexões que vinha tecendo sobre minha tese. No momento seguinte, não saiam de minha memória as expressões fisionômicas do garoto, com semblante de indignação e a espontaneidade da sua pergunta. Ele simplesmente indagou ao porteiro “para que” e não “por que”. Parece que a situação não requeria nenhum tipo de explicação de cunhos mais reflexivos, mas sim, práticos, instrumentais, tecnicamente fundamentados nas potencialidades do aparelho. O porteiro apenas calou! Parece não ter entendido a pergunta com ar de quem desconhecia o porquê da rispidez do garoto. Para alguém extremamente familiarizado com as tecnologias digitais, parece um desperdício que alguém tenha a posse de um aparelho que, de fato, não desenvolve nas mãos de seu dono suas funções atrativas, “simples” e fundamentais para a vida humana na atual sociedade.

Estamos, sim, cercados/as de nativos/as digitais que nos incitam a olhar para nossos limites e desafios que se impõem na cibercultura. Necessariamente isso não precisa ser verbalizado, como ocorreu na fala do garoto mencionado, precisamos apenas de um olhar mais acurado para os eventos que nos rodeiam. As tecnologias digitais (móveis ou não) indicam estarmos diante de mudanças irreversíveis, que precisam ser tomadas como fenômenos a serem analisados, e já o são.

É comum nos depararmos com diversas outras situações que indicam possibilidade de análise, visto haver, quanto ao uso das tecnologias digitais, uma cultura que se faz emergente. Acordamos desenvolvendo inúmeras tarefas: conhecemos pessoas, processos, dados, objetos, produzimos conhecimentos e compartilhamos informações utilizando ferramentas que incluímos na vida doméstica, pessoal e profissional. O vir a ser tecnológico já não se adéqua ao contexto da cultura em que nos inserimos. Isso indica que precisamos redobrar a

compreensão acerca das práticas sociais que nos rodeiam e que ajudamos a construir e pelas quais também somos construídos.

Nesse contexto, há algo que não parece cabível contestar - a certeza de que o futuro será bem diferente do que é hoje e de que as práticas sociais da vida humana tenderão a ser muito menos previsíveis e mais rápidas. A apatia quanto aos fenômenos da revolução tecnológica tem se tornado cada vez mais distante daqueles/as que insistem em resistir às demandas da cibersociedade, compreendida a partir do contexto da “sociedade globalizada por meio de redes de computação, na qual seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem” (NICOLA, 2005, p.2); e da perspectiva da sociedade em rede, que remete a novas configurações sociais, tendo em vista possibilidades de interação e elaboração conjunta de conceitos e ações em que “um novo padrão sociotécnico emerge dessa interação” (CASTELLS, 2003, p 10).

Não obstante, o fato descrito anuncie as potencialidades dos recursos digitais e o fosso geracional quanto à sua apropriação, tive a intenção de ressaltar que as influências do mundo digital estão postas e, assim sendo, não apenas ampliaram as condições de comunicação humana, desconstruindo modelos estanques de emitir e receber informações, mas, sobretudo, podem trazer à tona novas cartografias culturais, capazes de favorecer, através da interação em redes sociais digitais, formas alternativas de produções identitárias, por conseguinte, o repensar de processos e conflitos sociopolíticos. Visão que parte do entendimento de que, nos espaços desterritorializados da cultura digital é possível evidenciar um terreno disputado de lutas e conflitos, no qual princípios fundamentalistas, institucionalmente, ainda se refletem nas políticas educacionais.

Quando me detive a pesquisar um fenômeno que se insere no âmbito da cultura digital com uma abordagem para as questões identitárias e educacionais, sabia, evidentemente, que haveria inúmeros caminhos para trilhar a construção desta tese. Há pertinentes discussões, por exemplo, a questão do acesso, do uso e da apropriação das tecnologias digitais, principalmente no *lôcus* de escolas. Questões relacionadas aos aspectos estruturais e/ou pedagógicos da relação entre as tecnologias e a educação expressam grande importância. Todavia, ressalto que a investigação tem como objeto de estudo a construção identitária na Rede Social

Digital Facebook e seu reflexo pedagógico ante o contexto de implementação de políticas educacionais de diversidade.

Muito se tem produzido academicamente sobre a falta de sintonia das políticas educacionais em relação às reais condições de experiência escolar e suas demandas. Ao serem implantadas legalmente, as barreiras se impõem, seja pela falta de um sistema articulado em função de uma organicidade de gestão pedagógica e/ou financeira, seja pelos próprios limites das políticas para atender às necessidades de novas manifestações culturais que, mais do que nunca, se estendem para além das questões institucionalizadas e se evidenciam em novas práticas de aprendizagem cognitivas e interpessoais.

Acredito que, distante das amarras institucionais, porém, sem distanciamento das discussões que as permeiam, é possível desbravar elementos fundamentais para a análise das direções políticas, que ainda denotam um fluxo linear e engessado, sobretudo no que se refere às questões da diversidade cultural. Se é no contexto da educação como fenômeno social abrangente, imbricado com as questões históricas e culturais, que os sujeitos constroem a si e suas realidades, é relevante investigar como vêm se dando, discursiva e intersubjetivamente, essas produções como direções para o repensar das políticas educacionais, uma vez que os encaminhamentos legais devem tomar como base as dinâmicas que subjazem ao devir da sociedade atual. Tal devir corresponde a fluxos, a movimentos e a mudanças permanentes, que transformam e evidenciam realidades construídas sob a dinâmica de processos educativos. Isso implica dizer que, como fenômeno social, a educação é inerente à vida humana, porque, mesmo que se distancie de intencionalidades sistematizadas, de práticas formais e institucionais, a educação se faz presente, é constituída e constitui sujeitos que atuam no mundo.

Na cultura digital, os movimentos pedagógicos, aparentemente díspares daquelas que ocorrem em salas de aula comuns, são capazes de produzir ou transformar as experiências que as pessoas têm de si mesmas por meio da relação com outros/as em contextos de identificações e conhecimentos de interesse coletivo. Para Larrosa (1994, p.38), é possível se construir e se mediar a experiência de si através de vários dispositivos pedagógicos que se entrecruzam por meio de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente autonarrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e

práticas de autocontrole e de autotransformação. Concebe, então, que o sujeito é constituído, fabricado na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos, terapêuticos, entre outros) particulares que podem ser entendidos no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Para Larrosa (1994, p. 46), “o dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores”.

Compreendo que as construções identitárias em rede social digital (RSD) podem ser construídas e evidenciadas a partir desses e de outros mais dispositivos pedagógicos, sobretudo através das práticas discursivas e da regulação dos sujeitos que na/pela linguagem são constituídos. Um complemento disso é a compreensão de que “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (LAROSSA, 1994, p.57). Para o autor, trata-se de

qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em confessional, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosas, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas

A visão mais ampla de educação sobre a qual me proponho a discutir, em articulação com a cultura digital e os princípios da educação formal nas políticas educacionais de diversidade, concebe experiências particulares, múltiplas e interculturais de identidades que requerem ser analisadas. Isso se justifica porque

uma cultura inclui os dispositivos para a formação de seus membros como sujeitos (...) como seres dotados de certas experiências de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior construísse e transmitisse também as experiências que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’ (LARROSA, 1994, p. 45).

É, pois, para além do âmbito formal da educação, que penso ser possível refletir sobre os caminhos para onde a educação se dirigia, tendo em vista as possibilidades de diminuir o fosso entre as políticas educacionais e as atuais demandas de inclusão no contexto social. Compreendo que as políticas devem ser

pensadas de fora para dentro dos âmbitos institucionais, uma vez que a prática inversa já denota suas falhas e seus limites. Esses limites são evidentes na descontextualização da realidade social com a realidade escolar refletida em currículos, metodologias, processos de avaliação estanques e nas próprias condições simbólicas de muros, grades, tempos e espaços de aprendizagem. Tal situação me convidou a sair dessas “amarras” e voltar-me para experiências educativas informais, que abordam as questões da diversidade, pois, embora não diretamente vinculadas à instituição escolar, elas estão imbricadas nas condições discursivas de identidades fundamentais para se repensar sobre os encaminhamentos das políticas educacionais de diversidade que, sob o caráter institucional, não prescindem de aspectos regulatórios. Então, é necessário compreender que

a educação tem constituído um dos alvos prioritários do assalto neoliberal às instituições sociais inclusivas do moderno estado capitalista. Não por acaso: a educação é a instituição social universal por excelência, sua expansão constante tem constituído uma das fontes da crise fiscal do estado e, evidentemente, como agência de mudança cultural e de produção de identidades, está situada numa oposição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social. De certa forma, a educação institucionalizada sintetiza todos os problemas de governamentalidade, para utilizar uma expressão de Foucault, enfrentados pelo estado capitalista numa situação de profundas transformações econômicas e sociais. A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista (SILVA, 1995a, p. 253)¹.

Dada as relações de poder envolvidas na criação e manutenção das identidades sociais ante às ofensivas da política educacional neoliberal, a presente tese traça um caminho de distanciamento provisório, da educação que se revela

¹Com caráter histórico e político, o termo “governamentalidade” é um neologismo criado por Michel Foucault para discutir sobre uma nova “análise do poder”, isto é, novos domínios da arte de governar. É uma topologia diferente da razão governamental de soberania do poder político estatal, em contraposição às estratégias complexas das dinâmicas do liberalismo e do neoliberalismo que tecem a dinâmica em dada sociedade (FOUCAULT, 2008b). O conceito será retomado mais adiante na seção: ‘O papel do Estado e as fronteiras das políticas educacionais de diversidade no contexto da cibercultura’.

imposta, disciplinarizadora, que faz uso de estratégias de saber-poder² para manter as desigualdades. Disponho-me a perceber que “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1989, p.4).

É nesse sentido em que as experiências da cultura em redes digitais se estendem de suas triviais práticas cotidianas, de suas tessituras e dinâmicas para as inter-relações e as marcas sociais tecidas nas redes não digitais. Evidencio o exposto, exemplificando as mobilizações sociais que se apresentaram na década atual, construídas por meio das redes sociais digitais, com o intuito de disseminar ideias, promover organizações coletivas de protestos, divulgar causas e fazer reivindicações motivadas, politicamente, por práticas democráticas e pelos anseios de justiça social.

Castells (1999), oportunamente, ratifica tais evidências, ao defender, já no final do século passado, que as redes constituem uma nova morfologia social, e sua difusão da lógica de redes modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e das experiências de poder e cultura.

Atualmente, esse autor traz reflexões oportunas acerca do fenômeno das manifestações que mapearam globalmente o deslocamento das redes digitais para as redes sociais situadas geograficamente, indicando novas aprendizagens nas práticas de exercício da cidadania. Faz ressaltar, também, as mais proeminentes, que se estenderam a partir do ano de 2010, como: a Primavera Árabe, as Revoluções na Tunísia, no Egito e em países do Oriente Médio e da África; as revoltas na Islândia, os Indignados, na Espanha, e a Occupy, nos Estados Unidos³. No posfácio à edição brasileira, também não deixa de incluir as manifestações que reuniram multidões em mais de 350 cidades brasileiras, em junho de 2013, e inicia suas primeiras considerações com os enunciados “Aconteceu também no Brasil.

² O saber como forma de poder se reflete nas verdades estabelecidas pelos discursos que têm uma origem histórica e que são determinados pelas dinâmicas decorrentes de uma época. Nessa direção, o saber não é uma simples consequência epistemológica, pois envolve práticas de disciplina, controle, regulação que ao se estender e mudar ao longo do tempo se entrelaça às hegemonias institucionais e políticas. Logo, ao ser inerente, saber e poder constituem as duas faces de uma mesma moeda, visto que as formas como o poder é exercido é capaz de explicar as formas como as verdades se instituem por meio da produção dos saberes (FOUCAULT, 2007, 2008a).

³ Tais eventos são considerados um estopim para diversas análises em torno do que passou a ser divulgado como ativismo digital ou ciberativismo, compreendidos como ações políticas articuladas em prol de interesses coletivos, através da rede mundial de computadores (Internet).

Sem que ninguém esperasse. Sem líderes. Sem partidos nem sindicatos em sua organização. Sem apoio da mídia” (CASTELLS 2013, p. 178).

Subjazem a conexões em redes, interesses diversos de coletivos sem líderes e de múltiplas faces, que evidenciam a luta para que se quebrem paradigmas dominantes. Tais conexões sociais articulam-se às mutações identitárias, que, em rede social digital, têm feito eclodir discursivamente suas construções, ao manifestar comunhão e conflitos de expressões da cultura e da diversidade humana, à medida que têm despontado a necessidade de mudanças institucionais.

Concomitantemente e, em especial, na última década, começaram a ganhar fôlego e a se tornar “visíveis” aos olhos da sociedade civil e das políticas públicas questões sobre o reconhecimento das identidades sociais, sejam étnico-raciais, religiosas, de gênero, sexuais, etárias, entre outras, sob o discurso que entoa a superação das desigualdades, a democratização de oportunidades e a garantia dos direitos fundamentais e subjetivos com base nos princípios da diversidade cultural.

De tal modo, as políticas educacionais de diversidade passaram a exercer influência direta no âmbito da educação formal, cujo eixo fundador tem como base a construção da cidadania, a dignidade humana e a justiça social, à medida que se refletem no contexto das mudanças inerentes aos fluxos multidirecionais e incertos da atual (des) conjuntura. Pensar sobre tais políticas desconectadas das evidências e das reais condições da sociedade em rede digital desponta a construção de objetivos inócuos, incoerentes, falhos e vazios. Sobretudo, ao reconhecer que, embora distantes da sistematização pedagógica de práticas institucionais, os processos educativos podem ser latentes às questões da diferença, da desigualdade e da diversidade de sujeitos que encontram formas alternativas de visibilizar identidades sociais, sufocadas pelos olhares da homogeneização e da discriminação.

Nesse cenário é possível constatar a ampliação e a divulgação das políticas educacionais através de um breve levantamento no site do Ministério da Educação, especialmente, no endereço eletrônico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – onde se encontram inúmeros programas, resoluções, diretrizes e demais publicações relacionadas à diversidade e, por conseguinte, preocupadas com a questão da inclusão. Há, ainda, legislações

que visam garantir o direito de grupos que foram histórica e culturalmente excluídos por causa da omissão do Estado em relação aos seus direitos fundamentais e humanos ou dos próprios casos de intolerância, preconceito e discriminação que se refletem nas relações sociais e são provenientes da falaciosa concepção de que diferenças se constituem em desigualdades.

É oportuno destacar que a discussão acerca da diversidade também traz à tona problematizações sobre a diferença, posto que ambas são conceitos pertinentes ao entendimento das desigualdades e das questões que envolvem as discussões identitárias. Contudo, a diversidade vem fazendo parte dos discursos no âmbito das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nas escolas de uma maneira aparentemente ingênua, desconsiderando a diferença que sinaliza a base para a discussão e o fomento efetivo de políticas e práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Quanto a isso, Silva (2000b, p.44-45) menciona aspectos esclarecedores ao fazer a seguinte inferência sobre diversidade:

Em geral, utiliza-se o termo 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, nesse 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.

A perspectiva da diferença no âmbito da diversidade indica uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades, as relações interculturais e seus deslocamentos. Nesse sentido, os antagonismos conceituais são bem mais delineados ao se compreender que “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais e étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 2013, p.21). O pós-colonialista, que problematiza o local da cultura, acentua os conceitos ao afirmar:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’.

legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Sea diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativa, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2013, p.69).

Nesse sentido, o trato à diversidade deve ser pautado nas diferenças culturais de sobremaneira como aspecto fundamental nas políticas educacionais, nos espaços acadêmicos, na própria sociedade civil organizada e nos espaços escolares, pois detém um papel proeminente na formação de concepções e práticas relacionadas ao exercício da cidadania. Por isso, necessita à diversidade ser atribuída à valorização das diferenças nos princípios concernentes às políticas educacionais. Isso como causa primeira de um paradigma político e como diretriz para as pedagogias que fomentam uma cultura de inclusão. Todavia, por que refletir sobre as políticas educacionais de diversidade e a construção de identidades no contexto das redes sociais digitais? Se pensarmos que o tear de uma rede envolve a construção de vários nós que se cruzam e se entrelaçam num enredamento constitutivo de dinâmicas extremamente complexas, as RSD possibilitam que pensemos nos “enredamentos” que fundam relações em que não estamos ligados/as a um só nó, mas a vários, ao mesmo tempo, e isso permite ajuizar sobre as possibilidades de reconceitualizar vários fenômenos sociais aos quais são inerentes à questão da diversidade.

Seja através das expressões rede social digital, rede social na internet, software de rede social, site de rede social ou, simplesmente, rede social, as redes⁴ vêm se popularizando sem delimitar fronteiras, e ao serem usadas em diferentes contextos e por diferentes sujeitos, têm denotado novas expressões de práticas sociais que configuram mudanças nas formas de comunicação, interação cultural, construção de identidades e novas aprendizagens. Assim, as RSD descortinam desafios epistemológicos que se traduzem em motivações, investigações e (re) descobertas acerca do fenômeno multifacetado das identidades culturais.

⁴Para Recuero (2014, p. 102-104), os “sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores”. A autora refere que “SRS é toda ferramenta utilizada de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por ela.” Inclui-se nesse conceito o Facebook, porém, utilizarei do termo rede social digital tanto me referir ao Facebook ou demais redes que expressem condições de interação social através da linguagem digital.

Imagino, por exemplo, os inumeráveis “cliques”, postagens, comentários, compartilhamentos, dentre outras ações, que já ocorreram nas RSD mais populares do mundo enquanto eu só escrevi algumas linhas deste parágrafo. Penso, ainda, quão diversos são os assuntos, os interesses e as aprendizagens que ocorrem nesses “territórios” digitais, considerando que isso ainda é insuficiente para se remeter às possibilidades de ressignificação, de concepções e ações a partir do “tear” de ideias que configuram diversas, complexas e dinâmicas interações.

Adentrar essa complexidade e dinâmica implica querer compreender como se desenvolvem tais interações e como se traduzem os seus resultados. Por isso as interações sociais em rede digital propõem o entendimento da internet como cultura e como artefato cultural. No primeiro caso, a internet representa um lugar, um ciberespaço, onde a cultura é constituída e reconstituída, de modo a ser compreendida como um espaço diferente do off-line e abrange como foco o contexto cultural dos fenômenos presentes nas comunidades virtuais. No segundo caso, a internet é compreendida como um produto da cultura, ou seja, uma tecnologia que foi produzida por pessoas particulares, com objetivos e prioridades situados contextualmente, aspecto que amplia a percepção da rede como um elemento da cultura, integrando os espaços online e off-line (HINE (2004). Quanto à segunda abordagem, a pesquisadora norte-americana assevera:

la Red como un objeto cultural que adquiere sentido socialmente. a través de su producción y uso. (...) Su producción y su consumo están dispersos entre múltiples lugares, instituciones e individuos. Bien puede decirse que, a fin de cuentas, Internet es un objeto construido discursivamente (...) (HINE, 2004, p. 23-41)⁵.

Pontuar essas abordagens é oportuno, visto que os caminhos trilhados durante a pesquisa ensejam reflexões sobre a intersecção das construções de identidades em rede digital e fora dela, assim como as múltiplas identidades são constituídas no meio das práticas discursivas. Todavia, há posicionamentos teóricos que apresentam divergências quanto aos impactos das redes digitais nas

⁵Tradução minha: A Rede, como um objeto cultural que faz sentido socialmente através da sua produção e uso (...). Sua produção e consumo estão espalhados por vários locais, instituições e indivíduos. Pode-se dizer que, em última análise, a Internet é um objeto construído discursivamente (...).

interações sociais e perspectivas identitárias. As visões otimistas ressaltam o espaço digital como formas alternativas de ampliar a participação política, democratizar as informações e construir conhecimentos, espaço de partilha, sentimentos coletivos e de pertencimento⁶.

Nessa direção, Castells (1999, 2013) reforça as potencialidades das redes digitais, por considerar que abrem caminhos para a reconstrução de instituições democráticas que atendam às demandas de uma sociedade em rede, que, embora reflita o paradigma econômico-tecnológico da informação, as redes podem ser capazes de traduzir as alterações da própria vivência e dos parâmetros da experiência pessoal.

Numa perspectiva convergente, Lévy (1993, 1999, 2007) concebe as implicações culturais das tecnologias digitais sob os aspectos das artes, do conhecimento, dos processos educacionais e da diversidade. Aborda questões de exclusão e desigualdade, afirmando que as redes são tecnologias intelectuais, porque influenciam profundamente os laços sociais para sentimentos de mais fraternidade, além de ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade hoje se debate. O filósofo francês contribui significativamente para que possamos pensar a relação entre a linguagem digital e a cognição, a partir da discussão sobre novas relações com o saber, ao problematizar conceitos como inteligência coletiva, aprendizagem colaborativa, ecologia cognitiva, dentre outros.

É, portanto, diante da atual morfologia social propagada por esses e demais autores/as, que se abre um convite à investigação para as construções identitárias na RSD Facebook, no contexto das políticas educacionais de diversidade. Ao presumir possíveis indagações quanto à escolha do *lócus* da pesquisa, com a gama de redes que podem ser angariadas para estudos dessa natureza, e tendo em vista inquietações sobre sua transitoriedade e efemeridade⁷, devo ressaltar que seria possível ampliar o seu corpus incluindo outras Redes⁸. Entretanto, a escolha se deu pelo fato de ser a RSD mais representativa na atualidade quanto à significativa quantidade e diversidade de usuários/as; à sua visibilidade nos espaços midiáticos,

6 Para conhecer sobre posicionamentos que abordam a fragilidade das interações sociais em rede digital, sugiro a leitura: BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

⁷ Ressalto como exemplo, o Orkut que foi substituída por outras redes capazes de oferecer mais condições de interação e convergência digital, como Facebook.

⁸ Há outras redes sociais digitais com características semelhantes à do Facebook, como: Google +, Instagram, Ask.fm, Twitter.

pois já são notórias referências às manifestações que se evidenciam a partir dela, denotando repercussão para além do espaço digital e, ainda, seu caráter histórico no contexto dos fenômenos comunicacionais. Embora saiba de sua provável contingência, o Facebook poderá ser um elemento de discussão em futuras pesquisas em que, evidentemente, não caberá descaracterizar a função política, social e cultural que desempenhou num período de descobertas e incertezas quanto ao futuro da cibersociedade.

Embora fosse desejoso estender a investigação a outras RDS, decidir como locus, especificamente com o Facebook, foi bem mais pertinente devido às condições mais precisas de acompanhamento do objeto investigado, do levantamento e da análise dos dados sem perder de vista o “Fio de Ariadne”⁹.

Criado em 2004, dentro dos muros da Universidade de Harvard, por Mark Zuckerberg¹⁰, em poucos anos, o Facebook se viralizou no mundo inteiro. Segundo o seu fundador oficial, a plataforma trabalha com um conceito de distribuição, e ao se conectar com seus amigos, um indivíduo forma um diagrama social que integra a rede e é usado para distribuir todo tipo de informação (KIRKPATRICK, 2011).

Sites especializados em divulgar assuntos relacionados à tecnologia e a assuntos sobre a Web, ao elencar características e especificidades das RSD, ratificam o Facebook como a Rede mais usada, portanto classificada como a maior do mundo. O Congresso Ibero-americano sobre Redes Sociais (iRedes) divulgou, no seu sexto mapa sobre Redes Sociais, ao fazer uma análise das que mais se destacaram nos últimos anos, que a rede criada de Zuckerberg continua no topo como a mais numerosa e a que mais cresceu no ano de 2015 (1,59 bilhão de usuários no mundo todo, desse total, 83 milhões são brasileiros)¹¹.

Há cerca de 71 milhões de perfis de Facebook registrados no Brasil, o segundo país no mundo com mais contas registradas. Em primeiro lugar, os EUA

⁹Em relação à lenda de Ariadne, faz uma analogia à resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras óbvias. Comumente, usada por permitir seguir vestígios e/ou assimilar elementos encontrados em um evento inesperado, como é o caso do percurso metodológico de uma pesquisa acadêmica.

¹⁰Há controvérsias quanto à ideia original de o Facebook não ter sido do americano Mark Zuckerberg, mas do brasileiro Eduardo Severin. Quanto a um possível desentendimento, o novo-iorquino se sobressaiu. **Revista SuperInteressante**. Outubro 2009. p. 94. Editora Abril.

¹¹Informação divulgada pela coordenadora da entidade, Cristina Pérez Villegas, em fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/post/16059-facebook-a-rede-social-mais-numerosa-e-que-mais-cresceu-em-2015>>; <<http://www.iredes.es/2015/03/presentacion-de-la-quinta-version-del-mapa-iredes/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

contam com cerca de 158 milhões de usuários/as; a Índia, com 63 milhões; a Indonésia, 47 milhões; e o México, 42 milhões, que compõem, respectivamente, a lista dos primeiros cinco países “mais conectados”¹². Vale salientar que o Facebook é a rede social mais popular entre os jovens, de acordo com os resultados de um levantamento publicado pelo Pew Research Center¹³ em 08 de abril de 2015.

É surpreendente que o Brasil desponte com um número significativo de usuários/as em um contextosocioeconômico em que as marcas da exclusão digital ainda são acentuadas por falta de políticas públicas mais incisivas que atendam a toda a dimensão continental do país, com princípios e práticas efetivamente pautados nas demandas dos coletivos em condições de desigualdade.

A adesão tão acelerada e propagada das Redes na diversidade em que se inserem os mais diversos sujeitos sociais indica que é preciso favorecer caminhos por meio dos quais os espaços virtuais sejam considerados como elementos de estudos e reflexões acadêmicas. As aprendizagens que acontecem nesses ambientes não apenas provocam inquietações sobre aspectos identitários, como também quanto às demarcações negativas do uso por parte, sobretudo, de crianças e jovens que muitas vezes se “perdem” nas teias que entrelaçam as tramas virtuais, pois, ainda que o próprio Facebook informe que seus serviços estão fechados para menores de 13 anos, sua política de privacidade e segurança é débil, no sentido de garantir que seja, de fato, prescrita e seguida com precisão a referida “orientação”.

Não pretendo me deter em uma visão ingênua ou simplória de apontar dados quantitativos e desconsiderar o fosso ainda presente entre as tecnologias digitais (TD) e os limites impostos à equidade social e educacional. É preciso superar a tolice em relação à inclusão digital ante as condições de desigualdade e o papel apenas instrumental das tecnologias como melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, sob o risco de propagar um modernismo conservador. É preciso considerar a contribuição das TD quanto às possibilidades de um papel transformador, principalmente, por abrir caminhos para novas cartografias educacionais, principalmente, em rede.

¹²Dados publicados em 18 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/facebook/38693-brasil-e-o-segundo-pais-com-mais-contas-registradas-no-facebook.htm#ixzz2YPrUAVim>>. Acesso em: 06 jul. 2013. Recorri ao mesmo site e a outros no dia 31/07/2015, mas não encontrei dados mais atualizados.

¹³Disponível em: <<http://idgnow.com.br/internet/2015/04/09/facebook-ainda-e-o-rei-das-redes-sociais-entre-os-adolescentes/>>. Acesso em 31 jul. 2015.

A popularidade do Facebook, principalmente, por jovens inseridos/as em processo de escolarização, instigou-me a fazer um breve levantamento sobre as produções acadêmicas relacionadas ao encontro de abordagens educativas. Nesse sentido, fiz uma breve exploração no banco de teses (BT) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em julho de 2013, a qual indicou que, nos anos de 2004 a 2008, não constava nenhum trabalho publicado com o vocábulo “facebook” e/ou “facebook *and* educação”. A busca foi realizada por assunto e buscou filtrar as publicações referentes à área de conhecimento “educação”.

A partir do ano de 2009, a busca só apontou duas dissertações, porém ambas da área de comunicação social e abordando as práticas discursivas no Facebook. Em 2010, só foram localizadas sete dissertações, mas nenhuma relacionada à área de educação. Em 2011, foram publicadas dez dissertações- uma da área de Educação, intitulada “Subjetividade e redes sociais na internet: as relações entre estudantes e professores no contemporâneo”, da Universidade Federal de Pelotas. Nesse mesmo ano, apresentaram-se duas teses, ambas da área de comunicação. Em 2012, foram publicadas dez dissertações - duas da área de Educação, a primeira, intitulada ‘A constituição do docente online em um contexto de educação corporativa da PUCRS’, e a segunda, ‘Recursos fonológicos e morfológicos do internetês’, que constituem o gênero conversação no perfil do Facebook da Universidade Estácio de Sá – RJ. Ainda em 2012, houve dez teses e, dessas, apenas duas indicaram interfaces na área de Educação, ou seja, uma referente à área de Informática na Educação, intitulada, ‘O espaço de aprendizagem digital na matemática: o aprender a aprender por cooperação’, da UFRGS; e outra da área interdisciplinar, ‘A tessitura do conhecimento nas redes sociais: habitat das inteligências coletivas’, da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP.

O breve levantamento sinalizou que são incipientes as pesquisas científicas sobre as intersecções entre o potencial da rede social digital Facebook e os fenômenos educativos identitários que nela ocorrem. Esse fato motivou ainda mais o trilhar desta pesquisa, visto que as linguagens imagéticas se propagam e deixam cada vez mais latentes as interações sociais na sociedade em rede.

O cenário exposto até o momento, ressalta a relevância social da pesquisa ao justificar o porquê das discussões sobre construções identitárias na rede social

digital Facebook no contexto das políticas educacionais de diversidade, tendo em vista a problematização de seus encontros e desencontros.

Do ponto de vista pessoal, justifico que o interesse pela temática foi decorrente de discussões e reflexões em experiências acadêmicas e profissionais. Como profissional, destaco a minha atuação como professora da rede regular de ensino público (Cabedelo/PB), tutora de curso a distância (UFPB Virtual Letras/Libras), orientadora educacional da rede regular de ensino público (João Pessoa/PB), professora na Graduação do Curso de Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú) e mediadora em cursos de formações continuadas para professores/as de redes públicas de ensino. Essas experiências se coadunam com a produção acadêmica de artigos referentes à temática e à pesquisa de Mestrado intitulada: 'Políticas educacionais de inclusão escolar e informatização no ensino fundamental na década de 1990: uma discussão na perspectiva do letramento digital', defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba no ano de 2008. Considero que os caminhos percorridos nessa dissertação foram fundamentais para que mantivesse o interesse em investigar fenômenos relacionados à educação e seus desdobramentos na cibercultura.

Devido à importância social e pessoal desta pesquisa, também ressalto a relevância de sua temática no âmbito acadêmico, porque a Academia é o *lócus* do aprofundamento quanto aos limites, aos desafios e às perspectivas de diálogo que se devem estabelecer entre as políticas públicas e as demandas sociais.

Demandas que requerem visibilidade e reconhecimento aos coletivos sociais, que trazem as marcas da marginalidade historicamente constituídas e abordam novas formas de relações socioculturais e de constituição identitária por meio das redes sociais digitais. A perspectiva é de ampliar o olhar para as lutas e as resistências que configuram novas formas de socialidade. Essa socialidade representa "a massa em que se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras e de contornos indefinidos", através das quais se resgata a necessidade de se reunir em tribos e viver o presenteísmo. Conjuntura que se distancia do conceito de sociabilidade imbricado nas relações institucionalizadas, com estratégias e finalidades definidas (MAFESSOLI, 2006, p.127).

Ante as problematizações apresentadas defendo a tese de que construções discursivas de identidades, no território educacional do Facebook, contrapõem-se

aos princípios das políticas educacionais de diversidade. Essa proposição se pauta nos seguintes argumentos:

- As políticas educacionais indicam limites quanto aos princípios que abordam a questão da diversidade no contexto da cibercultura porque estão atreladas ao papel de um Estado regulador;
- A rede social digital Facebook - em particular, as comunidades virtuais - é um território educativo de construções identitárias, porque permite aos sujeitos construir e transformarem a experiência de si;
- As identidades são construídas, discursivamente, em comunidade virtual em oposição aos princípios das políticas educacionais de diversidade porque manifestam experiências educativas que dão visibilidade às diferenças.

Tais argumentos ressaltam os limites que se impõem ao trato com a diversidade pelas atuais políticas públicas educacionais, tendo em vista a via de mão dupla na qual se estabelece o papel do Estado regulador e seus discursos relacionados à política de inclusão, que cerceiam as expressões identitárias e não avançam ante as condições atuais de socialidade na cibercultura. Nesse cenário, as redes sociais digitais despontam como espaços desterritorializados, que ampliam as perspectivas identitárias e colocam em pauta os limites que as políticas evidenciam. Tais contornos identitários se sobressaem discursivamente em comunidade virtual, visto que o sujeito se constitui na e pela linguagem e assume discursos pedagógicos que se constituem a partir de diferentes campos discursivos.

Como esclarece Garcia (2002, p. 26), os discursos pedagógicos “(...) têm efeitos disciplinares sobre os indivíduos, incluindo-os ativamente na fabricação de sua própria experiência no mundo”, posto que esses discursos

são práticas, são tecnologias, misto de saber-poder e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos que tratam. (...) Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, e agir no mundo (...) (GARCIA, 2002, p. 25-26).

No âmbito das redes sociais digitais, os sujeitos deslocam-se nos referidos discursos e constroem suas identidades sociais à medida que divulgam, ampliam e ressignificam a diversidade cultural quanto aos aspectos étnico-raciais, de classe, gênero, sexualidade, dentre outros.

Defendo que discursos em RSD e seus efeitos de sentido indicam construções identitárias à medida que os sujeitos dela participam, interagem e falam de si. Essas ações requerem um olhar sobre o outro e sobre si mesmo que não prescinde de como são atravessados pela história, pela memória e pelas relações de poder. O sentimento de pertença ao território faceboquiano¹⁴ se reflete nas práticas discursivas, seja de ratificar, contestar ou se omitir em relação a diversas visões e posicionamentos. Embora isso não ocorra por meio da materialidade textual, o fato de o sujeito estar lá, de se incluir numericamente, já lhe confere um caráter identitário, uma vez que, ao decidir fazer parte de uma rede com perfil peculiar, denota uma intencionalidade passível da análise de discurso.

Portanto, no âmbito das políticas educacionais de diversidade e dos estudos referentes às construções identitárias, na rede social digital Facebook, surgiu o problema norteador da pesquisa: como as construções identitárias em comunidade virtual, na rede social Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade? Tal indagação foi proveniente de demais inquietações (subquestões), a saber:

- Como se apresentam os princípios das políticas educacionais de diversidade em relação às perspectivas identitárias contemporâneas?
- De que maneira o Facebook, em particular, as comunidades virtuais constituem territórios educacionais de construção identitária?
- Como se forjam as construções discursivas de identidades e seus processos educativos na “Comunidade Virtual Portal da Diversidade”?

¹⁴A referência ao facebook enquanto território será mais adiante discutida, sob a perspectiva de que território é, sempre e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (...) (HAESBAERT & LIMONAD, 2007, p.42-43).

O objeto de estudo proveniente dessas indagações foi investigado pela sistematização dos objetivos da pesquisa, a saber, que o objetivo geral foi de analisar a construção discursiva de identidades no território educacional da rede social digital Facebook, em contraponto aos princípios das políticas educacionais de diversidade.

Numa direção específica, delineei os seguintes objetivos:

- Identificar os princípios das políticas educacionais de diversidade e seus limites em relação às perspectivas identitárias no contexto da sociedade em rede;
- Discutir sobre de que maneira o Facebook, em particular, as comunidades virtuais, constituem-se como territórios educacionais de construção identitária.
- Analisar as construções discursivas de identidades e seus processos educativos na “Comunidade Virtual Portal da Diversidade”.

O aporte teórico e metodológico, no qual me pautei, para alcançar os referidos propósitos se baseia em teorias pós-estruturalistas e nos estudos foucaultianos que compreendem a linguagem e a cultura em sua pluralidade de sentidos. Dada a compreensão que os significados culturais são inter-relacionais, passíveis de transformação, e a realidade é forjada pelo caráter subjetivo das construções sociais.

De tal maneira, os processos discursivos se evidenciam em duas vias: a primeira corresponde aos caminhos em que pretende fixar sentidos para se adequar ao projeto de sociedade neoliberal que se cobiça manter hegemônico; a segunda diz respeito ao descentramento do sujeito anunciado pelo pós-estruturalismo, que reflete em várias posições as múltiplas experiências que são vivenciadas em diferentes contextos e vão constituindo identidades. O pós-estruturalismo reafirma a importância da estrutura, não na constituição do sujeito, mas na determinação de suas diferentes posições, que emergem nos momentos de tomada de decisão (LACLAU, 2011).

A abordagem discursiva se estende às investigações documentais que realizei, tomando como recorte os princípios que norteiam as mais proeminentes políticas educacionais de diversidade. Os documentos empreendidos foram: a

Constituição Federal (1988)¹⁵; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Educação – Lei 13005/2014. Por conseguinte, as investigações documentais se estenderam ao *lócus* do Facebook, tendo como dados de análises as publicações submetidas a critérios de seleção.

A direção dada aos princípios, no primeiro momento da pesquisa documental, partiu do entendimento de que “a análise do texto refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas”. Indiretamente, “envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos, bem como as ideias e conceitos explicitados)”. Podem ser medidas ou avaliadas no que se refere à construção dos problemas que motivaram a formulação da política e à efetivação da política para resolver o problema (BALL; MAINARDES, 2011).

Complementam-se à análise dos princípios das políticas educacionais de diversidade as principais referências teóricas: Arroyo (2010); Ball (2001, 2011); Dourado (2011); Laclau (1993, 2011); Peroni(2010, 2013), Santos(2001,2003, 2007, 2011); Foucault (2008b, 2007,2012).

As questões sobre diferença, identidade, comunidades virtuais e cibercultura tiveram como principal referência os aportes epistemológicos de Bhabha(2013); Hall (2003, 2014); Mafessoli (2006); Canclini, (2007, 2013); Castells (1999, 2001, 2013); Lévy (1993, 1999, 2007); Recuero (2014) e Primo (2011).

Complementam-se às referidas abordagens teóricas discussões sobre discurso e sujeito provenientes da Análise do Discurso de linha francesa. Tomo como expoente as contribuições dos estudos foucaultianos, sobretudo, em relação aos movimentos metodológicos da pesquisa, ao apresentar como principais referências Foucault (1997, 1999, 2007, 2008a, 2008b, 2012); Orlandi (1999a, 1999b) e Gregolin (2000, 2003, 2008).

Quanto ao momento da pesquisa documental no Facebook, adotei como base as orientações que trazem à tona métodos de pesquisa para internet acerca

¹⁵ A referência foi feita com base na 35ª edição (BRASIL, 2012a).

das contribuições profícuas de pesquisadoras na área, como Fragoso, Recuero e Amaral (2013). O diálogo com os autores/as mencionados/as, traz a perspectiva de como as tecnologias digitais, por meio das redes sociais digitais, transformam as experiências humanas de percepção e criação simbólica. Esses/as, entre outros/as estudiosos/as, repensam a sociedade contemporânea e observam os impactos de um novo paradigma social que se manifesta no terreno fértil das diferenças culturais e dos limites que se encontram no âmbito das políticas e das instituições.

Além desse Anúncio da Pesquisa- primeiro capítulo - no qual problematizo a tese, exponho os argumentos, o problema central, os objetivos, os aportes teóricos e justifico os interesses sociais, pessoais e acadêmicos da pesquisa, apresento, a seguir, as demais etapas que formam o seu seguimento.

No segundo capítulo, intitulado “Movimentos teóricos e metodológicos: da Pesquisa Documental à Análise de Discurso”, anuncio a base metodológica da pesquisa e discorro sobre as aproximações e as delimitações empíricas que envolveram a tese nas teias do Facebook.

Em seguida, aponto, no terceiro capítulo, os resultados provenientes da análise documental, numa primeira instância, visto que a experiência empírica, no campo da comunidade virtual selecionada, também enseja um olhar documental em relação aos dados coletados (publicações). Assim, neste capítulo, aponto os limites das referidas políticas quanto aos princípios nelas elencados.

No quarto capítulo, exploro elementos teóricos pertinentes à compreensão das comunidades virtuais no Facebook como territórios de identidades, diferenças e hibridismos no contexto da cibercultura.

Por fim, no último capítulo, descortino os resultados da pesquisa, através dos quais anuncio a arquitetura pedagógica que envolve a dinâmica de construção identitária na “Comunidade Virtual Portal da Diversidade” e como tais identidades, discursivamente, se contrapõem às políticas educacionais de diversidade.

2 Movimentos teóricos e metodológicos: da Pesquisa Documental à Análise de Discurso

(...) não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça, da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (...) Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Este capítulo apresenta os movimentos teóricos e metodológicos da Pesquisa Documental à Análise do Discurso foucaultiana, quanto à investigação dos princípios nas políticas educacionais de diversidade e as construções identitárias na comunidade virtual no Facebook.

Inspirada na questão etimológica optei pelo vocábulo ‘movimento’ no título deste capítulo. Do latim *movimentu*, dentre outros significados, remete ao “ato de mover ou se mover; impulso da paixão que se eleva na alma; cada uma das partes que apresentam andamentos contrastantes; agitação política; agitação produzida por uma multidão que se move em diferentes sentidos; impulso interior; variação de valores; o que se opera, regularmente, uma vez, em um sentido, e outra, no sentido oposto” (MICHAELIS, 1998, p.1419). Esse vocábulo configura um elo com a palavra discurso, que “tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. “O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 1999a, p. 15). Isso implica dizer que os movimentos desta pesquisa pautam-se em:

movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isso é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado é na movência, na provisoriedade que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem (ORLANDI, 1999a, p.10).

São nesses contornos em a pesquisa se movimenta face à abordagem qualitativa do objeto investigado e, sendo assim, atravessa disciplinas, campos e

temas e permeia uma perspectiva multiparadigmática relacionada aos estudos culturais e discursivos. Isso permite fazer leituras cada vez mais complexas dos textos sociais e se afastam de critérios fundacionalistas (DENZIN e LINCOLN, 2006). Entretanto, funda-se nessa direção a consciência de que os caminhos a serem erigidos pelo objeto de pesquisa devem ser avaliados com cautela para que não haja distanciamentos da validade científica.

Nos crivos do complexo campo epistemológico, a pesquisa qualitativa apresenta significados diferentes, porém é possível oferecer uma definição genérica, que “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” transformando-o em uma série de representações (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

O amálgama metodológico, quanto ao objeto investigado, insere-se na arena das discussões mais atuais e fervorosas acerca do fenômeno da cibercultura, por meio de um diálogo com as políticas educacionais. Isso exigiu um debruçar sobre as relações socioculturais emergentes, portanto, foi viável a abordagem qualitativa sob o enfoque das teorias interpretativas da cultura e da arena metodológica da Análise de Discurso.

Os procedimentos técnicos empregados para a coleta dos dados foram feitos em documentos (formais e informais) legais referentes às políticas e às publicações públicas em RSD. Essa questão impõe uma direção explicativa sobre questões relativas à ética na pesquisa. De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2013, p.21),

a prática da pesquisa na internet, através da internet ou a respeito da internet reposiciona uma série de dilemas éticos. Isso é particularmente evidente por ocasião da coleta e análise de dados disponibilizados na rede, que solicita o questionamento sobre o que é ou não público e, por consequência, passível de trabalho e divulgação nos resultados da pesquisa. (...) sendo possível classificar os ambientes on-line em quatro níveis de privacidade que, embora não constituam categorias estanques, seriam discerníveis. São eles: público (aberto e disponível a todos); semipúblico (requer cadastro ou participação); semiprivado (requer convite ou aceitação) e privado (requer autorização direta). Essa percepção sugere a possibilidade de trabalhar os dados encontrados na rede conforme o tipo de situação em que foram disponibilizados. Por exemplo, a publicação de dados ou opiniões em um sistema aberto ou semipúblico implicaria que os mesmos poderiam ser trabalhados e divulgados pelos pesquisadores sem necessidade de autorização das pessoas que os

originaram, ou às quais eles dizem respeito. Essa é uma perspectiva que tem sido comumente adotada no Brasil, por exemplo, na reprodução de mensagens encontradas em comunidades do Orkut.

Considerando o exposto, os dados coletados nesta pesquisa são públicos, visto que as próprias páginas disponíveis no Facebook são classificadas como tal. Esse aspecto será retomado mais adiante, quando eu discorrer sobre as características das páginas, em particular, das comunidades no Facebook. Assim, os dados coletados e publicados não põem em xeque a necessidade de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa. Sobretudo as análises para além das Leis, dos Planos e das Diretrizes recaem sobre as publicações em comunidades em que o foco são os sujeitos discursivos sem haver intenção de publicizar perfis pessoais.

A pesquisa documental parte da análise de princípios elencados nas mais emblemáticas políticas educacionais de diversidade, a saber: na Constituição da República Federativa do Brasil -1988 (BRASIL, 2012a), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (2014a), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação - Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014b), além de publicações selecionadas para análise na comunidade virtual pesquisada no Facebook. Esse tipo de pesquisa se apresentou em dois momentos: primeiro, por meio dos referidos documentos. Essa fase foi desenvolvida no primeiro semestre de 2015 e ofereceu subsídios e reflexões para o evento de qualificação desta tese; o segundo momento correspondeu à busca por documentos, nesse caso, informais, provenientes das publicações selecionadas no ambiente da comunidade virtual que ocorreu nos primeiros quatro meses do ano de 2016.

O olhar documental, principalmente para os dados coletados online, pauta-se numa perspectiva técnica e teórica, que, respectivamente, concebem o documento e a Pesquisa Documental da seguinte maneira:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023, 2000, p. 2).

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo, por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nessa categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p.46).

O exposto concebe o documento numa visão ampla, para além de textos escritos e/ou impressos, e ao incluir registros audiovisuais (eletrônicos e fotos), ratifica o procedimento de coleta de dados online, sem desconsiderar as próprias direções mais "tradicionais" da pesquisa documental baseadas em fontes que advêm de registros físicos.

No segundo momento da pesquisa documental, tive que me inserir no *lócus* (Facebook), compreendendo-o como espaço potencial de comunicação, de manifestação de dados e de análise pertinentes aos estudos sobre as construções identitárias. Isso ocorreu durante quatro meses (de janeiro a abril de 2016) e envolveu a aproximação e a delimitação do campo empírico, com observações e registros sobre o levantamento de dados iniciais e aplicabilidade de critérios de seleção.

Nesse momento, ao lançar mão de um diário de campo, fui acometida de certa estranheza, visto que ao ter usado tal instrumento em minha pesquisa de mestrado, as circunstâncias atuais eram bem diferentes, tendo em vista que os registros presentes remetiam a contextos não físicos/desterritorializados. Todavia, ressalto, não menos reais, uma vez que neles também se traduzem sentimentos de luta, indignação, esperança e, até mesmo, de omissão por parte daqueles/as que discursivamente forjam suas identidades.

É necessário ressaltar que, nas teias das tramas discursivas, as possíveis representações advindas da investigação também foram constitutivas das relações em que fui impelida a me envolver, porquanto não há uma inseparabilidade entre sujeito e objeto, pois sua relação é de mútua influência (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Esse imbricamento se estende aos próprios movimentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso. Entrar na ordem das produções do discurso

me fez perceber constituindo e sendo constituída no processo, ao passo que perfilhava a impossibilidade de garantir fiéis interpretações acerca de qualquer pensamento. De tal modo, minha leitura também foi de deslocamento, ao contrário, seria da ordem do *nonsense* pensar-me fora das teias que envolvem a complexidade da relação sujeito e linguagem. Isso posto, “(...) em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar (...)” (FOUCAULT, 2012, p. 6).

O exposto ampara-se na concepção de que somos sujeitos à língua e à história, pois nos constituímos e (re) produzimos sentidos afetados por elas (ORLANDI, 1999a). *Per si* tal fundamento se reflete nos discursos virtuais e nas minhas próprias produções discursivas nessa pesquisa.

Ressalto que os dados documentais pautam-se na transversalidade do discurso como categoria fundante de minhas análises, ao partir do princípio de que as práticas discursivas produzem aquilo do que falam. Existe no discurso um conjunto de regras próprias que não só remetem à materialidade da língua, aos signos e às representações, mas também produzem a “verdade” de um momento (FOUCAULT, 2008a).

O intento de buscar possíveis respostas para esta questão de pesquisa: “como as construções identitárias em comunidade virtual, na rede social Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade?” decorreu em outras interrogações e foi por meio da lente sobre quais conceitos iria mobilizar que comecei a trilhar os primeiros movimentos de aproximações e delimitações empíricas.

2.1 Discurso, sujeito e identidades: abordagens foucaultianas

Os estudos sobre discursos, sujeitos e identidades, marcadamente, têm sido investigados no âmbito das arenas teóricas e metodológicas da Análise do Discurso (AD). Embora haja diversas vertentes teóricas nesse campo, esta tese se encaminhou pelos pressupostos de linha francesa, em particular, pelos olhares epistemológicos foucaultianos, especialmente porque problematiza as questões contemporâneas que envolvem os jogos de poder e de verdade, nas quais se

incluem objetos de estudo fecundos concernentes ao universo midiático e das políticas educacionais.

Para compreender a produção de sentidos nesse universo, é necessário reconhecer que fenômenos têm se reconfigurado e metamorfoseado culturalmente, através de experiências que denotam novos olhares para a diversidade humana, ao passo que exigem novas direções políticas capazes de atender às atuais cartografias culturais em que se concebe a cibercultura. Nesse sentido, para apreender as construções identitárias por meio dos movimentos discursivos em comunidade virtual, é necessário perceber o embricamento entre os conceitos que envolvem a AD e as tessituras que os forjam. Nesse caso, pergunto: como se dá a relação entre discurso, sujeito e identidade acerca das direções teóricas e metodológicas para a análise do objeto investigado nesta pesquisa?

Para isso, vejamos que a análise do Discurso (AD) se origina do interesse de investigar as diversas maneiras de significar a linguagem para além da estrutura da língua e a possível transparência da linguagem pautada em regras, normas e signos. Embora todos esses elementos lhe tenham importância, a AD considera que a linguagem não é neutra, ela detém um papel simbólico desempenhado na mediação entre o sujeito do discurso e a construção discursiva da realidade social.

Trata-se de um campo teórico e metodológico que, ao trazer o discurso como objeto de análise, fundamentou-se na linguística de Saussure, ao problematizar o real da língua, no materialismo histórico, pela releitura da obra de Marx feita pelo filósofo francês, Louis Althusser, a partir da ideia de que há um real da história e que o sujeito é assujeitado pela ideologia e, por fim, na Psicanálise, por meio da releitura de Freud feita pelo psicanalista francês, Jacques Lacan, com a ideia do sujeito em sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente como estruturado pela linguagem.

Segundo Gregolin (2003, p. 07), a AD foi fundada por Michel Pêcheaux, no final dos anos 1960, ante a conjuntura política e intelectual francesa. Logo, tornou-se um campo de pesquisa transdisciplinar. Portanto, o discurso passou a ser um objeto de investigação, não simplesmente como um dado empírico, um enunciado ou um texto, mas por trazer o linguístico em articulação com a história, porque “a análise visa apreender esse novo objeto (discurso como processo), indagando

sobre as suas condições de produção, a partir do pressuposto de que o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui”.

Ainda segundo a pesquisadora, a AD, como pressuposto metodológico, não oferece uma lista de procedimentos para serem seguidos na investigação de um objeto, aspecto incomum ante muitos outros modelos científicos. Seu foco é a linguagem sob as mais variadas formas de materialidades textuais, que pode se apresentar como verbal, não verbal ou até mesmo na combinação entre ambas. Haja vista que os discursos são permeados por questões de saber, poder e vontades de verdade, o objetivo da AD é de analisar as condições de produção e os efeitos de sentido, que

são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. Compreender os sentidos produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, sua condição de produção (ORLANDI, 1999a, p.30).

Para discorrer sobre a concepção de discurso que fundamenta este trabalho, é imprescindível reconhecer que o discurso se insere em um campo de questões sobre a linguagem que não toma como objeto de análise a fala dos sujeitos nem a estrutura linguística que constroem, mas remete ao exercício de entender os efeitos de sentido e as construções históricas, políticas e culturalmente instituídas. Assinalo uma noção de discurso apontando-o numa visão teórica e metodológica inerente a preceitos que compõem a prática discursiva.

Inicialmente, parto da visão do próprio Foucault, que indicou várias definições, embora elas demandem leituras não isoladas. Ao discorrer sobre um profícuo caminho na construção de bases conceituais que trazem fundamentos para a AD, em sua obra, “Arqueologia do Saber”, o filósofo anuncia que o termo discurso pode ser compreendido como um “conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação”. Então, é possível falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 2008a, p. 127), aos quais acrescento, evidentemente, dentre tantos outros, o discurso das políticas educacionais e os discursos da comunidade virtual, que tratam da diversidade. Atrelados a uma ordem, tais discursos são passíveis da

AD, fundamentalmente, pelas direções antagônicas que esta tese almeja apresentar.

O discurso detém uma ordem, um conjunto de regras que lhe conferem um status regulatório. Ele não é transparente ou neutro, pois está “preso” às condições de sua produção, que compreendem o sujeito e a situação. Essas condições são determinadas pela produção de sentidos que se efetiva por meio da linguagem e envolve, de forma complexa, a constituição dos sujeitos nas relações e nas práticas discursivas. Tais práticas são compreendidas como

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

De tal modo, o sujeito ao mobilizar determinadas produções discursivas apresenta posições que evidenciam suas identificações, pois ao trazer consigo uma memória histórica, ele não origina ou é dono do próprio discurso, mas pelo discurso também é constituído. É pertinente ressaltar que embora as práticas discursivas tenham suas fronteiras e seus limites “Um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2008a, p. 110).

Quanto a isso, as análises sobre as construções identitárias no Facebook ressaltam a interrogação sobre a(s) qual (is) (s) sujeitos (s) se remete esta pesquisa em sua relação com as tramas discursivas. Não se trata de sujeitos físicos nem dos seus lugares empíricos como tal, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, mas de projeções que lhes permitem passar das situações empíricas, dos seus lugares dos sujeitos para as posições dos sujeitos do/no discurso, porquanto é por meio das interpelações, dos discursos, dos efeitos de sentido entre sujeitos, ideologicamente inscritos em dada formação discursiva que eles se constituem (ORLANDI, 1999a)¹⁶. Cabe ratificar que,

¹⁶“A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 1999a, p.43).

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008a, p. 43).

É por meio das posições assumidas pelo sujeito nas formações discursivas que ele se constitui, ao efetuar seus processos de identificação. As práticas discursivas não expressam apenas opiniões, omissões e/ou argumentos, mas também jogos identitários, que não prescindem das vontades de verdade e das relações de poder que as subjazem. Como seres de identificação, inseridos num tempo e espaço histórico, o que importa no discurso não é o sujeito empírico, mas as posições que assume discursivamente.

E como os sujeitos são seres de linguagem, constituídos discursivamente, em certas formações discursivas, fica evidente que os discursos dos sujeitos em comunidades virtuais estão presentes em toda e qualquer posição que eles assumem, por meio de textos como: comentários e elementos imagéticos, a exemplo de vídeos, fotos, *emotions*¹⁷, *memes* e outros. Quanto aos últimos, é relevante ressaltar que os elementos verbo-visuais também constituem formações discursivas que, construídas, compartilhadas e internalizadas, provocam, em articulação com outros discursos, efeitos de sentido relevante para as observações da constituição identitária como processo aprendente.

Quanto à isso creio, que para além dos princípios institucionais, a partir dos quais as políticas educacionais são passíveis de cercear as expressões identitárias, em comunidades virtuais os discursos forjam identidades de modo que as formações discursivas operam significativamente na posição que os sujeitos ocupam. Portanto, o sujeito constrói-se discursivamente, quando está submetido à ordem do discurso.

No emaranhado dos discursos em rede, identificar nas práticas discursivas as posições assumidas pelos sujeitos e como evidenciam a construção das

¹⁷ Os *emotions* são usados como elementos de linguagem não verbal, que objetivam suprir a falta de elementos característicos da comunicação interpessoal em tempo real, como gestos e expressões faciais. Denotam, principalmente, emoções e são utilizados em um restrito grupo com pequenas variações. Alguns exemplos: :) ou :-) - Demonstram sorriso, alegria ou satisfação. Variações encontradas: =) =} :o) e =]. (RECUERO, 2001).

identidades naquele espaço requer que se perceba que o sujeito também é autor de certa formação discursiva, pois, através da função autoria, ele organiza e direciona discursos a outros sujeitos, e a formação discursiva fica passível não apenas de produção, mas também de reprodução de um discurso entre vários outros. Essas situações podem ser exemplificadas por meio das publicações e de seus compartilhamentos em comunidade virtual.

O sujeito discursivo assume posições, insere-se nas formações discursivas e as forjam, pois, ao assumir certo discurso, ele também assume a função política do mesmo e o evidencia como uma prática de poder que se vivencia, fortalece-se, perpetua-se ou se transforma. As formações discursivas não só representam as vontades de verdade¹⁸ que estruturam os acontecimentos, como também são determinadas a partir do que pode e deve ser dito. É possível dizer que elas são o sítio de construção das identidades, porque os sujeitos lhes atribuem sentidos. Essa situação é peculiar às práticas discursivas em comunidade virtual, posto que, nesse território, as formações discursivas são forjadas por um sujeito autor.

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Todo discurso é produzido a partir de uma trama que o forja, isto é, tem uma ordem que lhe é peculiar. O funcionamento de um discurso é “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 115). Nisso se inclui toda prática de comunicação e produção de sentidos, que conquistou terreno nos territórios das redes sociais digitais, ao criar e demandar novas formas de subjetivação, que são promovidas pelas interações e pelos relacionamentos que constroem as identidades dos sujeitos na polifonia dos discursos em rede, marcadamente, imbricados pelos valores e pelas vontades de verdade do grupo social.

¹⁸ (...) toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso. A verdade, portanto, é uma configuração histórica: não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. (GREGOLIN, 2004, p.98).

Portanto, a categoria central para a análise da construção identitária em RSD são as posições dos sujeitos em dada formação discursiva, porém ciente de que tais posições não são fixas, por conseguinte, suas identificações também não. Parto da compreensão foucaultiana de que o discurso também pode determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. Por isso, segundo Orlandi, (1999a, p.37-41),

Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história (...). É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia.

A perspectiva foucaultiana rompe com a visão de um sujeito ativo, autor de seu próprio ser e dizer em evidência de um sujeito submetido às condições históricas que antecedem sua constituição e o envolvem em complexas relações de poder científica e institucionalmente engendradas. Esse vislumbre filosófico interroga o projeto universal da sociedade moderna de base cartesiana, através da qual o homem, por meio da racionalidade científica, seria o autor de sua história. Assim, anuncia as condições de exclusão favorecidas por aquele projeto, ao pôr em xeque uma identidade definida e caracterizada na/para a exclusão do outro concebido em condições de desigualdade.

Compreendo que a noção de sujeito, nas tramas da sociedade atual, representa aspectos contraditórios, visto que sua constituição se opera no nível dos sentidos e de discursos no âmbito social, institucional e do senso comum, que, comumente, fundam-se em processos ardilosos quanto a conceitos pré-concebidos de exclusão e discriminação. Entretanto, muitas estruturas de significação, em que eles denotam suas experiências e identificações, vêm desestruturando os paradigmas da modernidade ao anunciar relações culturais e políticas que favorecem um novo devir da diversidade humana.

Devir que envolve os processos de identificação por meio dos quais as vozes que ecoam em comunidades virtuais indicam, através do reconhecimento do/no outro, suas mesmas necessidades, suas mesmas lutas, suas mesmas vontades de verdades, sua própria resistência. Essas vozes estão explícitas ou implícitas nos

discursos daqueles/as que ali fazem questão de se inserir, de forma mais interativa ou não, e constituem as marcas da identidade construída pela presença do outro por meio de um processo de aprendizagem intersubjetivo.

Processos em que as identidades são construídas nas tramas da heterogeneidade discursiva em que, entre um enunciado e outro, é possível assumir posicionamentos, dominantes, polêmicos e/ou contraditórios, capazes de envolver resistência aos discursos hegemônicos ou não. Elas se constituem nas interações com o outro, nas verdades forjadas pelas tramas históricas de uma época e pelas relações de poder que as envolvem.

No âmbito das RSD, também é possível vislumbrar tais relações, seja pelo poder institucionalizado que reforça, historicamente, a exclusão daqueles/as que não se enquadram nos modelos de identidades sociais pré-estabelecidos, como as minorias, seja pelo poder de resistência dessas minorias naqueles espaços. No sentido da ação do poder capilar e não dicotômico, a análise das relações de poder, em Foucault, indica um deslocamento em relação ao poder exclusivo que se concebe ao Estado ao pôr em xeque a existência de uma microfísica do poder por meio da qual é possível ser alvo ou instrumento. Assim, o poder só existe onde há resistência. Sobre isso, esclarece:

Tendo como efeito a constituição de uma identidade. Pois minha hipótese é de que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 2007, p. 92).

A referida visão de poder traz à tona a questão da resistência, não numa perspectiva negativa, como elemento de repressão ou dominação, sob a lógica das desigualdades instituídas, mas no sentido de provocar vontades, desejos e esperança. Assim, ao invés de reprimir o sujeito, o poder pode fazer parte de seus processos de construção. Não há detenção de poder por uma ou outra pessoa, mas seus efeitos em sua realidade. Entendo que as resistências se manifestam nas ações de interação, organização, apoio e contestação, em que acontecem as relações de poder em RSD. É preciso compreender esse poder capilar nas práticas discursivas, sobretudo quando se propõe analisar as construções identitárias nas tramas em

que se inserem os jogos de poder e de verdade que ocorrem no território virtual e fora dele e que instigam reflexões sobre os rumos das políticas educacionais de diversidade. Sob o ponto de vista de Foucault (1999, p. 91-92), as relações de poder

não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício. (...) Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento.

Os movimentos discursivos por meio dos quais os sujeitos se identificam, revelam-se, assumem posições e se inscrevem em dada formação discursiva não são lineares, claros ou diretos, visto que as práticas enunciativas nas teias do discurso provocam recuos, ressignificam e mudam tanto a forma como o sujeito vê o outro no mundo e como também se vê. Tal processo, intrinsecamente vinculado à linguagem, configura a construção de múltiplas identidades descentradas, flexíveis e fluidas, na ocorrência de novas ações discursivas.

Intento que as dimensões políticas, marcadamente presentes nos discursos, ampliam-se para as redes por meio de lutas emancipatórias, reconhecimento e resistências. Nessa direção, os sujeitos encontram alternativas para enunciar suas diferenças e se contrapõem às armadilhas do discurso sobre diversidade que marcam os limites das políticas educacionais. Eles lançam mão de formas inteligíveis (textos verbais e não verbais) que sinalizam representação e reconhecimentos, ao indicar outros modos de enunciação de si. O sujeito não decide estar ali (na rede) ao acaso, ele não reage (publica, comenta, compartilha, curte) ao acaso, ele não se expõe (opina, argumenta, fala sobre si) ao acaso, qualquer reação dele na rede remete à necessidade de outra reação. Portanto ele

precisa do outro, e isso também não é ao acaso. Como sujeito discursivo, ele traz consigo intencionalidades que apresentam sua posição como sujeito do discurso e as identidades que assume naquele espaço por meio da relação que constrói com o outro. De certo modo, ousa asseverar que, em comunidades virtuais, os sujeitos também se confessam ao se manifestar de alguma maneira. Para Foucault, (1999, p. 61),

a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito enunciado; é também um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa ao menos sem a presença virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor (...) um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; em fim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas.

Ao pensar sobre as comunidades virtuais como territórios discursivos e, portanto, de construção de identidades, é preciso analisar, nas materialidades enunciativas, sua relação com a memória e os efeitos de sentido ali produzidos, visto que o objeto da AD é a produção de sentidos realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade da linguagem (GREGOLIN, 2003). As condições para se constituir uma representação de si e do outro, por meio de discursos sobre diversidade, forjam as possibilidades de ser e os efeitos de sentido que produzem identidades. Segundo Gregolin (2003, p.10-11),

‘o efeito de sentido’ não se produz no instante de sua enunciação com base em certa relação entre significantes; que o discurso não tem começo: as palavras têm seu sentido num discurso que remete sempre a ocorrências anteriores; que qualquer enunciação supõe uma posição a partir da qual recebe seu sentido e que, portanto, o sentido implica uma memória discursiva, na qual as formulações se relacionam historicamente. (...) O efeito de sentido é, pois, o resultado de uma tensão dialética entre um dado (a memória discursiva) e um novo (algo que se desloca no momento da enunciação).

Ao envolver história e memória, o sentido do texto ultrapassa a ideia da própria materialidade enunciativa, pois estabelece relação com demais textos (intertextualidade) e com demais discursos (interdiscursividade). Assim, “a

interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvelamento de sentidos exteriores ao texto. Ela é as duas coisas ao mesmo tempo (...). Por isso, os sentidos nunca se dão em definitivo.” (GREGOLIN 2003, p. 47 -48).

Nesse tear, em que não há regras nem passos metodológicos de análise em definitivo, almejo pôr em movimento conceitos que a AD oferece, sobretudo, em relação às posições assumidas pelo sujeito discursivo e suas consequências em termos de sentido que, porventura, resgatem algum tipo de memória discursiva. “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso, que é definido como o que fala antes, em outro lugar, independentemente”. (ORLANDI, 1999a, p.31).

Portanto, para além dos efeitos que se produzem no ato da enunciação, é preciso conceber a existência de sentidos anteriores e, oportunamente, fazer menção a eles. Disso, surgem questionamentos como: quais memórias são acionadas nas publicações em comunidade virtual? Como se recorre à memória para se dizer o que já foi dito? O que mobiliza e faz surgir um enunciado, e não, outro? Isso significa que “a observação do interdiscurso nos permite identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos”. (ORLANDI, 1999a, p.32).

Ao considerar que, todo discurso tem uma ordem, em comunidades virtuais, também se incluem regras que condicionam as enunciações. Posto que assim como, instituições formais, a exemplo de escolas e igrejas, instituem regras de controle, disciplina, doutrinação, as comunidades virtuais constroem discursos instituídos e praticados ante as condições estabelecidas no território digital. De tal modo, se a comunidade busca evidenciar a diversidade na perspectiva da diferença/inclusão, logo, no espaço se definem regras por meio das quais os discursos se estabelecem.

Embora as produções de sentido em RSD não sejam desenvolvidas em um espaço institucionalmente formal, no que diz respeito à análise sobre identidades, requerem o olhar para o lugar (não necessariamente físico) de onde se enuncia, pois o sujeito, ao se inserir discursivamente nos interesses e nas práticas de uma comunidade em questão, evidentemente, insere-se em uma formação discursiva.

Então, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas também na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e não dependem só das intenções dos sujeitos”. (ORLANDI, 1999a, p.30).

Entendo que o exposto deixa claros os desafios que se impuseram aos movimentos metodológicos da pesquisa, devido à intenção de explorar as construções identitárias no Facebook, quanto aos princípios das políticas educacionais de diversidade. A possível determinação de técnicas e procedimentos para a análise, possivelmente, iria contrariar a base teórica da AD, razão por que é necessário compreender que deveria lançar mão das pistas que se apresentariam na tessitura das análises. Sobre isso, o próprio Foucault ressalta:

A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (...) Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.(FOUCAULT, 2008a, p. 30- 31).

Isso implica dizer que toda posição assumida pelo sujeito não é vazia, neutra. Ao materializar um discurso que se propõe contra tantos outros ou a favor deles, como um discurso machista, homofóbico, xenofóbico etc., o sujeito traz à tona uma memória, isto é, saberes que pertencem a outras ordens discursivas. Ao denotar identificações com demais discursos, ele marca-se dentro da formação discursiva e se constitui. É possível que o sujeito também assuma diversas posições numa mesma formação discursiva, situação que decorre do lugar social que ele ocupa. No caso de comunidades cujo interesse precípua é de discutir sobre diversidade, é possível que haja sujeitos que utilizem argumentos religiosos, científicos ou de experiências familiares para assumir determinada posição. Inscrito em determinadas condições históricas e ideológicas, o sujeito do discurso inscreve sua construção identitária ao se identificar com certos saberes. O sujeito

empírico não se aparta do sujeito do discurso, visto que o lugar que ele ocupa socialmente se subjetiva em seu discurso.

Nesse sentido, “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos.” (FOUCAULT, 2008a, p. 58). Segundo Orlandi (1999b, p.11), “(...) o sujeito, na Análise de Discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”. Essa projeção material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva). Quanto a isso, esclarece o próprio Foucault (2008a, p. 60-61):

Em suma, as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito (...) as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. (...) Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Em face ao exposto, as abordagens foucaultianas, metodologicamente, exigem que se pense na função enunciativa, que põem em jogo unidades diversas (podem coincidir, às vezes, com frases, às vezes, com proposições, mas são feitas, em certas circunstâncias, de fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, de jogo de proposições ou de formulações equivalentes). Essa função, em vez de dar um "sentido" a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas (FOUCAULT, 2008a, p.120). Concebe-

se, pois, que o enunciado é a concretude do discurso e o discurso pode provocar diferentes sentidos (ORLANDI, 1999a).

Portanto, a arena dos discursos em RDS é desafiadora, ao conferir a necessidade de um olhar aguçado para as funções enunciativas ante a linguagem híbrida que a elas se veiculam e nelas a própria reconstrução histórica do sujeito. E o enunciado, ao ser entendido como uma unidade elementar do discurso, envolve o exercício da função enunciativa, isto é,

(...) suas condições, suas regras de controle, o campo em que ela se realiza, pois entre o enunciado e o que ele anuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado. (GREGOLIN, 2004, p.89-90).

Cabe ressaltar que as posições de subjetividade que remetem à constituição do sujeito na AD convergem com a perspectiva identitária híbrida e fragmentada que se apresenta nesta tese. É nas práticas discursivas que se (re) constroem as identidades, pois nelas se imbrica todo um jogo discursivo, que subjaz a uma microfísica de poder. Ao ser interpelados pela história, pela memória e pelas vontades de verdade, os sujeitos expressam posições múltiplas acerca de suas expressões identitárias, logo, compreende-se que as identidades são construídas discursivamente.

2.2 Nas teias do Facebook: aproximações e delimitações empíricas

A urdidura que aproximou e demarcou a pesquisa na Rede Social Digital Facebook foi tecida com acuidade ante o seu potencial que, em primeira instância, apresenta significativas expressões numéricas e, em segunda instância, apresenta um rico campo de diversidade. Isso pode ser confirmado na adesão significativa de usuários/as em abrangência mundial. Seus serviços são usados por populações com diversas etnias¹⁹, faixa etárias e classe social, através de perfis pessoais, de grupos privados, de grupos públicos e de páginas criadas e classificadas em atenção aos mais diversos interesses, nas quais se inserem as comunidades.

¹⁹ O Facebook se estende aos idiomas e dialetos decorrentes dos territórios da África e do Oriente Médio, das Américas, da Ásia-Pacífico, da Europa Oriental e da Europa Ocidental.

Nesse cenário, os caminhos da pesquisa foram delineados desconsiderando possíveis deslumbramentos e posições ingênuas, por se tratar de um campo abissal, no qual há aberturas de inclusão e exclusão decorrentes de um novo paradigma cultural.

Isso implica não desconsiderar que o paradigma evidenciado no fenômeno multifacetado da globalização produz tanto homogeneização quanto diversidade e tem como consequência as desigualdades. Expresso como exemplo o fato de que, em países pobres e emergentes, muitos/as são expropriados/as das condições básicas de sobrevivência e de dignidade humana e do uso e da apropriação das tecnologias digitais para explorar e criar redes de relacionamentos que favoreçam o entoar de vozes que ecoem as identidades silenciadas. Em contrapartida, não se pode negar que os impactos da globalização apresentam avanços, porque “a imaginação pós-eletrônica, combinada com a desterritorialização provocada pelas migrações, torna possível a criação de universos simbólicos transnacionais, ‘comunidades de sentimento’, identidades prospectivas, partilhas de gostos, prazeres e aspirações (...)” (SANTOS, 2011, p.45).

Consciente do referido paradoxo, o contexto de aproximação empírica requereu que fossem exploradas, embora brevemente, as teias que compõem os recursos gerenciais e administrativos do Facebook, antes estabelecer quaisquer critérios de seleção do *locus* e critérios para a coleta dos dados

O Facebook é uma rede de milhões de pessoas que, com perfis diversos, geram interações sociais que afetam tanto a vida pessoal quanto a dinâmica política e cultural da sociedade onde se inserem seus/as usuários/as. Isso ocorre porque seus recursos permitem, por exemplo, a criação de páginas personalizadas para “celebridades, negócios locais ou local”; para “Empresa, organização ou instituição”; para “marca ou produto”; para “artista, banda ou figura pública”; para “entretenimento”; e como último item, para “causa ou comunidade”. Ressalto que esta última, em particular, remonta à seguinte chamada: “Junte-se às pessoas que apoiam você no Facebook”. Em seguida, o recurso abre espaço para que o sujeito interessado coloque “nome da causa ou comunidade”, e ao clicar em “Começar”, aceitam-se, automaticamente, os “termos da Página do Facebook” que correspondem à “Política de uso de dados”, “Declaração de direitos e

responsabilidades”, que remetem a todas as páginas do Facebook e devem estar em consonância com os “padrões da comunidade.”^{20,21}.

Ao atribuir culpa a possíveis infrações quanto à criação e ao uso de páginas, a Empresa expressa a seguinte chamada: “Você é responsável por garantir que sua página esteja em conformidade com todas as leis, estatutos e regulamentações aplicáveis”²². Ressalto que a criação da página requer que o/a interessado/a a gerencie por meio de sua conta pessoal, embora o Facebook garanta que suas informações pessoais (por exemplo, seu nome e e-mail) não aparecerão na página, a menos que se escolha adicioná-las.

Dada a referida exploração inicial, como já mencionei, tive que adentrar em territórios que iam além das teias do meu perfil pessoal no Facebook, com o olhar direcionado aos caminhos metodológicos da Análise de Discurso. Momento em que, descortinaram-se os anseios ante as prévias evidências de que se tratava de um campo investigativo multifacetado, heterogêneo e ao mesmo tempo peculiar. Circunstâncias nas quais enquanto sujeito histórico, ideológico, constituído na e pela linguagem, busquei estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem, de modo que os movimentos metodológicos, fluentemente, pudessem conduzir a terrenos capazes de fecundar raízes rizomáticas no âmbito da pesquisa em comunidades virtuais.

Quanto a isso, é oportuno ressaltar as orientações de autoras que, ao trazerem à baila complexas questões sobre pesquisa em internet, na atualidade, esclarecem que “é fundamental atentar para as características do universo que se pretende problematizar, bem como para a compatibilidade entre os critérios de amostragem e o problema e objetivos da pesquisa”. Para elas,

a internet é um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala (seus componentes contam-

²⁰ Os conteúdos que determinam os “padrões da comunidade” no Facebook foram colocá-los, na íntegra, nos anexos.

²¹ As expressões entre aspas referentes ao Facebook correspondem, exatamente, ao que está disposto no site da Empresa. Refiro-me ao Facebook como Empresa, quanto aos aspectos gerenciais e administrativos, e ao Facebook como Rede Social Digital, como constituída pela estrutura de um *cluster* inerente às características das comunidades virtuais. A estrutura de um *cluster* é uma propriedade das redes em geral. Nas comunidades virtuais, em particular, a clusterização se acentua, pois permite que haja agrupamentos de nós, em virtude da densidade das conexões na rede. (RECUERO, 2014).

²² Indica-se a atualização da seguinte política como: Data da última revisão: 8 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.facebook.com/page_guidelines.php>. Acesso em: 07 mai. 2016.

se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre as unidades e entre os contextos) dinamismo (todos os elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento. (...) O mesmo panorama imenso, complexo e dinâmico é encontrado quando se restringe o universo de observação a uma parcela de uma parcela da internet. (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p.55).

As pesquisadoras da Ciência da Comunicação exemplificam a citação mencionada acima partindo da própria evolução do quantitativo de membros ativos no Facebook, desde o ano de sua criação em 2004. Segundo as autoras, “o Facebook considera ‘membro ativo’ aquele que se logou no sistema pelo menos uma vez nos últimos 30 dias” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p.56).²³

Quanto ao conhecimento de tais peculiaridades, comecei as delimitações com o desafio de escolher uma ou mais comunidades que poderiam oferecer respostas para o problema central da pesquisa. Assim, foi necessário selecionar amostra a partir de uma abordagem qualitativa, visto que “as amostras qualitativas são tipicamente intencionais”. Esse tipo de amostra tem lógica e poder na seleção de casos informacionalmente ricos para estudo em profundidade e dependem muito diretamente das intenções da pesquisa. Por isso, “os problemas de pesquisa para os quais o aprofundamento é mais importante que a generalização dos resultados, solicitam abordagens qualitativas” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p. 67-68).

A amostra da pesquisa que descrevo indicando os critérios de escolha teve como base o sistema de Rede Social Digital Facebook, cujas características o tornaram um lugar privilegiado para a investigação cujo foco foi a construção identitária através das práticas discursivas em comunidades virtuais. Ciente de que esse sistema já representava um universo de pesquisa amplo, tive que estabelecer uma fração bastante definida dentro do universo. Para isso, foi necessário delimitar o campo de investigação, devido à evidência do “oceano” de grupos e comunidades no Facebook, criados em línguas diferentes e com objetivos diferentes. Tal realidade, da qual não pude me eximir, requereu a delimitação de critérios de seleção. Assim, apresento-os, à medida que os ressalto como bússolas

²³ Logado significa estar inserido/a em algum sistema de banco de dados; passar a ser identificado por login (termo em inglês) que significa ter acesso a uma conta em plataforma digital.

que não só oportunizaram delimitar o lócus, a amostra e os dados da investigação, mas, sobretudo, tecer, com mais segurança, os fios da pesquisa.

2.2.1 Critérios de seleção: as comunidades virtuais

O primeiro critério para a seleção da amostra consistiu em delimitar páginas que se classificaram como comunidade. Esse tipo de informação é disponibilizada na “Página inicial”, assim como nos resultados do sistema de busca do próprio Facebook, como mostram as figuras 1 e 3. Por conseguinte, o recurso “Sobre” apresenta a Página, comumente mostrando sua data de criação, e-mail para contatar com o/a administrador/a responsável por seu gerenciamento, um pouco de sua história e objetivo da comunidade, como é possível ver na figura 2²⁴.

Figura 1 – Pagina inicial de uma comunidade



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/diversidadeufrgs/>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

Esse critério se justifica por vários motivos. Primeiro, por causa da intenção de obter amostras condizentes com os pressupostos teóricos da pesquisa, que toma como um de seus fundamentos o conceito de comunidade, em particular, de

²⁴ A captura das figuras foi realizada por meio do “printScreen”, um comando existente nos computadores (netbooks, laptops e desktops) cujo acesso se dá através da tecla de mesmo nome, o qual grava, na forma de imagem, o que está sendo exibido na tela.

comunidade virtual; segundo, as características que as diferem dos grupos, por exemplo, e terceiro, a disponibilidade de informações públicas.

Há uma infinidade de páginas públicas no Facebook que, para além de se classificarem como comunidades, apresentando, inclusive, nomes alusivos aos seus objetivos, também se classificam como Blog pessoal, Filme, Organização não governamental, Campo de estudo, Programa de Tv, Empresa, Gênero Literário, Biblioteca, Personagem fictício, Entretenimento, Educação, Revista, Partido Político, Instituição de Ensino, Músico/banda, dentre outras. Tais informações se apresentam na “Página Inicial” como no sistema de busca do Facebook. Os exemplos estão dispostos nas figuras 1 e 3.

Figura 2 – Recurso “Sobre” no Facebook



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/diversidadeufrgs/about/>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

Na “Central de Ajuda”, referente às perguntas sobre políticas do Facebook, a própria Empresa ressalta que “os nomes de Página devem refletir precisamente a Página”. Em se tratando das classificações de escolha para se criar uma Página, é dada a seguinte orientação: “Divulgue sua marca, negócio ou causa, apenas escolha um tipo de Página para começar.”²⁵.

²⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/create/?ref_type=sitefooter>. Acesso em: 21 jan. 2016.

É relevante esclarecer o porquê da escolha por explorar comunidades, ao invés de grupos, em se tratando de peculiaridades que foram primordiais. *A priori*, foi a constatação de que as comunidades são criadas em Páginas que dispõem seus conteúdos públicos, e os grupos, embora possam ser privados ou públicos, necessitam da aceitação do/a administrador/a para que seja possível nele se integrar como membro.

Esse aspecto foi fundamental, no que diz respeito às condições de obter e usaras informações sem a necessidade de angariar termo (s) de consentimento livre e esclarecimento quanto à publicização dos dados e das análises decorrentes da pesquisa em ambiente virtual. Quanto a isso, ressalto que, em um dos termos de Página do Facebook, está determinado que “o conteúdo publicado em uma Página é público e visível para qualquer pessoa que possa ver a página.”²⁶. Quanto a esse e aos demais Termos, a Empresa acrescenta:

Os termos a seguir bem como nossa Política de uso de dados e Declaração de direitos e responsabilidades, aplicam-se a todas as Páginas do Facebook. Além disso, todo o conteúdo das Páginas deve estar em conformidade com nossos ‘Padrões da comunidade.’ (FACEBOOK, 2014)²⁷.

Complementa-se a essa abordagem do conteúdo público das páginas também o que dispõe sobre informações e conteúdos publicados em perfis pessoais e grupos. Assim, o Facebook determina atenção ao disposto na “Declaração de Direitos e Responsabilidade” aceitas por aqueles/as que estejam vinculados/as aos “Serviços do Facebook”:

Quando você publica conteúdos ou informações usando a opção Público, você está permitindo que todos, incluindo pessoas fora do Facebook, acessem e usem essas informações e as associem a você (isto é, ao seu nome e foto do perfil). (FACEBOOK, 2014)²⁸.

²⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/page_guidelines.php>. Acesso em: 21 jan. 2016.

²⁷ As políticas do Facebook referentes aos “Padrões da Comunidade”, estão em anexo.

²⁸ Informação do/no Facebook no link “política de dados”, disponibilizada a partir das datas da última revisão: 8 e 30 de jan. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/page_guidelines.php>. <<https://www.facebook.com/legal/terms>> Acesso em: 21 jan. 2016.

É importante esclarecer que, nas páginas classificadas como comunidades, os nomes dos seguidores são mantidos ocultos, a menos que eles/elas se manifestem a partir de algum tipo de interação. Portanto, todo conteúdo publicado é em nome da própria comunidade e fica disponível para acesso a qualquer pessoa. Sobre tal particularidade, o Facebook determina que as informações públicas

são as informações que você compartilha com o público em geral, como as informações que estão no seu Perfil Público, ou o conteúdo que você compartilha em uma Página do Facebook ou em outro fórum público. As informações públicas estão disponíveis para qualquer pessoa dentro ou fora dos nossos Serviços e podem ser vistas ou acessadas por meio de sites de busca, APIs e mídia offline, como TV. (FACEBOOK, 2014).²⁹

Comunidades e grupos públicos têm funcionalidades quase idênticas, porém detêm características diferentes em se tratando de sua configuração. No grupo público, aparecem a quantidade de membros, seu perfil e o período em que cada um entrou no grupo. Para se inserir no grupo, é necessário que o/a administrador/a aceite, pois, como o sujeito solicita participar, fica a opção “pendente”. A perspectiva de interação nos grupos se evidencia pelas possibilidades de divulgar eventos, compartilhar vídeos, fotos e arquivos que podem ser “baixados” e visualizados por todos/as, inclusive, por quem não faz parte dele.

É necessário, portanto, esclarecer que o tipo de comunicação pretendida na Rede reflete a criação, seja de um grupo ou de uma página de uma comunidade. O primeiro caso, através de um contato mais limitado de pessoas e condições de mais controle de seus participantes, porquanto a entrada de um novo membro está passível à aceitação, enquanto, no segundo caso, almeja-se interagir com um número cada vez mais crescente de pessoas.

Por sua vez, nas comunidades, ao curtir a página, automaticamente, o sujeito já se insere como seu participante e tem liberdade para executar quaisquer ações de interação, com ressalva às políticas de privacidade do Facebook. Outra particularidade das comunidades diz respeito às potencialidades de crescimento da Rede, uma vez que o Facebook divulga sugestões de demais páginas

²⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/privacy/explanation>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

semelhantes à que está sendo seguida, tendo em vista possíveis interesses do sujeito.

Além das condições de publicização das informações, justifico o critério para selecionar as comunidades por suas características amplas de participação, visto que são, usualmente, criadas quanto à demanda para formar uma rede maior de pessoas em relação aos grupos, por exemplo. Atrela-se a isso a abordagem que detém quanto aos interesses de causas sociais e organizações e, por fim, a própria abrangência conceitual do termo “comunidade”, que se coaduna com as perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa que fazem referência ao sujeito do discurso, e não, necessariamente, ao sujeito empírico.

Nesse sentido, as condições de troca, compartilhamento, participação e a distribuição coletiva e desigual de informações que caracterizam as comunidades virtuais foram elementos fundamentais para a escolha e para as reflexões que advêm da constituição identitária. As falas coletivas que envolvem imagens complexas, espaços dinâmicos, mapas móveis de práticas e ideias, que decorrem dos interesses por um assunto/tema/causa, é condição *sine qua non* para a inserção e a participação de um sujeito dentro de uma comunidade. Quanto a isso, remonto à questão sobre a constituição de sujeitos coletivos de enunciação, considerando que

dar a uma coletividade o meio de proferir um discurso plural, sem passar por representantes, é o que está em jogo, do ponto de vista tecnopolítico, na democracia do ciberespaço. Coletivo não é necessariamente, sinônimo de maciço e uniforme. O desenvolvimento do ciberespaço nos fornece a ocasião para experimentar modos de organização e de regulação coletivos exaltando a multiplicidade e variedade. (LÉVY, 2007, p. 65-66).

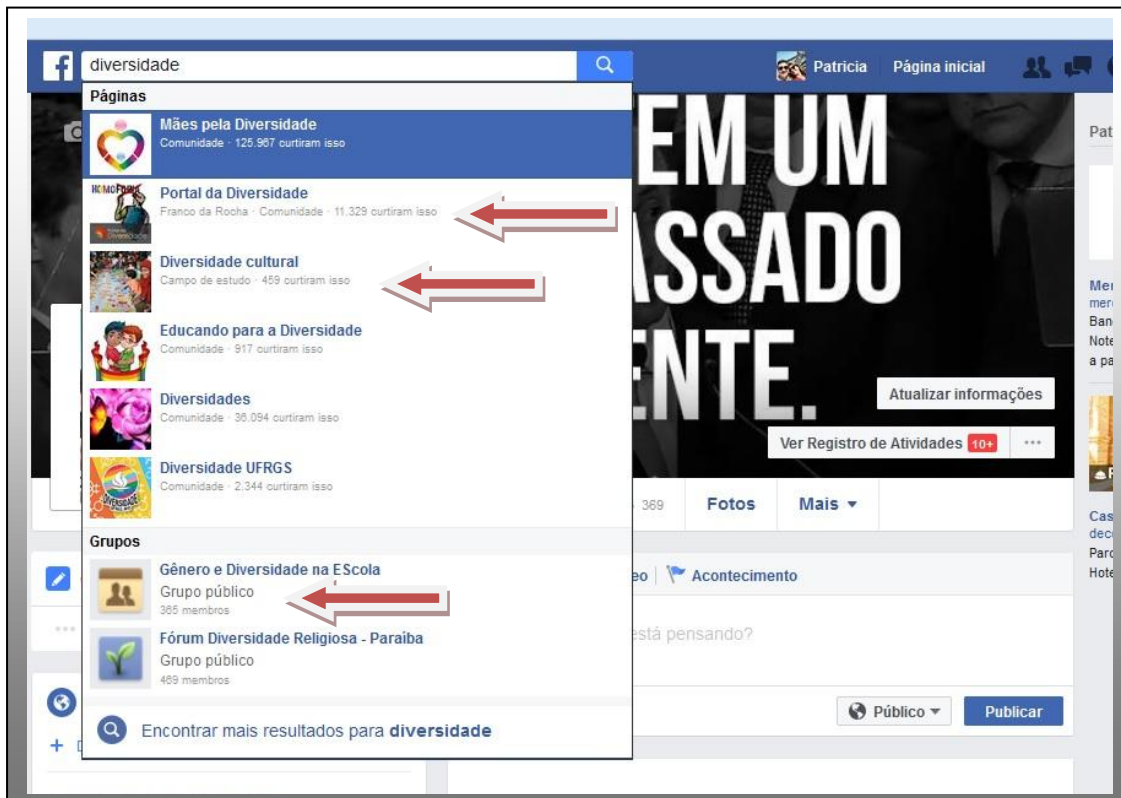
Ao levar em consideração apenas os resultados relativos às comunidades, foi necessário identificar se o caráter coletivo condizia com o tipo de representação que estava em pauta. Portanto, foi no âmbito do discurso plural que continuei a trilhar o recorte da amostra, ao compreender que são imprescindíveis características relevantes para o problema da pesquisa, dando continuidade a partir da especificidade temática.

2.2.2 Critérios de seleção: abordagem temática

O segundo critério para seleção da amostra sobreveio a partir das informações presentes nas comunidades, o que configurou a delimitação temática. A exploração inicial pelas comunidades virtuais, no Facebook, começou com a escolha do termo “diversidade”, com o objetivo de relacionar com a discussão feita no terceiro capítulo deste trabalho quanto ao enfoque dado à diversidade nos princípios das políticas educacionais.

As páginas que se classificaram como comunidades foram exploradas através do acesso na minha conta no Facebook, especificamente no espaço de busca, na parte superior esquerda de meu perfil, a partir do uso do termo “diversidade”. Como exemplifico na figura abaixo, uma vez digitada a palavra, logo aparece uma gama de páginas classificadas de forma diferente, inclusive, apresentando o quantitativo de representantes, tanto como seguidores/as em páginas quanto como membros em grupos públicos e privados.

Figura 3– Sistema de busca no Facebook



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/patricia.gondim.54>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

Iniciada a busca, esbocei um quadro de todos os resultados que apareceram a partir do uso da palavra “diversidade”, incluindo as páginas com distintas classificações, e excluindo os grupos. No Quadro 1, foram categorizados o nome da página, o quantitativo de pessoas que a curtiram e, automaticamente, já fazem parte dela como seguidores/as, sua classificação e o fluxo informacional, o qual, em particular, também foi um dos critérios de seleção da amostra discutido adiante.

O levantamento inicial delineou resultados heterogêneos, pois, embora, em todos os casos, o termo “diversidade” estivesse presente no nome das páginas, algumas vezes, a palavra não refletia perspectivas culturais. Apresento como exemplo a comunidade “Diversidade”, na época, com 3.497 seguidores/as, que trata de questões sobre fotografia, humor e vídeos; a comunidade “Diversidade Tucana”, na época, com 1.326.901, voltada para propagar as ideias de um partido político. Outras despontaram em uma direção específica sobre a temática, por exemplo, as comunidades “Diversidade Católica” e “Diversidade Cultural Indígena Latino-americana”, além da representatividade significativa de comunidades, que, embora abordem a temática da diversidade, têm vínculo institucional, como a “Comunidade UFRGS” e comunidades da Ordem dos Advogados do Brasil. O Quadro 1 apresenta os resultados decorrentes da busca realizada em janeiro de 2016, a qual representou um espelho para acompanhar, com mais acuidade, exclusivamente, as comunidades com a temática em questão. Posteriormente, também foram realizados outros registros para observar as comunidades que seriam mais representativas para a pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento de Páginas no Facebook

NOME DA PÁGINA	CURTIDAS	CLASSIFICAÇÃO	FLUXO INFORMACIONAL
Diversidade Cultural	359	Campo de Estudo	Não informado ³⁰
Diversidade Cultural Indígena Latino-americana	250.833	Comunidade	Jan/2016
Diversidade	2.604	Programa de Tv	Jan/2016
Mães pela Diversidade	114.820	Comunidade	Jan/2016
Diversidade na Escola	239	Filme	Ago/2013
Diversidade Católica	4.124	Comunidade	Dez/2015

³⁰ O item “Não informado” refere-se às páginas em que não apareciam publicações e indicaram a seguinte mensagem: Esta página é automaticamente gerada com base no que os usuários do Facebook estão interessados e não é filiada ou endossada por ninguém que esteja relacionado a este tópico.”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Diversidade-cultural/108085459220126?fref=ts>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

Grupo Diversidade Niterói	7.583	Organização Não Governamental	Jan/2016
Diverse - Rede Nacional de Visibilidade e Defesa à Diversidade Sexual	158	Comunidade	Jan/2016
Educando para a Diversidade	812	Comunidade	Jan/2016
Rede Cultura Viva – Cidadania e Diversidade	19.749	Comunidade	Jan/2016
6º Encontros com a Inclusão I Colóquio Internacional Educação e Diversidade	394	Comunidade	Dez/2015
Museu da Diversidade Sexual	16.422	Museu	Jan/2016
Diversidades	36.015	Comunidade	Out/2015
Grupo Diversidades	798	Organização Não Governamental	Jun/2015
Portal da Diversidade	10.705	Comunidade	Jan/2016
Centro de Referência e Defesa da Diversidade	4.914	Organização Não Governamental	Jan/2016
II Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero	4.003	Organização - Artes e entretenimento - Educação	Abr/2015
Diversidade UFRGS	2.044	Comunidade	Jan/2016
Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual/CEDS-RIO	22.679	Organização governamental in Rio de Janeiro	Jan/2016
Quinta Diversidade	1.802	Comunidade	Abr/2015
Diversidade Musical	117	Comunidade	Jan/2016
Seminário Diversidade Cultural nas Pegadas do Canavial	118	Educação	Set/2014
Diversidades	3.497	Comunidade	Jan/2016
Diversidades	1.846	Comunidade	Jan/2016
Diversidade Linguística	1.818	Organização Governamental	Jan/2016
CRDH Relações de Gênero, Diversidade Sexual e de Raça	3.473	Escola - Organização	Jan/2016
Diversidade Sexual	201	Gênero Literário	Não informado
Fórum de Diversidade Sexual e Gênero – Campina Grande	582	Comunidade	Jan/2016
Diversidade Sexual, Saúde e Direitos entre Jovens	1.391	Comunidade	Jan/2016
Grupo Frida de Gênero e Diversidade	1.892	Causa	Jan/2016
Comissão da Diversidade Sexual da OAB SP	2.023	Comunidade	Jan/2016
Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero - OAB Paraná	797	Serviços Públicos e Governo	Jan/2016
Diversidade	2.469	Comunidade	Mar/ 2015
Diversidade	3.102	Revista	Set/2015
Comissão da Diversidade Sexual – OAB Goiás	819	Organização	Jan/2016
Comissão da Diversidade Sexual e Combate à homofobia. 61ª OAB Mogi Guaçu/SP	798	Comunidade	Jan/2016
Close Festival Nacional de Cinema e Diversidade Sexual	2.292	Premiação de Tv/Cinema	Nov/2015
Diverso UFMG Núcleo Jurídico de Diversidade Sexual e de Gênero	2.283	Educação – Escola em Belo Horizonte	Jan/2016

Diversidade Tucana	1.326.901	Partido Político	Jan/2016
Subsecretaria de Cidadania e Diversidade Cultural	1.529	Organização Não Governamental	Jan/2016
Empregueafro – Consultoria em RH e Diversidade	3.656	Consultor de Negócios	Jan/2016
Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero – OAB Campina Grande	618	Escritório de Advocacia	Jan/2016
Biblioteca da Diversidade	4.234	Organização Não Governamental	Jan/2016
Bloco da Diversidade	7.157	Músico/Banda	Jan/2016
Estatuto da Diversidade Sexual Pelotas/RS	539	Comunidade	Jan/2016
Comissão da Diversidade Sexual e Combate à homofobia – OAB Campinas/SP	849	Comunidade	Out/2015
Comissão da Diversidade Sexual OAB Subseção Osório	134	Comunidade	Abr/2015
Oficinas Deliberativas –Diversidade Religiosa e Direitos Humanos	608	Comunidade	Out/2015
Comissão da Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo da OAB-RR	339	Comunidade	Jan/2016
Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero – OAB Bento Gonçalves	124	Organização Governamental	Jan/2016
Gres Diversidade	1.974	Comunidade	Jan/2016
Direitos Humanos e Diversidade Religiosa	1.189	Comunidade	Jan/2016
Cultura e Diversidade	2.908	Site sobre Sociedade e Cultura	Mai/2015
Fórum Gestão da Diversidade e Inclusão	507	Comunidade	Jan/2016
Brasil Diversidades	536	Loja de Presentes	Set/2015
Diversidade's Coiffeur	886	Beleza	Jan/2016

Fonte: Dados da pesquisa - 2016

Os registros foram concluídos em decorrência de ter se exaurido as possibilidades de identificar comunidades que abordassem a temática da diversidade. Sobretudo, nas últimas “garimpagens” as páginas já não mais apontavam o termo diversidade, mas flexões como “Diverse”, “Diversifica”, “Diversos”, “Diversão”, relacionando-se a outras páginas e grupos que não atendiam aos objetivos da pesquisa. No final, considerei relevante retomar a busca, com o intuito de assegurar as informações registradas, e constatei que elas lá se encontravam, porém já não na mesma sequência em que foram registradas no quadro. Disso despontou a observação que o sistema de busca priorizou as páginas, ao mostrá-las primeiro, e só depois que elas, praticamente, já não eram sinalizadas, os resultados apontaram os grupos públicos. Esse aspecto se complementa com outra observação: o fato de as primeiras páginas serem voltadas

para a diversidade na perspectiva cultural e, só depois, o termo ter sido relativizado para demais interesses, como os comerciais e/ou institucionais.

Do total de vinte e sete comunidades, como consta no Quadro 1, em todas as que estão com destaque em tracejado, foi necessário aplicar os demais critérios. A seleção foi sendo delimitada por critérios de inclusão e exclusão e foram sendo incluídas apenas as páginas que se classificaram como comunidades e nas quais as abordagens temáticas da diversidade apontavam caminhos amplos para a discussão, sem foco específico em uma categoria, isto é, abordagens que denotassem múltiplas perspectivas identitárias. Nesse processo, excluí as comunidades que se denominavam institucionais, para analisar as construções identitárias com certo distanciamento sobre os interesses de estruturas sociais estabelecidas, embora tenha conhecimento de que os sujeitos se constroem discursivamente por memórias e histórias, também decorrentes de sua prática social em diversas instituições. Mesmo fora do âmbito das análises, essas comunidades foram mencionadas e exemplificadas no Quadro 1 com abordagens diversas.

A intenção de selecionar comunidades com o trato heterogêneo em relação à temática advém de um olhar para a diversidade, na perspectiva de que as identidades são múltiplas e se reconstroem socialmente. “Essa visão não-essencialista das identidades sociais está também implícita em três traços principais que as abordagens socioconstrucionistas têm enfatizado: fragmentação, contradição e fluxo” (LOPES, 2002, p.138). Acrescem-se, ainda, nessa direção, os reflexos da sociedade em rede. Nesse sentido, Hall (2014, p. 43) traz significativos esclarecimentos:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’.

Apesar de estar consciente de que as construções identitárias refletiam tais características e que as delimitações que propunha deveriam ser traçadas com um olhar flexível atais questões, a seleção da amostra conduziu à necessidade de delinear estratégias e justificativas para novos recortes. À inclusão de

comunidades foram acrescentadas duas observações: o fato de a comunidade explicitar o objetivo de sua criação no recurso “Sobre” e de estar em consonância com a temática da diversidade de forma ampla, além do seu fluxo informacional. A primeira observação ainda se insere no critério de seleção temática, e a segunda corresponde ao último critério determinante para definir a amostra.

2.2.3 Critérios de seleção: fluxo informacional

Ao explorar as 27 comunidades virtuais, as quais estão identificadas em tracejados no Quadro 1, constatei que, embora apresentassem perfis bem diferenciados, a maioria estava explicitamente voltada para as questões sobre diversidade cultural, dentre as quais, sobressaíam-se interesses sobre gênero e sexualidade. Investigar todas as comunidades com focos de discussão na diversidade requeria uma demanda de muito mais tempo para a pesquisa, tendo em vista a gama de dados a serem coletados e analisados. Isso ainda seria desnecessário ante as características da abordagem qualitativa do objeto a ser investigado. Essa situação adveio da seguinte compreensão:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus produtos e a si mesmos. As abordagens qualitativas se conformam melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2010, p. 57).

Portanto, no âmbito de uma comunidade como um segmento delimitado e focalizado, seria possível fazer as análises necessárias e angariar respostas para o objeto investigado, uma vez que a pesquisa qualitativa visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto aos valores culturais e às representações sobre sua história, temas específicos, relações entre indivíduos, instituições, movimentos sociais, processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. (MINAYO, 2010, p. 23).

Foi considerando a peculiaridade de que, “numa busca qualitativa, é preciso preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a

abrangência e a diversidade no processo de compreensão”. (MINAYO, 2010, p. 196), que me detive a observar o fluxo informacional que algumas comunidades apresentavam, desconsiderando, naquele momento, as que fugiam da temática, as que a abordavam de forma específica, as que eram institucionais e as que não explicitavam seu objetivo e/ou sua história no recurso “Sobre”. Esse é um aspecto imprescindível, que pode indicar a legitimação do discurso plural das pessoas que, como seguidoras participam delas.

À medida que identificava determinada comunidade, lhe acrescia todos os critérios usados para delimitar o campo empírico, os quais já foram pontuados. No decorrer das observações, inseri-me como seguidora, para que fosse possível fazer as observações quanto ao fluxo informacional que remeteu à representatividade numérica de informações, assim como ao teor das publicações. Embora as informações das páginas das comunidades sejam públicas, inseri-me como seguidora com o intuito de acompanhar melhor o fluxo, uma vez que, nessa condição, receberia informações sobre os conteúdos publicados em meu *feed* de notícias³¹.

O critério de seleção, com base no fluxo informacional, incluiu apenas as comunidades que apresentavam conteúdos publicados entre os meses de janeiro a abril de 2016, período que remete ao levantamento inicial das comunidades e a coleta dos dados.

Quanto aos conteúdos das publicações, foram pertinentes as observações sobre o capital social. Segundo Recuero (2014, p. 45), trata-se de um “conceito que se refere a um valor constituído a partir das interações entre os atores sociais”. De tal modo, o capital social envolve não apenas as relações, mas, igualmente, os conteúdos das mensagens que são trocadas através delas. Para a doutora em comunicação e informação,

essa ideia engloba dois aspectos essenciais para a construção do valor social: o individual e o coletivo. O aspecto individual vem dos interesses dos indivíduos em fazer parte de uma rede social para seu próprio benefício. O aspecto coletivo vem do fato de que o capital social individual reflete-se amplamente na esfera coletiva do grupo. (RECUERO, 2014, p. 45).

³¹ *Newsfeed* ou *feed* de notícias é a coluna central da nossa página inicial. Ao ser atualizada constantemente, mostra as publicações de nossos amigos, páginas que seguimos e grupos do qual fazemos parte.

O fluxo informacional observado pela perspectiva do capital social foi fundamental para perceber o nível de maturidade da comunidade acerca da regularidade e da densidade das informações. Nessa dinâmica em comunidade virtual, incluem-se questões que, embora não tenham se constituído diretamente em objetos de análise, devem ser explanadas:

São elas: a) relacional – os quais compreenderiam a soma das relações, laços e trocas que conectam os indivíduos de uma determinada rede; b) normativo – que compreenderia as normas de comportamento de um determinado grupo e os valores desse grupo; c) cognitivo – que compreenderia a soma do conhecimento e das informações colocadas em comum por um determinado grupo; d) confiança no ambiente social – que compreenderia a confiança no comportamento de indivíduos em um determinado ambiente; e) institucional - que incluiria instituições formais e informais que se constituem na estrutura geral dos grupos, onde é possível conhecer as “regras” de interação, e onde o nível de cooperação e coordenação é bastante alto. (RECUERO, 2014, p. 50-51).

Ressalto que tais características inerentes à constituição das redes sociais digitais são proeminentes no contexto onde se inserem estudos sobre discurso e identidades online. Observáveis em suas diferenças e embricamentos, os sujeitos, para conviver em comunidade, precisam investir em tempo e em sentimento nas trocas construídas. Nesse sentido, é relevante confiar no ambiente por meio do qual o capital social reflete o comportamento do indivíduo, em um grupo, e como os elementos desse grupo auxiliam o indivíduo no ambiente da rede. Um exemplo de confiança no ambiente social é a exposição de si mesmo. Esse capital está vinculado ao capital institucional, que remete às instituições formais e informais que emergem da criação de grupos, com grande nível de coordenação e cooperação, que remete ao conhecimento do grupo como tal e, associada “às interações encontradas entre os usuários de um cluster, é típica das comunidades virtuais.” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p. 137).

Nesse sentido, o olhar foi sendo inclinado para os registros que indicavam número significativo de seguidores/as, postagens recorrentes na *timeline* das

comunidades³² e comentários com conteúdos que coadunavam com seus próprios objetivos. A arquitetura de participação nas comunidades foi fundamental para selecionar a amostra da pesquisa, visto que a rede só se constitui com o coletivo de pessoas que participam do processo constante de atualização do fluxo na comunidade. Quanto a isso, os registros foram de fundamental importância, visto que,

embora seja sempre recomendável evitar descrições desnecessárias e inutilmente extensas, a solidez da discussão dos achados de qualquer pesquisa passa tanto pela observação sistemática da amostra (seja ela de que tipo for) quanto pelo registro de suas características (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p.61).

A invalidação de algumas comunidades baseadas nas características mencionadas resultou na filtragem de três, todas com intencionalidades semelhantes davam ênfase à diversidade, expondo seus objetivos e apresentando um capital social relevante sobre os temas abordados. O Quadro 2 traz esse segundo recorte como resultado das primeiras comunidades pós-critérios de seleção.

Quadro 2- Primeiras comunidades pós-critérios de seleção³³

COMUNIDADE	SOBRE	CURTIDAS
Mães pela Diversidade	"TIRE SEU PRECONCEITO DO CAMINHO, QUEREMOS PASSAR COM NOSSO AMOR!" Mães pela Diversidade	114.820

³²*Timeline* é uma palavra em inglês que significa linha do tempo na língua portuguesa. É usada entre usuários/as das redes sociais na internet para fazer referência às publicações feitas cronologicamente e exibindo as últimas atualizações.

³³ As informações foram retiradas das páginas das comunidades com fiel respeito aos elementos ortográficos/gramaticais que nelas se encontram.

Portal da Diversidade	Criado em 7 de junho de 2013 Essa página tem o objetivo de valorizar a diversidade humana e combater a homofobia e todo tipo de preconceito, seja ele de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS: “Todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade e que sendo dotados de consciência e razão devem agir de forma fraterna em relação aos outros.” ARTIGO 5 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:”	10.705
Educando para a Diversidade	Lançada em 9 de junho de 2012 Declaração de autoria Eu, criador desta fan page, criei com o objetivo de ser mais um meio pelo qual pudesse contribuir para levar a todos informação sobre Direito, Educação, Cidadania, Cultura, para os LGBTs de nosso Brejo paraibano. A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. (Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas) Essa página foi criada com o intuito de ser o porta voz de todos quanto, se sintam injustiçados e que por alguma razão, são impedidos de Ser quem realmente o São. Para nós que todos os dias somos violentados em nossos direitos por uma Sociedade caduca, hipócrita e preconceituosa, esse será mais um instrumento em nosso favor. Acreditamos profundamente na força transformadora da Educação. E isso nos motiva a seguir a diante.	812

Fonte: Dados da pesquisa - 2016

As datas de criação da comunidade são apresentadas junto com as informações “Sobre”, porém, muitas comunidades não expõem essa informação, como a comunidade “Mães pela Diversidade”. Os números que representam as “curtidas” das páginas correspondem ao fluxo aproximado de seguidores, obtidos no mês de janeiro de 2016, pois existe uma flexibilidade numérica que corresponde ao movimento constante nas comunidades.

A filtragem das comunidades pós-critérios de seleção refletiu mais segurança para o desenvolvimento da pesquisa empírica, devido ao desafio de enfrentar os aspectos quantitativos (número de comunidades, informações, dados, interações).

Os movimentos metodológicos conduziram a uma amostra intencionalmente dirigida ao universo temático da pesquisa que, mais afinada, permitiu uma análise mais detalhada da descrição das comunidades e a busca de indicativos sobre a relevância dos seus fluxos.

Ressalto, todavia, que as observações acerca das três comunidades apontaram elementos pertinentes a um novo recorte. Ao estabelecer os critérios de seleção, foi necessário acompanhar, com mais acuidade, o perfil das referidas comunidades (Quadro 2). Ante isso, percebi que a comunidade “Mães pela Diversidade”, embora apresentasse um fluxo informacional excepcional, seu capital social, ao trazer como principal foco as questões homoafetivas, pautavam-se, principalmente, nos discursos de mães que têm ou tiveram filhos/as vitimizados/as pela homofobia. A peculiaridade dessa comunidade contrariava os interesses da pesquisa, porque, ao invés de ter como foco o discurso daqueles/as que, possivelmente, inserem-se em um contexto de participação pela própria condição de sujeito discriminado, teria que abrir espaço para análises acerca da posição das mães como sujeitos discursivos. Não desconsidero que tal especialidade tem significativa relevância, porém em outra direção investigativa.

A comunidade “Educando para a Diversidade” expõe, com clareza, seus objetivos. Entretanto, criada em 2012, surpreende o fato de que apresenta um público relativamente pequeno de seguidores/as e que, como página pública, seja apresentada pelo administrador de forma egocentrada. O uso do pronome “Eu” e dos verbos “pudesse contribuir” transmite a ideia de que a comunidade foi criada a partir de um interesse particular e que seus fluxos dependem de um sujeito que a controla. Apresenta uma visão otimista sobre a educação e reforça sua importância no combate à discriminação. Vê-se: “Cresce, no país, a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais (Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas)”. Seu foco apenas nessa questão limita o olhar para a diversidade que a pesquisa pretende abordar.

Acerca dessas observações, tais comunidades foram desconsideradas na amostra. Os sucessivos movimentos de recorte implicaram a construção de uma amostra intencionalmente dirigida ao universo temático da pesquisa, em que se

levou em conta o caráter coletivo da comunidade que condizia com o tipo de representação que estava em pauta - a amostra da pesquisa foi definida pela “Comunidade Portal da Diversidade”. O foco em uma comunidade parte da compreensão de que “o número de componentes da amostra é menos importante do que sua relevância para o problema de pesquisa (...)”. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 67).

2.3 Portal para o campo empírico: a comunidade virtual selecionada e os movimentos na coleta dos dados

Ao me referir à investigação em profundidade no campo empírico, considerando o *locus* definitivo da pesquisa, emprego o termo “portal”³⁴ como um léxico que remonta ao *status* de entrada principal no campo, além de intencionar fazer uma referência ao próprio nome da comunidade selecionada: Portal da Diversidade.

A referida comunidade foi criada em 07 de junho de 2013, período relativamente significativo, tendo em vista o fato de ainda se manter em face ao seu fluxo informacional. Expõe claramente seu objetivo, abarcando a diversidade humana em sua multiplicidade, ao destacar como intenção o “objetivo de valorizar a diversidade humana e combater a homofobia e todo tipo de preconceito, seja ele de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Apresenta, ainda, um elemento forte, ao dar enfoque aos aspectos legais que fundamentam a garantia do direito à diversidade, numa perspectiva de igualdade em referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e ao emblemático Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil (1988).

Nesse sentido, a comunidade traz o viés de que o tecido social é construído na simultaneidade entre unidade e multiplicidade, por isso é importante partir em direção às configurações sobre diferentes minorias que se forjam em sua tessitura. Deixa evidente que o campo da cultura é, também, o campo das diferenças sociais,

³⁴ Portal: entrada principal e monumental de um edifício. Portada. Fachada principal de um edifício. Átrio. (MICHAELLIS, 1998, p.167). No âmbito da internet portal remete ao espaço digital no qual se tem acesso às informações.

de modo que as discriminações e as exclusões se definem como matéria plenamente política (SODRÉ, 2012, p. 175). Ressalto que, embora a comunidade apresente, na imagem de seu perfil, enunciados sobre a homofobia, com destaque para a repulsa e o combate ao preconceito em relação à diversidade sexual, seu objetivo é enfático no trato com a diversidade. Apresento, então, a página inicial da comunidade em questão.

Figura 4 – Página inicial da Comunidade Portal da Diversidade



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Portaldadiversidade/?fref=ts>>. 03 fev. 2016.

Ante a referida seleção, passei a me debruçar sobre campos discursivos, com peculiaridades de interação em que se sobressaíam as habilidades comunicativas que se caracterizam por meio de linguagens híbridas, envolvendo textos verbais e não verbais. Aspecto fluido e dinâmico, em que o texto visual, muitas vezes, sobressaía-se ao verbal e vice-versa, embora sua mistura, geralmente, denotasse a indissolubilidade necessária aos efeitos de sentido pretendidos em seus discursos.

Essa perspectiva linguística coaduna com a própria heterogeneidade, a miscigenação, a fluidez e o hibridismo proveniente das identidades culturais, na

pós-modernidade, de modo que as próprias características híbridas e hipertextuais³⁵ estão imbricadas na própria constituição do sujeito no contexto digital.

Situação desafiadora, tendo em vista o contexto linguístico amplo e complexo, no qual a riqueza semântica e imagética permeia os movimentos da análise do discurso. Faz-se necessário compreender que os efeitos de sentidos nas materialidades discursivas, ante esse tipo de linguagem, envolvem a inerência dos contornos e dos conteúdos para a que se designam. Questão que se fundamenta no fato de que a AD abarca diferentes linguagens, por meio de cuja multiplicidade e complexidade tenta entender o seu funcionamento (ORLANDI, 2005). Isso expande o espaço de significação do texto, ao conceber a leitura como uma atribuição de sentidos a qualquer tipo de linguagem (produção escrita, oral, imagética) e em qualquer forma como se apresente (ORLANDI, 1999a).

Ao se pautar nos pressupostos da AD, a autora problematiza uma discussão acerca dos efeitos do verbal sobre o não verbal, funda uma crítica aos paradigmas que os alinham e faz precedências que os concebem como um mecanismo ideológico conteudista. Sobre esse aspecto, dá a seguinte explicação:

Isto porque a AD trabalha não só com as formas abstratas com as formas materiais de linguagem. E todo processo de produção de sentido se constitui em uma materialidade que lhe é própria. Assim a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significado, particularmente. (...) Com efeito, na ilusão de que se pode separar forma e conteúdo, toma-se, nesse caso, o conteúdo das diferentes linguagens como equivalentes (...) sabemos que o modo de significar e a matéria significante são constitutivos do sentido produzido de tal forma que não há equivalência sónica do ponto de vista só dos conteúdos. Não separamos forma e conteúdo. Trabalhamos com a forma material. (...) As palavras não têm sentido em si, mas nas construções que integram a relação entre diferentes formações discursivas. Essa é a sua materialidade. (ORLANDI, 2005, p. 35-45).

³⁵ Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras e documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles ou a maioria estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LÉVY, 1993, p.33).

Ao analisar a construção identitária na mídia, Gregolin (2008, p. 32) afirma que a atenção se centraliza nas “práticas discursivas que criam o ‘efeito de sentido identidade’ em textos híbridos, cuja materialidade é composta pelas linguagens verbal e não-verbal”. A referida pesquisadora brasileira, com extensos trabalhos na área, esclarece que é possível investigar o funcionamento discursivo de textos híbridos em contexto midiático:

A imagem traz discursos que estão em outros lugares e que voltam sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases. Por estarem sujeitas aos diálogos interdiscursivos, elas não são transparentemente legíveis, são atravessadas por falas que vêm de seu exterior – a sua colocação em discursos vem clivada de pegadas de outros discursos. (GREGOLIN, 2000, p.22).

É no contexto dessa materialidade discursiva, híbrida e permeada por história, memória e vontades de verdade, que convém ressaltar algumas questões que Gregolin (2007) considera relevantes acerca do discurso e da produção de identidades na mídia, a saber: De que maneira o sujeito marca sua presença ao mobilizar as formas materiais na produção discursiva? Como, nas formas, os lugares e as posições dos sujeitos se constituem?

Tais considerações sobre os pressupostos da AD acerca da indissociabilidade entre o verbal e o não verbal são necessárias, uma vez que à coleta de dados correspondem às publicações que se caracterizam por essa linguagem híbrida, intersubjetivamente construída por diversos sujeitos que nela também se constituem. Vejamos, então, sobre os sujeitos que representativamente são responsáveis pelo fluxo da comunidade e quais foram os movimentos que originaram na sistematização da coleta dos dados. Ao me inclinar sobre a dinâmica na Rede, percebi que vários sujeitos nela se apresentam, assim, foi possível designar:

SC1 (Sujeito que representa a Comunidade) - É o sujeito que assume, inicialmente, o discurso da Comunidade Portal da Diversidade. Sua manifestação se faz tanto pela publicação dos textos quanto por comentários sobre eles. Ideologicamente está preso aos objetivos da comunidade e estabelece a ordem do discurso, uma vez que regula e legitima as publicações. Portanto, é o maior responsável pelo fluxo da Rede, pois as publicações passam por seu crivo.

SC2 (Sujeito que compartilha) - É o sujeito que indica relevante manifestação discursiva, a partir dos textos que são veiculados na linha do tempo da comunidade. Ele assume o discurso de adesão às vontades de verdade expressas em favor do discurso da diversidade, ao divulgá-lo, seja na linha do tempo de um/uma amigo/a e/ou na sua (*timeline*). É o maior responsável pela difusão do capital social da comunidade ao criar conexões com outras redes.

SC3 (Sujeito que comenta) - É o sujeito que expõe seu discurso materializado em seus comentários e, ao fazê-lo, também deixa, de forma mais exposta, seu perfil na *timeline* da comunidade. Apresenta uma posição discursiva significativa pelo fato de, comumente, assumir um discurso hegemônico ou contra-hegemônico. É o sujeito que cria condições de estabelecer um nível maior de interação e problematização acerca do fluxo informacional na comunidade.

SC4 (Sujeito que curte) - É o sujeito que apresenta reações aos discursos de uma maneira mais sutil. Ele também pode assumir a posição de SC2 e SC3, porém, caso apenas se detenha a curtir os *posts* sem comentar e/ou compartilhar, apresenta uma posição que indica distanciamento quanto às possibilidades de fortalecer o discurso veiculado na comunidade. É o sujeito que pode curtir, mas também, por meio do botão que caracteriza essa opção, demonstrar reações que remetem a emoções como: amar (Amei), rir (Haha), impressionar-se (Uau), ficar triste (Triste) ou se irritar (Grr)³⁶. É o sujeito que, sem delongas, ratifica o posicionamento do SC2 e do SC3, por meio do botão 'curtir' ou prefere expressar sentimentos usando os símbolos como elementos enunciativos.

Figura 5 – Botões de reação em páginas e perfis do Facebook



Fonte: TECHTUDO. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/02/facebook-libera-novos-botoes-de-reacao-alem-do-curtir-no-mundo-todo.html>>. Acesso em: 18 mar. 2016

³⁶ São considerados pelo Facebook como *Reaction Buttons*. São botões que expandem a atuação da ação de curtir, indicam estados de humor por meio de uma linguagem nãoverbal. O número de botões é diferente em cada versão do Facebook.

As inúmeras abordagens textuais (publicações em vídeos e imagens estáticas, comentários, botões de reação) e a forma como cada sujeito marcava a sua presença na comunidade, exigiu que se estabelecessem critérios coerentes com a coleta dos dados. Detive-me a perscrutar possíveis níveis de importância, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Ao investigar sobre os estudos de redes sociais, esclarece que “os dados coletados podem ser analisados com relação à sua estrutura, composição e dinâmica”. A estrutura compreende a forma da rede e as características que podem ser extraídas dela; a dinâmica são consequências diretas dos processos de interação, e a composição refere-se à qualidade dessa forma, ou seja, aos atores determinados e à qualidade de suas conexões. Os dados de composição referem-se, por exemplo, à qualidade dos laços sociais presentes na rede e à sua formação e remetem aos valores construídos nesses espaços. (FRASOSO, RECUERO, AMARAL, 2013, p. 122-126).

Ao adotar como referência os dados de composição, compreendi a relevância das publicações, que são a base para as análises. Assim, as orientações das autoras mencionadas, ao aludir à qualidade das conexões entre os atores, os laços presentes e os valores construídos, conduziram-me a perceber que a posição do SC2 detinha uma importância acentuada porque, ao compartilhar, divulgando e expandindo os discursos para além da própria comunidade, reforça-o e o legitima ao inseri-los em outras redes.

Assim, inclinei-me a perceber as publicações que apresentaram o maior número de compartilhamentos. O Quadro 3 apresenta o levantamento de publicações e suas respectivas quantidades de compartilhamento em datas dos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2016. Nesse período, houve 37 publicações, que apresentaram compartilhamentos com distanciamentos numéricos significativos, por exemplo, alguns compartilhados somente uma vez, e outros, até 629 vezes. O levantamento dos compartilhamentos e o destaque as publicações mais compartilhadas são expostas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Compartilhamentos de publicações

COMPARTILHAMENTO DE PUBLICAÇÕES							
JAN	COM	FEV	COM	MAR	COM	ABR	COM
04/01	13	01/02	3	06/03	2	06/04	1
06/01	2	02/02	40	10/03	4	06/04	2
07/01	25	04/02	3	10/03	48	11/04	4
08/01	40	04/02	5	14/03	629	22/04	1
08/01	5	06/02	1				
11/01	2						
13/01	2						
16/01	4						
16/01	24						
17/01	53						
17/01	6						
17/01	65						
19/01	46						
20/01	8						
20/01	1						
21/01	12						
21/01	18						
23/01	3						
23/01	5						
24/01	65						
24/01	15						
27/01	2						
27/01	13						
27/01	43						

Fonte: Dados da pesquisa - 2016

O critério consistiu em selecionar as publicações que apontaram o maior número de compartilhamentos, porque o sujeito que compartilha (SC2) não só reforça o discurso da comunidade, como também divulga e assume esse discurso em sua linha do tempo, oportunizando que seus amigos/as virtuais conheçam o seu lugar ideológico e, por conseguinte, possam também curtir, compartilhar e comentar de forma a concordar ou discordar de seu posicionamento. A estratégia para eleger as publicações com o maior número de compartilhamentos foi traçada a partir do levantamento de uma média mensal. De modo que foi realizada a soma de todos os compartilhamentos em cada mês e, posteriormente, essa soma foi

dividida pela quantidade de dias em que ocorreram. O resultado está explanado no Quadro 4.

Quadro 4 – Médias de compartilhamentos das publicações

MÉDIAS DE COMPARTILHAMENTOS EM CADA MÊS			
Jan	Fev	Mar	Abr
20,0	10,4	170,7	2,0

Fonte: Dados da pesquisa - 2016

A maior média de compartilhamento de publicações em cada mês foi a referência necessária para estabelecer um quantitativo de publicações a serem analisadas. Dessa forma, foram selecionadas para análise postagens que correspondem à média de compartilhamentos igual e/ou superior a média 20 (vinte), em alusão a maior média do mês de janeiro (20,0). Assim, foram erigidas 11 (onze) publicações para análise, que apresentaram o maior número de compartilhamentos. Os Quadros 3 e 4 refletem uma disparidade no fluxo informacional da comunidade, em se tratando dos meses em que houve o levantamento dos dados. É possível perceber que o mês de janeiro desponta uma dinâmica com fortes consequências de interação. Possivelmente, essa particularidade advenha do período que, geralmente, corresponde a recessos e a férias de muitas pessoas. Em contrapartida, nos demais meses, essa dinâmica foi decrescendo. Situações que pontuo como inerentes às possibilidades de participação em redes sociais digitais e que não invalidam os caminhos das análises que têm como foco o discurso identitário. Contudo, há o desconhecimento em se tratando da estrutura, da dinâmica e da composição que a comunidade apresentara nos demais meses fora do escopo desta pesquisa.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DIVERSIDADE NA SOCIEDADE EM REDE

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da 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.

(NELSON MANDELA, 1994).

Este capítulo objetiva identificar os princípios das políticas educacionais de diversidade e seus limites em relação às perspectivas identitárias no contexto da sociedade em rede.

Parto do argumento de que as políticas educacionais indicam limites quanto aos princípios que abordam a questão da diversidade na cibercultura porque estão atreladas ao papel de um Estado regulador. Assim sendo, é de suma importância discorrer sobre tais princípios, através de um passeio epistemológico na direção de uma análise documental, buscando explorar como se configuram o papel do Estado e as fronteiras das referidas políticas. Almejo, por meio das discussões vindouras, responder à seguinte subquestão de pesquisa: Como se apresentam os princípios das políticas educacionais de diversidade quanto às perspectivas identitárias contemporâneas?

3.1 Princípios das políticas educacionais de diversidade: avanços, limites e perspectivas identitárias

Recentes e diferentes perspectivas teóricas vêm tentando compreender as mudanças sociais decorrentes da “sociedade moderna”, a partir das fronteiras que insistem em não se delimitar. Trata-se, portanto, de um tempo de rupturas e de reconfigurações indefinidas. Uma das marcas desse tempo passou a ser o olhar mais inclinado das políticas públicas para as pluralidades que constituem a diversidade cultural, com o discurso de superar as desigualdades de diversos coletivos sociais. Todavia, há uma estreita relação entre as fronteiras que indicam os limites políticos quanto à construção de uma sociedade pluralmente respeitada com práticas de interação social, de valoração às diferentes expressões identitárias e as fronteiras que indicam a ampliação dos processos sociais emergentes. Nesse sentido, é necessário articular os estudos epistemológicos dos estudos culturais,

que se debruçam sobre objetos de estudo complexos e peculiares ao nosso tempo, às perspectivas políticas que ensejam esforços para as questões da diversidade.

Atender a essa questão requer um trilhar em direção às fronteiras políticas que, de um lado, vislumbram o discurso da diversidade como meio de valorização das culturas do nosso país, com a perspectiva de desconstruir posturas discriminatórias. Esse discurso é cada vez mais usado pelas instâncias governamentais, pela mídia e por diversas instituições que denotam preocupação com as minorias sociais. De outro, tais fronteiras sustentam um discurso falacioso que, além de desconsiderar perspectivas classificatórias decorrentes dos processos históricos de exclusão, estabelecem uma hierarquia e um “olhar mercadológico” entre as culturas, principalmente, em relação aos aspectos étnico-raciais, que caracterizam o Brasil como um país pluricultural e democraticamente racial, em decorrência dos processos de miscigenação³⁷. Desconsideram também os limiares das mudanças paradigmáticas que acometem as estruturas políticas, sociais e culturais decorrentes das globalizações³⁸.

Essas mudanças culturais não só retomam o passado como causa social ou precedente estético, como também o renovam e o reconfiguram como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente como espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais e introduz a invenção criativa dentro da existência (BHABHA 2013, p.29-31).

Ao se configurar como uma categoria central, a diversidade cultural remete a reflexões sobre como aprender a conviver e aprender a ser³⁹ na sociedade contemporânea. Todavia, as abordagens relacionadas ao termo, comumente, expõem uma visão ingênua, engenhosa, folclórica e/ou genuína de que as múltiplas

³⁷ A ideia remete ao mito da democracia racial suscitado por vários estudiosos a partir da famosa obra literária de Gilberto Freyre, “Casa grande e senzala” (1933). Suas narrativas vislumbraram uma escravidão descontextualizada da ótica da dominação, as quais tendenciavam a miscigenação como elemento de desconstrução da discriminação e do racismo no Brasil.

³⁸ Parto da perspectiva de Santos (2011) de que a globalização hegemônica neoliberal não se restringe à esfera econômica, porque também ocorrem globalizações no campo social, no político e no cultural, e que a cultura, como campo das diferenças, detém um potencial para resistir à homogeneização decorrente da ocidentalização e da americanização e é capaz de indicar perspectivas contra-hegemônicas.

³⁹ Termos divulgados no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), organizado pelo francês Jacques Delors. Destinou-se a fortalecer a política de Educação para Todos, destacando os quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: aprender a conhecer; aprender a viver; aprender a fazer e aprender a ser.

expressões culturais precisam ser valorizadas e respeitadas, vislumbrando uma enganosa harmonia decorrente dos esforços de conceber uma política de igualdade.

Em se tratando do próprio aspecto semântico, a palavra ‘diversidade’ origina-se do latim *diversitate* que significa diferença, dessemelhança, dissimilitude (BUARQUE, 1999). Isso aponta para uma superação da visão histórica liberal de que as culturas se apresentam de forma consensual, enfatizando a tolerância entre os diferentes sem apontar conflitos e intersecções culturais capazes de reconfigurar identidades e práticas sociais. Do ponto de vista cultural, o vocábulo pode ser entendido como a construção histórica, cultural e social das diferenças.

De acordo com Silva (2010, p.13), é no contexto da diversidade que os processos culturais estão intimamente vinculados às relações sociais, especialmente, às formações de classe, com as divisões sexuais, a estrutura racial das relações sociais e com as opressões de idade, pois a “cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais”. Portanto, a diversidade não é um campo autônomo nem extremamente determinado, mas um local de diferenças, de luta social e de ressignificações. Assim sendo, de acordo com a Conferência Nacional de Educação – CONAE, “(...) a diversidade, como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (BRASIL, 2014c, p.28).

Nesse sentido, a noção de cultura se faz relevante, visto que lhe são inerentes as várias dimensões que caracterizam a diversidade humana. Segundo Geertz (2008), a cultura é formada por construções simbólicas e remete aos sentidos e significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados coletivamente que se materializam em comportamentos. O antropólogo concorda com a visão weberiana de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assim, a cultura está sempre passível à interpretação e à atribuição de significados intrinsecamente incompletos, porquanto se trata de um conceito essencialmente semiótico, isto é, fundamenta-se no compartilhamento das ideias, na “teia de significados”, amarradas coletivamente.

Inerentes às culturas são as interpretações, as percepções e os conflitos necessários para se compreender a diversidade cultural e suas manifestações identitárias. Portanto, é no âmbito das ações simbólicas, de construção de significados e do ‘entre-lugar’, local de choque cultural permanente, em que as diferentes culturas disputam seus espaços, sem haver hegemonia, e desconstroem a ideia histórica do conceito de dominantes e dominados (GEERTZ, 2008; BHABHA, 2013), que se insere na cultura digital, em particular, as que se evidenciam em redes sociais e não se dissociam de processos educativos. Para Pretto e Assis (2008, p. 79-82),

a cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de ideias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede (...) A articulação entre a cultura digital e a educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social.

Toda cultura, esteja relacionada ou não ao contexto digital, é dinâmica, e seu processo dialético de reconstrução e de deslocamentos lhe concebe um caráter mutável, que se inscreve na história das relações entre os coletivos sociais. Assim, a perspectiva identitária também se evidencia abarcando a diversidade em suas várias dimensões. Essa diversidade é um vasto conceito, que se relaciona à cultura em suas mais variadas expressões e dela faz parte, ou seja, não pode ser apartada da relação que mantém com as diferenças humanas, as identidades culturais e suas possibilidades de diálogos agonísticos.

Os breves preâmbulos conceituais são necessários para o entendimento das discussões que serão realizadas na perspectiva da política educacional, uma vez que a diversidade cultural, como tema transversal ou singular das políticas, vem desafiando governos democráticos e ganhando notoriedade nas reivindicações e nas mobilizações dos/as cidadãos/ãs que almejam garantir a efetivação de seus direitos individuais e coletivos.

São inerentes ao referido contexto os processos de globalização que se delineiam numa via de mão dupla: numa via, estereótipos são propagados, valorizados e reproduzidos, com base no etnocentrismo, que insistem em padronizar ideias e modos de vida, na perspectiva de construir uma sociedade que consome emoções e comportamentos, e não, apenas, produtos, visto que se vende e se compra cultura, sobretudo sob a influência midiática, que asfixia as manifestações culturais das minorias. Em outra direção, reconhecimentos, ressignificações e reconstruções identitárias em relação às trocas materiais e simbólicas, que constituem discursivamente o sujeito em redes sociais digitais, têm dinamizado a ideia de diversidade e invocado novas direções políticas para a questão.

O olhar para as políticas educacionais de diversidade visa problematizar seus avanços e limites quanto às perspectivas identitárias, que se traduzem em aspectos étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de deficiências, de religiões, dentre outros que, porventura, sejam pertinentes à análise. Tais aspectos são proeminentes na discussão sobre a temática, ao indicar as fronteiras que delimitam as políticas no contexto em que esforços são despendidos para que sejam implementadas. Eles configuram-se, ainda, por desencadear equacionamentos em relação aos desafios que impõem à educação formal quanto às diversas manifestações no espaço de trocas e produções culturais que se apresentam nas práticas cotidianas, particularmente, quando essas práticas se sobressaem nas identidades construídas em redes sociais digitais.

A análise documental se inicia com o reconhecimento e a importância que são atribuídos à Constituição Federal (1988), que institui o Estado democrático destinado a assegurar os direitos políticos, civis e sociais do povo brasileiro. Na direção da igualdade, da justiça e da inclusão, a perspectiva do respeito à multietnicidade, à pluralidade e à diversidade é enfatizada na Carta, com veemência em seus artigos mais emblemáticos referentes ao Título I – Dos Princípios Fundamentais: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil - Art.: 3º “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; Art.: 5º “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. (BRASIL, 2012a, p.14).

Convém ressaltar que, como as desigualdades e a discriminação são frutos de processos históricos, seu enfrentamento se impõe a partir das condições que remontam ao princípio da igualdade, originário das bases do liberalismo e difundido legalmente, de forma mais significativa, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁴⁰, que, desde então, é referência para as sociedades democráticas. Esse Documento proclama a questão da diversidade na seguinte perspectiva:

Art.: 2º Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nessa Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Sem a intenção de historicizar a origem do liberalismo político e econômico e de aprofundar a sua relação com as bases estruturantes do capitalismo, ressalto que a concepção de Estado defendida pelos jusnaturalistas (Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau) no Século XVII, direcionada aos direitos naturais dos indivíduos, e a necessidade de que o Estado protegesse os referidos direitos, é dissonante da construção de um estado democrático com efetivo caráter de inclusão social, tendo em vista que sua gênese, seu desenvolvimento e suas formas alternativas de reorganização realizam-se, historicamente, em sociedades onde prevalece a desigualdade.

A institucionalização do Estado Liberal, em decorrência da Revolução Francesa (1789), estabeleceu novas relações econômicas e sociais sob os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Todavia, os pressupostos da igualdade estavam atrelados ao servilismo de todos e todas diante das novas leis. Os fundamentos históricos que, atualmente, caracterizam o Estado neoliberal constituído pelas estratégias de autorregulação do mercado e do Estado Mínimo indicam uma visão limitada das demandas dos coletivos sociais, ao desconsiderar os riscos das práticas de discriminação e exclusão institucionalizadas assim como das nuances de resistência e de identidades caracterizadas pela cibercultura.

⁴⁰ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

Fica claro, portanto, que a constitucionalidade da igualdade pode ser considerada um indicador da própria existência das desigualdades, o que aponta para os desafios de sua legitimidade, sobretudo, em relação àqueles/as na condição de sujeitos vitimados e classificados como minoria. Gomes (2003, p.18) esclarece muito bem essa visão, ao indicar, juridicamente, a necessidade de um deslocamento conceitual. Assim, apregoa:

Como se vê, em lugar da concepção 'estática' da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção 'dinâmica', 'militante' de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas. Essa, portanto, é a concepção moderna e dinâmica do princípio constitucional da igualdade, a que conclama o Estado a deixar de lado a passividade, a renunciar à sua suposta neutralidade e a adotar um comportamento ativo, positivo, afirmativo, quase militante, na busca da concretização da igualdade substancial.

Considerando que a “correção” das “deformações” sociais, através das políticas educacionais implantadas pelo Estado, requer uma visão menos ingênua sobre a questão da interface diversidade e identidade, quanto às mudanças e às interações transfronteiriças, que se acentuaram, nas últimas décadas, e incidem sobre novos valores e padrões de conduta, que defendo a tese de que construções discursivas de identidades, no território educacional do Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade.

O objetivo Identificar os princípios das políticas educacionais de diversidade e seus limites em relação às perspectivas identitárias no contexto da sociedade em rede; foi traçado pela escolha e pela análise de documentos legais com recorte para os princípios neles explicitados a partir de um campo de debate sobre diversidade, identidades e cultura digital.

Assim sendo, de antemão, esclareço o conceito de princípio com base em uma visão filosófica e jurídica, devido à necessidade de evidenciar a importância epistemológica e normativa do termo, uma vez que a ele delimitei o meu escopo de análise, tendo em vista não apenas as quantidades homéricas de informações presentes nos documentos, mas, também por serem os princípios preceitos legais universais.

Na linguagem filosófica clássica, não se falava em fundamento, mas em princípio. Em conhecida passagem de sua *Metafísica*, Aristóteles, exercitando o gênio analítico e classificatório que o celebrou, atribui a ἀρχή (arquê)⁴¹ várias acepções. Em primeiro lugar, o sentido de começo de uma linha ou de uma estrada, ou então, o de ponto de partida de um movimento físico ou intelectual (o ponto de partida de uma ciência, por exemplo). É também considerado princípio, segundo Aristóteles, o elemento primeiro e imanente do futuro, ou de algo que evolui ou se desenvolve (as fundações de uma casa, o coração ou a cabeça dos animais). O filósofo lembra, igualmente, que se fala de princípio para designar a causa primitiva e não imanente da geração ou de uma ação (os pais em relação aos filhos, o insulto em relação ao combate). Assinala, ainda, que a palavra pode ser usada para indicar a pessoa cuja vontade racional é causa de movimento ou de transformação, como, por exemplo, os governantes no Estado ou o regime político de modo geral. Ademais, considerou como princípio, numa demonstração lógica, as premissas em relação à conclusão. Concluindo, unificou todas essas acepções da palavra, afirmando que princípio é sempre “a fonte de onde derivam o ser, a geração, ou o conhecimento”, ou seja, a condição primeira da existência de algo (COMPARATO, 1998).

A palavra princípio vem do latim *principium* e tem significação variada. Pode significar começo, início, origem, ponto de partida ou, ainda, de verdade primeira, que serve de fundamento, de base para algo. Com o passar do tempo, os princípios passaram a fazer parte dos sistemas jurídicos e ganharam força normativa. Assim, tanto os princípios quanto as regras são normas porque ambos

⁴¹ Para os filósofos pré-socráticos, a **arché ou arquê** (ἀρχή; origem) é um princípio que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas; no início, no desenvolvimento e no fim de tudo, e por meio do qual tudo vem a ser. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Arch%C3%A9>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

dizem o que deve ser. Os princípios começaram, então, a ser a base das constituições e dos demais documentos legais (BORGES, 2010).

Segundo Mello (2005), o princípio é, por definição, um mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, compondo-lhes o espírito e servindo de critério para exata compreensão e inteligência delas, exatamente porque define a lógica e a racionalidade do sistema normativo (...) violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas também a todo o sistema de comandos.

Alexy (1998) amplia a compreensão do conceito, ao destacar a dimensão dos princípios como mandados de otimização, ou seja, caracterizados pelo fato de que podem ser cumpridos em diferentes graus e que a medida devida de seu cumprimento depende das possibilidades reais e jurídicas e o diferencia das regras, pois os princípios são razões *prima facie*⁴², e as regras são razões definitivas. Isso significa que a validade dos princípios, ao contrário da validade das regras, não depende da validade de outras normas.

Como critério de diferenciação entre regras e princípios, podem-se apresentar as regras como normas que apenas descrevem determinado comportamento sem se ocupar com a finalidade dessas mesmas condutas, e os princípios, como normas que estabelecem, de maneira diferente, estados, ideais e objetivos que devem ser atingidos (BARCELLOS, 2005).

Outra distinção possível diz respeito aos efeitos, em que as regras são normas que trazem em si os efeitos que pretendem produzir, e os princípios “descrevem efeitos relativamente indeterminados, cujo conteúdo, em geral, é a promoção de fins ideais, valores ou metas políticas” (BARCELLOS, 2005, p. 173).

De tal modo, os princípios se caracterizam como viabilizadores na elaboração, na fundamentação e nas decisões de outras normas, assim como de políticas públicas. Eles se constituem no fio condutor para ratificar os direitos fundamentais⁴³, que são derivados da constitucionalização e, atualmente, são

⁴² Expressão latina comumente usada no âmbito da Filosofia e das Ciências Jurídicas, que indica o que se pode constatar de imediato, que é perceptível à primeira vista.

⁴³ Forçoso é reconhecer a existência de traços distintivos entre os direitos humanos e os direitos fundamentais. Aqueles são oriundos da própria natureza humana, têm caráter inviolável,

produtos das condições históricas que determinam as necessidades e os interesses da sociedade. Quanto aos Estados Democráticos de Direito⁴⁴, têm buscado refletir sobre os anseios pertinentes ao âmbito dos direitos humanos, conjecturados numa significativa gama de documentos internacionais.

Por isso, estreitar a análise para os princípios que norteiam as políticas educacionais de diversidade detém uma simbologia significativa, uma vez que eles são norteadores de diretrizes e ações sobre o tema e uma bússola capaz de indicar os desdobramentos e as fronteiras que delimitam seus avanços e limites dos arranjos globais que configuram o papel do Estado e as demandas da articulação social das diferenças humanas.

Início trazendo à baila uma pequena, porém significativa evidência do fato de que, na Constituição (1988), há lacunas no que concerne ao enfoque dado à temática da diversidade, porquanto a palavra só aparece quatro vezes em toda a Carta. Dessas, somente duas vezes no Capítulo III - “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, desconsiderando, inclusive, a intersecção da temática com a educação, pois, na Seção I - “Da Educação”, não há nenhuma referência ao termo diversidade, que é demonstrado de forma incipiente duas vezes na Seção II - “Da Cultura”, no Art. 216 a “V - valorização da diversidade étnica e regional” e a “I - diversidade das expressões culturais”. Ressalto que, nas demais evidências da palavra, a questão semântica não remete à temática em questão.

Em que pese a questão dos princípios, o disposto na Magna Carta, em referência à Seção I – Da Educação – Art. 206, reforça o fato mencionado, pois, ao estabelecer os princípios que norteiam o ensino, nenhuma alusão é feita à

intemporal e universal e são válidos em todos os tempos e para todos os povos. Estes são os direitos jurídico-institucionalizados e amparados objetivamente em determinada ordem jurídica concreta, garantidos e limitados espaço-temporalmente. Assim, os direitos humanos são reconhecidos nos documentos internacionais, independentemente de qualquer vinculação do indivíduo com certa ordem constitucional para além de seu vínculo jurídico estatal, e os direitos fundamentais são os objetivamente reconhecidos e positivados na ordem jurídica de um Estado (PINTO, 2009).

⁴⁴ Prefigura um direito participativo, pluralista e aberto, decorrente da crise do Estado Social e da emergência, a partir da complexidade das relações sociais, de novas manifestações de direitos, desde manifestações ligadas à tutela do meio ambiente, até reivindicações de setores antes ausentes do processo de debate interno (minorias raciais, grupos ligados por vínculos de gênero ou de orientação sexual), passando pela crescente preocupação com lesões aos direitos cuja titularidade é de difícil determinação (os chamados interesses difusos), setores das sociedades ocidentais, a partir do pós-guerra, especialmente da década de 1960, passam a questionar o papel e a racionalidade do Estado-interventor (PINTO, 2003, p.26-27).

questão da diversidade ou às diferenças culturais e, constitucionalmente, o fosso se acentua, porque, do Artigos 205 ao 214, dispostos, exclusivamente, na referida Seção, há um evidente descaso em relação à temática.

As fronteiras legais estão definidas ao se delinearem na própria Grande Carta e a situação exige do Estado que repense muitos dos seus aportes quanto à questão, sobretudo, quando o discurso enfoca a construção de uma sociedade que visa promover o bem de todos/as e o combate a quaisquer formas de discriminação. Assim, tal contexto aponta que as abordagens que se preocupam com a fabricação de sujeitos, cujas identidades se produzam em terrenos férteis de criticidade, estão distante das aspirações de nosso “Estado democrático”.

Os princípios constitucionais abrem caminhos para as políticas educacionais, norteiam-nas, consagram-nas e, nesse sentido, fazem um elo com a segunda maior Lei no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB(Lei 9394/96). Eles estão relacionados ao compromisso do Poder Público com a educação, através do Art. 208 da Constituição, ao garantir, no “§ 1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e, no “§ 2º, que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 2012a). Tais normativas ampliaram os esforços governamentais em implantar políticas educacionais sob o lema de uma “Educação para Todos”, todavia sem reconhecer, de fato, que todos/as detêm especificidades que, ao caracterizar nossa pluralidade social e ao evidenciar novos arranjos culturais, estão para além de uma visão ingênua multicultural.

No âmbito da estrutura e do funcionamento da educação, com recorte para a discussão sobre a diversidade, a LDB (Lei 9394/96) define e regulariza o sistema educacional à luz dos princípios constitucionais⁴⁵. Promulgada em um período de profundas mudanças e contradições, visto que, na década de 1990, o efeito assolador da globalização econômica reconfigurou as bases políticas e sociais do Estado e da sociedade, a atual LDB trouxe expressivas mudanças para a

⁴⁵ Título II – Dos princípios e fins da Educação Nacional, expostos na LDB e discutidos adiante.

educação em relação às Leis anteriores⁴⁶. Todavia, paradoxalmente, indicou avanços, mas também acentuou ranço, como indica Demo (2002).

Segundo o referido autor, a atual LDB denota o peso histórico dos interesses em jogo, embora esteja voltada para a flexibilização da organização dos sistemas educacionais, para a autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação, para a descentralização do poder de decisões da União. Desse modo, as ações e os objetivos são definidos de acordo com a realidade das diferentes localidades. Numa acepção ampla, ela aponta uma visão tradicional, que impede o desenvolvimento da qualidade educativa, como, por exemplo, os interesses orçamentários que interferem em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional, como escolas e universidades, indicando que tais processos se voltam para os interesses da elite, visando manter a ignorância do povo e, portanto, não dando condições de considerar a Lei como inovadora.

A LDB, depois que foi reelaborada em 1996, passou a apresentar avanços em relação à situação educacional do país, indicando, inclusive, interesse na arena da diversidade a partir de artigos, incisos e parágrafos acrescidos e/ou alterados pela implementação de Leis e Decretos nas duas últimas décadas. No contexto dos ínfimos avanços na Lei inclinados para as demandas dos “coletivos sociais feitos desiguais”⁴⁷, não poderia deixar de ressaltar um momento de retrocessos na própria Lei em destaque às mudanças decorrentes da Medida Provisória (MP) 746, de 2016, que nela foi incluída.

Em processo de finalização dessa pesquisa, os caminhos pelos quais as políticas educacionais se enveredam no país revelam anacronismos, sobretudo quanto à reforma do ensino médio pautada na referida MP, que traz modificações inadmissíveis no currículo para esse nível de ensino. A exclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia antes obrigatórias em todas os anos do ensino médio, em decorrência da Lei 11.684/2008, traz implicações diretas quanto ao arrefecimento

⁴⁶ A primeira LDB foi criada em 1961, seguida de uma versão em 1971. A atual LDB - 9394/96 - reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (1988), estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública e define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

⁴⁷ Expressão usada nas reflexões do sociólogo espanhol, Miguel González Arroyo, que será de forma oportuna expressa em meu texto, porque compreendo que as condições das minorias sociais são decorrentes de um processo histórico de exclusão.

da formação crítica dos/as educandos/as e, por conseguinte, abala as perspectivas de inclusão das minorias em suas diferenças.

Em um contexto de profundos receios, dou continuidade ao recorte documental a partir da LDB, atualizada em sua 9ª edição, no ano de 2014. No recorte, realço os aspectos proeminentes que trazem à tona questões sobre diversidade e acentuo, oportunamente, os princípios que as norteiam. De tal modo, são emblemáticos os conteúdos referentes aos seguintes Artigos⁴⁸:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo** da história e cultura afro-brasileira e indígena;

§ 1º O **conteúdo programático** a que se refere esse artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições** nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil;

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias** à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – **conteúdos curriculares e metodologias** apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo **adequação do calendário escolar** às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o **respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil**, vedadas quaisquer formas de proselitismo;

Art. 37 § 1º Os sistemas de **ensino assegurarão gratuitamente** aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos

⁴⁸ Respectivamente, os artigos indicam mudanças que decorrem a seguir: O Artigo 26 A, acrescido da Lei nº 10.639, de 9-1-2003, e com redação dada pela Lei nº 11.645, de 10-3-2008; Art. 33 com redação dada pela Lei nº 9.475, de 27-7-1997; Art. 58 - *Caput* com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014a, p. 19-33)⁴⁹.

Respectivamente ao exposto, a LDB enseja necessidades educacionais peculiares à diversidade étnica/racial (cultura afro-brasileira e indígena), à população do campo, à diversidade religiosa, aos sujeitos das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Deixa evidente, também, a preocupação com o acesso à instituição escolar e com as mudanças e adaptações no currículo direcionado às condições socioculturais dos sujeitos. Esse aspecto está disposto no Documento sobre a construção de uma Base Nacional Comum na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, que passa a ser exigida em decorrência das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos/as educandos/as.

Vale ressaltar que, no contexto plural em que se insere a diversidade, sinaliza-se uma atenção à itinerância que, comumente, articulada à situação da população do campo, também é foco de alguns esforços legais, a saber: a Resolução de 16 de maio de 2012 do MEC/CNE/CEB, em seu Art. 1º, ao determinar que crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e garantida a liberdade de consciência e de crença (BRASIL, 2012b) ⁵⁰.

À situação anterior, acresce-se o disposto em relação aos sujeitos do campo, avigorada pela Resolução de 03 de abril de 2002 do MEC/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo e amplia as perspectivas culturais, ao considerar que as comunidades incorporam os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além dos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

Ressalte-se, todavia, que a Lei 9394/96, responsável por estabelecer as diretrizes e as bases da educação, ainda não concretizou uma interlocução com a mencionada Resolução, no sentido de relacionar a oferta da Educação Básica para a

⁴⁹ Os grifos nos textos foram feitos por mim para acentuar aspectos de análise.

⁵⁰ Segundo a Resolução, crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância pertencem a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos e de saúde - ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

população rural, prevista em seu Artigo 28, com a dimensão da diversidade dos sujeitos do/no campo, estabelecendo efetiva ligação com os conteúdos curriculares, as metodologias, a organização específica do calendário escolar e o combate ao fechamento das escolas do campo⁵¹.

Como a LDB, em questão, abarca um conjunto de regras necessárias e obrigatórias e caracteriza-se como um ato de autoridade soberana no âmbito da educação depois da CF (1988), considero que é preciso dar um enfoque legal mais incisivo à diversidade, porquanto há perspectivas mais elucidativas em relação ao tema, como, por exemplo, as Resoluções.

Quanto à expressividade mencionada, vale a pena uma ressalva sobre o que se refere ao termo ‘resolução’, que deriva do latim *resolutio*, de *resolvere*. Estendido ao direito administrativo, o conceito passou a se referir à deliberação ou determinação, indicando o ato pelo qual a autoridade pública ou o poder público toma uma decisão, impõe uma ordem ou estabelece uma medida (SILVA, 2002a). Porém, mesmo como ato administrativo normativo de efeitos internos aos órgãos que a criou, trata-se de um ato subordinado às leis⁵².

O passeio pelo Documento põe em xeque as lacunas sobre a diversidade sexual, as relações de gênero e a falta de atenção às comunidades itinerantes. Por sua vez, as Resoluções mencionadas e, possivelmente, outras aqui não explanadas têm denotado uma categórica importância quando ampliam a visão para a diversidade, o que pode refletir em demandas legais bem mais coerentes, capazes de se aproximar das diferenças e das particularidades inerentes às identidades culturais.

Em se tratando dos princípios elencados na Lei 9394/96, relacionados à temática da diversidade, destaca-se o disposto no Título II – Dos Princípios e fins da Educação Nacional - a determinar, no Art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância e XII – consideração com a diversidade étnico-racial⁵³. Contudo, apesar de haver, no Documento, medidas que, paulatinamente, vêm conduzindo a políticas para a importância das pluralidades culturais, é mister ressaltar a abordagem incipiente

⁵¹ O último aspecto remete ao Parágrafo Único acrescido pela Lei nº 12.960, de 27-3-2014, ainda no Artigo 28 da Resolução.

⁵² Disponível em: <http://legislacao.ufsc.br/glossario/>

⁵³ Tal inciso foi acrescido pela Lei nº 12.796/2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da Educação e dá outras providências.

da diversidade, devido ao fato de só indicar nos princípios a questão étnica e racial. Pondero, ainda, que o mencionado “apreço à tolerância” requer clareza, no que diz respeito às perspectivas históricas pelas quais o termo “tolerância” foi sendo delineado.

Derivado do latim *tolerantia*, o termo significa “constância em suportar”. Do ponto de vista histórico, o termo apareceu no Século XVI, durante as guerras de religião na Europa, e a partir do Século XVIII, o conceito ampliou-se para liberdade de todo indivíduo ou grupo de poder expressar suas opiniões ou crenças e de viver com hábitos e costumes diferentes (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p. 267-268).

Tal perspectiva indica as ideias liberais, conservadoras e burguesas adquiridas nos primórdios da modernidade e foram refletidas nas primeiras correntes multiculturalistas, com o intuito de minimizar os conflitos e garantir a convivência com as diferenças. Mas, paradoxalmente, desconsiderou a dimensão relacional das diferenças e as desigualdades sociais, provenientes das estruturas de poder responsáveis, politicamente, pelas próprias práticas de intolerância.

Nas últimas décadas, empenhos políticos tentam expandir o conceito de tolerância para além do pensamento liberal, visando estabelecer a relação entre diversidade cultural e desigualdade social. Exponho, como parâmetro, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que em comemoração ao seu cinquentenário, no ano de 1995, divulgou a “Declaração dos Princípios da Tolerância”⁵⁴. Essa ação objetivou refletir, em nível mundial, sobre a construção de bases para o reconhecimento das singularidades humanas e para o respeito aos direitos universais. Inerente ao reconhecimento da diversidade, a Declaração estabeleceu a observância do princípio da tolerância como condição necessária à paz e ao progresso econômico e social dos povos.

Aprecio ser oportuno esse adendo à discussão, ao ressaltar que Cardoso (2003, p. 136) esboça uma plausível relação entre tolerância e diversidade com a seguinte afirmação:

⁵⁴ Aprovada na 28ª Conferência Geral em Paris, em 1995, considerado o Ano Internacional da Tolerância.

Dos diversos sentidos que o termo tolerância adquiriu na modernidade, sobressai um ponto comum: a relação de superioridade e inferioridade entre duas culturas e, portanto, a visão evolucionista e de progresso com sentido único. É o que chamamos de predominância da identidade sobre a diversidade. Quanto à desigualdade, essa é considerada natural, circunstancial ou de responsabilidade de quem se encontra numa posição inferior. Não se relaciona a desigualdade social com o processo de dominação do outro.

O olhar para os processos de dominação e seus reflexos em relação à tolerância requer percebê-los também imbricados por processos de resistência, pois os sujeitos assumem posições de exercício do poder e criam possibilidades de novos espaços de contestação, lutas, ideias, mudanças e ressignificações. A perspectiva de resistência e de tolerância pode ser percebida, por exemplo, através das posições dos sujeitos nas redes sociais digitais e suas respectivas práticas discursivas. Essas práticas são forjadas pelas verdades que cada sujeito acentua em face do saber histórico e ideologicamente estabelecido de uma época, e assim sendo, nas relações de poder, verdades podem ser replicadas, reforçadas e/ou reconstruídas, pois, como apregoa Foucault (2007, p.10),

o importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

O autor acrescenta que não é possível haver tolerância em relacionamentos marcados pela desigualdade, fruto de relações de dominação entre indivíduos ou grupos sociais e deles com o próprio Estado. Creio que valorizaras diversidades culturais não significa aceitar as desigualdades sociais e desconsiderar as diferenças, muito menos, concebê-las de forma engessada e reduzida. Portanto, as aprendizagens em rede indicam caminhos promissores para se repensarem as

verdades que, politicamente, impõem limites às identidades sociais que apresentam novas expressões e urgem por direitos, respeito e inclusão.

Penso que, nesse contexto, a tolerância não significa somente uma aceitação passiva entre os diferentes, mas uma ação positiva solidária na superação das desigualdades sociais e das identidades hegemônicas. A tolerância deve ser o reconhecimento da diversidade cultural dos diversos estratos sociais, que se contrapõe à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras classes e grupos sociais (CARDOSO, 2003).

Na visão de Freire (1997), o conceito de tolerância agrega à perspectiva anterior um caráter humanizador, pois, ao destacá-lo em relação às qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras/es progressistas, a tolerância também pode legitimar a manifestação da democracia, a partir da superação das hipocrisias e dos preconceitos e fomentar as práticas de interação das diferenças humanas.

Sem ela, é impossível um trabalho pedagógico sério, **sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica**, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta. **Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável**, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. **A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.** Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. **Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna.** Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática. **Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente.** Sob regime autoritário, em que a autoridades se exacerba ou sob regime licenciado, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. **O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos.** (FREIRE, 1997, p.39). (grifos meus)

As considerações de Freire indicam que o “apreço à tolerância”, destacado no princípio IV da LDB, aqui retomado, deve ser questionado quanto ao discurso que o permeia, tendo em vista que sua materialidade discursiva pauta-se numa perspectiva homogeneizante de uma diversidade estática e fragmentada e não propõe alvitrar a superação das *apartheids*⁵⁵ que vão além das questões étnicas e raciais, em destaque no princípio XII da referida Lei.

As desigualdades sociais entre grupos sociais (classistas, étnico-raciais, de gênero, religiosos, transnacionais etc.) indicam várias manifestações de intolerância que precisam, evidentemente, ser compreendidas, a partir do próprio papel do Estado e dos fenômenos identitários, através dos quais os sujeitos têm se constituído performativamente na hibridação de suas diferenças culturais.

Para isso, é preciso repensar os princípios das atuais políticas, conferindo importância às diferenças e aos hibridismos culturais em caráter *prima facie*, tendo em vista que as perspectivas da diversidade, disseminadas no âmbito institucional, indicam disjunções que não totalizam as experiências nem introduzem a invenção criativa da existência humana. Como bem pontua Bhabha (2013, p. 26-27),

a moeda corrente do comparativismo crítico, ou do juízo estético, não é mais a soberania da cultura nacional concebida (...) com raízes em um ‘tempo vazio homogêneo’ de modernidade e progresso. As grandes narrativas conectivas do capitalismo e da classe dirigem os mecanismos de reprodução social, mas não fornecem, em si próprios, uma estrutura fundamental para aqueles modos de identificação cultural e afeto político que se forma em torno de questões de sexualidade, raça, feminismo, o mundo de refugiados ou migrantes ou o destino social fatal da AIDS.

Fica evidente que as mudanças que ocorreram na Lei 9394/96 têm sido acompanhadas de expectativas cujos marcos legais da educação nacional representam um impulso para a inclusão escolar e social daqueles/as que se inserem no processo de escolarização, que também são reféns das próprias diferenças e resistem por seu reconhecimento. Como afirma Dourado (2008, p.78),

⁵⁵ Refere-se à política de segregação racial, adotada pela República Sul-africana, desde 1948 até 1995, que objetivou o predomínio pleno dos brancos sobre negros, mestiços e minorias de origem asiática (MICHAELIS, 1998, p.181). Atualmente é uma expressão usada com frequência para se referir a diversos tipos de segregação. Em referência à origem do termo na língua africana, como sinônimo de separação, emprego como substantivo feminino.

(...) embora pesem seus limites e condicionantes, a LDB é a expressão das lutas efetivadas entre as forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como uma balizadora para as políticas educacionais no país. Tal visão é reafirmada por Demo (2002), ao pontuar que há avanços e limites na Lei, mas que as dificuldades encontradas no sistema de educação pública são consequências da falta de uma indicação oficial acerca das modificações propostas pela LDB, que resulte em um processo de exclusão, não somente em relação à educação formal, mas também a outros processos sociais.

Embora a atual LDB possibilite a abertura de novas oportunidades educacionais para as minorias sociais⁵⁶, ainda há um longo caminho que deve ser construído em face de outras indicações que ampliem a questão da diversidade. Ela enfatiza uma abordagem étnico-racial, em detrimento de outras categorias que demandam um olhar para a diversidade, principalmente quando vislumbramos que se aborde, legalmente, o reconhecimento das diferenças inerentes às construções identitárias cidadãs.

De tal modo, seu aspecto inovador ainda se reflete insuficiente para atender às necessidades das mais diversas expressões culturais, tendo em vista a valorização das singularidades e o fomento às interações e às constituições identitárias que vislumbrem uma sociedade não apenas multicultural, mas, sobretudo, interculturalmente, constituída nos pilares da equidade, da solidariedade e da justiça social.

Ainda em se tratando da diversidade, as trilhas das políticas educacionais passaram a se ampliar e acentuaram uma interface entre educação e direitos humanos, como a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), foco da próxima análise.

A partir de meados do século XX, o interesse sobre os direitos humanos vem ganhando evidência por meio de esforços coletivos internacionais, para que seja reconhecida uma cultura de direitos humanos que construa a valoração e o

⁵⁶ Compreende-se minoria como uma voz qualitativa, que se evidencia por meio de um regime democrático, devido à possibilidade de terem voz ativa ou de intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. São consideradas minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os anti-neoliberalistas etc. Minoria é uma recusa de consentimento, é uma voz de dissenso em busca de uma abertura contra-hegemônica no círculo fechado das determinações societárias (SODRÉ, 2005, p.11-14).

respeito às necessidades, do ponto de vista das práticas humanas e da legalidade do ordenamento jurídico, como caminho para se efetivar um Estado Democrático de Direito.

Para Santos (2014, p 11), “independentemente de quão remotos sejam os seus antecedentes, os direitos humanos, como gramática decisiva da dignidade humana, só entraram nas agendas nacionais e internacionais a partir das décadas de 1970 e 1980”. Todavia, é necessário compreender uma concepção contra-hegemônica acerca dos direitos humanos na atualidade, tendo em vista que suas raízes históricas (pós-guerra fria) trazem à tona uma genealogia dupla e abissal, uma vez que se originaram a partir de uma matriz liberal de evidência dos direitos individuais. Isso indica uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos, tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, porquanto a “(...) linha abissal que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia)” (...) (SANTOS, 2014, p. 16-17).

Atualmente, a internacionalização dos direitos humanos o consagrou como um tema legítimo nas agendas governamentais e gerou um novo paradigma a ser vislumbrado pelas diversas esferas da sociedade, sejam elas públicas, privadas, organizações não governamentais ou afins. Trata-se, portanto, de uma arena de inúmeros desafios e de um longo e árduo caminho a ser percorrido, principalmente, quanto às dicotomias em relação aos avanços legais e areal efetivação dos direitos; os embates epistemológicos que apontam uma separação entre a universalidade dos direitos e as identidades culturais, além das políticas que demandam a necessidade de se educar em direitos humanos, mas que, ao mesmo tempo, expressam limites sobre a construção de uma cultura em e para os direitos humanos.

Em se tratando do “universalismo *versus* relativismo”, é pertinente ressaltar que, no Brasil, esse embate é ricamente discutido, na visão do cientista político, Rouanet (1993), para quem a sociedade sem males, pretendida pelo iluminismo moderno, “falhou”. O estudioso dá importância à razão universal, combatida por muitos/as, e defende uma postura a favor do universalismo em detrimento do culturalismo, que, comumente, pauta-se na utilização das particularidades como estratégia de opressão e segregação. Quanto a isso, defende que “não nos serve o

universalismo igualitarista, porque é vazio, não nos serve o diferencialismo, porque é igualmente abstrato” e afirma que, “longe de se opor ao princípio da variedade cultural, o *universalismo concreto* dá-lhe condições de viabilidade facilitando a coexistência não antagonística de culturas que, de outro modo, poderiam hostilizar-se” (ROUANET, 2009, p.26-27).

A visão de Rouanet, de que negar a existência de um valor universal seria negar os direitos políticos a todos/as, coaduna-se com a importância dada aos direitos humanos no contexto global, principalmente, a partir da Conferência Mundial de Viena (1993), considerada um marco na recente história da temática, por articular a perspectiva dos direitos humanos aos direitos fundamentais e dar visibilidade aos direitos que concernem às mais diversas expressões de exclusão social, as quais se relacionam às identidades culturais das minorias e/ou às condições econômicas que inserem, inclusive, os sujeitos em sua diversidade nas condições de pobreza e miséria, destituindo-lhes as possibilidades de exercer, de forma digna e plena, a cidadania que lhes vem sendo conferida no âmbito legal.

Em decorrência da mencionada Conferência, foi elaborada a Declaração de Viena, considerada, no âmbito dos estudos sobre os direitos humanos e em destaque às considerações de Benevides (1994), o primeiro documento da Organização das Nações Unidas – ONU - que consagrou, explicitamente, a democracia como o regime político mais favorável à promoção e à proteção dos direitos humanos.

Foi sob as influências de documentos e acordos internacionais que o Brasil passou a demandar esforços, a fim de rever a dívida histórica para os/as alijados/as do reconhecimento legal acerca de suas singularidades, e ao tomar como base os princípios que constituem os direitos universais, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2006), que fora amplamente discutido e divulgado e encontra-se na segunda versão.

De acordo com o PNEDH, o Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2006, p. 09).

Devido à sua importância, a atual versão do PNEDH, como política pública, visa fomentar os princípios constitucionais de democracia, cidadania e justiça social e uma cultura em/para os direitos humanos. Defende que o contexto jurídico e educacional deve envolver o combate à violação dos direitos civis, políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais, em observância ao agravamento na degradação da biosfera, à generalização dos conflitos, ao crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e as discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo.

Ao compreender que o Documento é um forte elemento canalizador para as discussões a respeito das questões de diversidade e produção de identidades, inicio o recorte de análise com base nos princípios nele elencados em relação aos eixos “Educação Básica” e “Educação e Mídia”⁵⁷, visto que a abordagem identitária, nesta pesquisa, foi desenvolvida no âmbito da Rede Digital Facebook.

Quanto à Educação Básica, compreendida na LDB 9394/96 pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21), o PNEDH elenca seis princípios norteadores da educação em direitos humanos, a saber:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma **cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais**;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo **entendimento mútuo**, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve **estruturar-se na diversidade cultural** e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, **a equidade** (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

⁵⁷ A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação e contempla cinco grandes eixos de atuação: **Educação Básica**; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e **permeiar o currículo**, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o **seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais** (BRASIL, 2006, p. 23-24). (grifos meus)

Fica evidente que os direitos humanos remetem a um campo epistemológico com *caráter transversal*, que deve *permeiar o currículo* escolar e ser desenvolvido a partir de ações estratégicas que promovamos *diálogos* entre os diversos sujeitos, como foi pontuado nos princípios (e) e (f). Entretanto, o discurso se anuncia na direção de diferenças e identidades que ainda se refletem, tímida e insuficientemente, para avigorar uma cultura de direitos humanos que se consolide no reconhecimento da existência de indivíduos com identidades formadas a partir da intersecção de diversos “retalhos” culturais de culturas variadas e desconexas (CANCLINI 2007). Essa é uma questão que merece atenção, principalmente se vislumbrarmos que “a educação em direitos humanos deve *estruturar-se na diversidade cultural*”, com base na garantia da *equidade* (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, evidenciadas no princípio (d)).

Percebo que os desafios se impõem, pois os discursos hegemônicos limitam a superação do universalismo/relativismo cultural, igualdade/diferença quando se pensa a diversidade cultural e a equidade⁵⁸ desconsiderando os processos de deslocamentos que põem em xeque as identidades estáveis. As questões identitárias ficam invisíveis, sobretudo no que concerne às projeções, às representações e aos deslocamentos que nos interpelam a repensar formas alternativas de atuação política, pedagógica e abrir caminhos para mudanças sociais a partir da garantia efetiva dos direitos humanos.

⁵⁸ É a possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação, em condição de igualdade. Isso favoreça o combate das práticas de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas e culturais. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Santos (1997), ao conceber uma visão emancipatória dos direitos humanos, propõe a desconstrução de um debate intrinsecamente falso, visto que todas as culturas são relativas e aspiram às preocupações de valores universais, e concebê-los como polaridade implica uma atitude filosófica incorreta. De tal modo, discorre que,

contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. (...) Cada cultura tem concepções diferenciadas de dignidade humana. (...) um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constituiu em redes de referências normativas capacitantes (SANTOS, 1997, p.114-115).

Para o sociólogo, o ponto de partida para superar o universalismo é um diálogo intercultural que se baseie em questões isomórficas, isto é, que se funde em unidades valorativas mesmo que sejam originárias da troca de universos de sentidos diferentes. Os possíveis conflitos decorrentes do diálogo intercultural podem ser vencidos a partir da ação de uma hermenêutica diatópica, que seria a estratégia mais condizente para se compreender que não é possível conceber as construções de uma cultura a partir dos *topos*⁵⁹ de outra (SANTOS, 1997). O autor defende que

a hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto à própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objetivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter dia-tópico (SANTOS, 1997, p. 6).

A construção do diálogo entre diversos sujeitos, indicado no princípio (f), remete a um discurso amplo e pouco inteligível, no sentido de reconhecer a

⁵⁹ “Os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação (...)” (SANTOS, 1997, p. 6).

necessidade de os sujeitos estarem abertos para ouvir o outro, identificando singularidades, reconstruindo-se na pluralidade, trocando ideias, expondo opiniões e ressignificando conceitos e identidades. Evidentemente, isso demanda a ampliação da diversidade cultural e suas atuais tessituras, ao passo que nos incita a pensar sobre as tramas ideológicas e políticas que abrangem, de forma subliminar ou deflagrada, os rumos históricos das desigualdades.

A UNESCO (2009, p.11) traz significativas considerações que denotam a importância da diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural em seus diferentes domínios de intervenção, facetas e complexidade. Isso indica que o referido diálogo depende, em grande medida, das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Tal prerrogativa reforça a busca de respostas sobre como se apresentam os princípios das políticas educacionais de diversidade relativas às perspectivas identitárias contemporâneas?

Compreendo que o referido diálogo intercultural se estende ao contexto das interações em rede social digital, por meio de socialidades que refletem diversos processos de identificação e que, nessa cartografia em rede, é possível refletir sobre as direções das políticas educacionais que tangenciam iniciativas para tratar a questão da diversidade institucionalmente. Sobretudo, esse diálogo implica conceber que a questão dos direitos humanos, no âmbito da educação, deve estar voltada para desconstruir as pautas engessadas voltadas para o currículo escolar e imbricada pelos interesses do Estado neoliberal. Sua manifestação, em diversas práticas sociais de luta, reivindicação e resistência, abre caminhos para mudanças institucionais acerca das construções identitárias que enriquecem e recriam o sujeito histórico individual e coletivamente em cada época.

Perspectivas teóricas sobre a trajetória dos direitos humanos têm vislumbrado conceituações mais coerentes com os pleitos das atuais mudanças societárias, com críticas à confusão ingênua dos direitos humanos como direitos naturais, que atribuem direitos ao ser humano de forma inata, pelo fato de existir como humano. Essa visão tautológica - de um argumento que visa se explicar por ele mesmo, com caráter, muitas vezes, redundante e falacioso- tem sido superada por não traduzir os significados que devem adquirir os direitos humanos na

atualidade. Portanto, seus fundamentos se expandem para conteúdos subjacentes às novas dimensões e reconfigurações das relações materiais e sociais de cada época histórica. Essa ideia é muito bem vinda, nas palavras da socióloga Benevides (2000, p.11), que tem realizado discussões profícuas quanto ao papel da educação no âmbito dos direitos humanos.

Direitos humanos são *históricos*, pois foram sendo reconhecidos e consagrados em determinados momentos históricos, e é possível pensarmos que novos direitos ainda podem ser identificados e consolidados. A história da humanidade comprova a evolução da consciência dos direitos; na Bíblia, por exemplo, lemos casos de aceitação de sacrifícios humanos e de escravidão. Os liberais da América, do Norte e dos Sul, conviviam com a posse de escravos, embora defendessem a liberdade e a igualdade de todos diante da lei. Direitos humanos são históricos na medida em que vão crescendo em abrangência e em profundidade, até que se consolidem na consciência universal. Hoje, por exemplo, reconhecemos que existe consciência universal de que a escravidão, seja por que motivo for, é uma violação radical dos direitos humanos, assim como a exploração do trabalho infantil, a dominação sobre as mulheres, as formas variadas de racismo e de discriminação por motivos religiosos, políticos, étnicos, sexuais etc.

Os direitos humanos vêm se delineando através dos contornos incertos, não definidos e mutantes da pós-modernidade⁶⁰, portanto, assumem um caráter histórico e contingente, não passível de adquirir um conceito definitivo. Existem diversos enfoques conceituais que visam abranger seus fundamentos, tanto na Filosofia e na Sociologia quanto em outras áreas, como, por exemplo, as abordagens jurídicas, que visam definir e regular leis em prol da promoção das condições dignas de cidadania e vida humana. Mesmo em se tratando de um conceito aberto, polissêmico, há um esforço teórico em tentar defini-lo a partir de

⁶⁰ A investigação do fenômeno de mudanças e incertezas no qual se pauta a sociedade atual acerca das consequências da globalização, acentuadas nas últimas décadas do Século XX, passou a ser divulgada como modernidade líquida, tardia ou pós-industrial. Todavia, valho-me, sempre que for oportuno, da expressão pós-modernidade e parto das seguintes características que a fundamentam: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentes; crise da representação e predomínio dos 'simulacros'; fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 93-94).

uma visão legal, que não desconsidera sua projeção subjetiva, inclusive, em face da dinâmica política, ao considerá-lo como

um conjunto de valores consagrados em instrumentos jurídicos internacionais ou nacionais 'destinados a fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitem a todo ser humano manter e desenvolver suas qualidades peculiares de inteligência, dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais.

(...) um conjunto integrado e indivisível de direitos de caráter histórico, que possuem como núcleo a questão da dignidade da pessoa humana, dependem de um ator social que os afirme e busque sua efetivação, e constituem uma crítica a uma forma de organização econômica, social e política, ao mesmo tempo em que delineiam/propõem uma nova utopia, mais humana e mais justa, segundo os critérios do grupo ou da sociedade que os proclamou (ALMEIDA, 1996, p.24).

Ressalto, no entanto, que as estratégias de fomento aos direitos humanos incidem numa visão dialética, porquanto se deparam com os entraves peculiares da globalização que insistem em impor padrões de massificação de produção econômica e cultural, consumo e comportamento e fomentam perspectivas identitárias homogeneizantes. Também se defrontam com as formas de resistência local e cultural que denotam novas reconfigurações de identidade.

Giddens (1991, p. 61-111) argumenta que, nos processos de globalização, “ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos o fortalecimento de pressões para autonomia local e identidade cultural regional”. Para o sociólogo britânico, “existe uma relação intrínseca entre as tendências globalizantes da modernidade e eventos localizados na vida cotidiana”.

Os mapas das constituições identitárias incidem sob os fluxos da globalização, das dinâmicas locais e remodelam várias manifestações da diversidade cultural. Por isso, é oportuno questionar o paradigma atual dos direitos humanos com reflexões acerca da direção de um imperialismo cultural que, por meio da globalização hegemônica, das estratégias do neoliberalismo, do individualismo e do mercado, marca trocas culturais desiguais, como bem delineia o sociólogo português:

Paradoxalmente - e contrariando o discurso hegemônico - é precisamente no campo dos direitos humanos que a cultura ocidental tem de aprender com o Sul para que a falsa universalidade atribuída aos direitos humanos no contexto imperial seja convertida, na translocalidade do cosmopolitismo, num diálogo intercultural (SANTOS, 1997, p. 121).

No PNEDH, tal dilema incide sobre o papel central da educação, sobretudo, quando o enunciado no primeiro princípio da educação básica indica que “(a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais” (BRASIL, 2006, p.32). Diante da dimensão atribuída à educação, é desafiante pensar sobre a formação de uma cultura em/para os direitos humanos em espaços formais e informais, principalmente quando isso implica a desconstrução de valores e costumes decorrentes de fatores históricos nefastos e da urgência de políticas públicas comprometidas com a inclusão social, capazes de se “despir” dos arranjos econômicos nos quais prevalece a dinâmica da exclusão. Assim, subjaz ao discurso dos documentos em análise uma redefinição do próprio papel do Estado, que será discutido ainda neste capítulo.

De acordo com Benevides (2000), a Educação em Direitos Humanos deve partir de três pontos: primeiro, ser uma educação permanente, continuada e global; segundo, deve estar voltada para a mudança cultural; e terceiro, deve pautar-se em valores, para atingir corações e mentes, e não, apenas, instrução. Assim, ela assume um papel crucial para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem dos valores essenciais citados – que devem se transformar em práticas. É preciso não se limitar a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e, até, dos valores, embora muitos devam ser mantidos. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para mudar, no sentido de eliminar tudo o que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de outrem e não aceitação das diferenças.

É relevante pensar, diante dos desafios postos, quais caminhos, estratégias ou propostas seriam pertinentes à construção da referida cultura, considerando,

inclusive, as construções simbólicas compartilhadas coletivamente em redes sociais digitais, que podem constituir significados relevantes para vislumbrar a construção de uma cultura em/para os direitos humanos a partir das posições assumidas pelos sujeitos em seus discursos no ciberespaço.

Discorro, então, acerca dos discursos do PNEDH em relação aos princípios elencados em seu último eixo de atuação- “Educação e Mídia” – que enuncia que, para fundamentar a ação dos meios de comunicação, na perspectiva da educação em direitos humanos, devem ser considerados como princípios:

- a) **a liberdade de exercício de expressão e opinião;**
- b) **o compromisso com a divulgação de conteúdos** que valorizem a cidadania reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) **a responsabilidade social das empresas de mídia** pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) **a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;**
- e) a importância da **adoção pelos meios de comunicação**, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória (BRASIL, 2006, p. 39-40). (grifos meus)

A ênfase dada à promoção da cultura de direitos humanos é muito maior no âmbito das empresas de mídia quanto à adoção e à divulgação pelos meios de comunicação dos conteúdos pertinentes ao tema, em detrimento de aspectos pedagógicos formais. É visível o quanto incipiente é o discurso do PNEDH a respeito do papel de instituições escolares na educação e na mídia. Embora acredite que a referida cultura encontra na mídia, em rede digital, condições que podem ser recriadas, faltam elementos enunciativos que coadunem e canalizem os direitos humanos, a diversidade e as diferenças na via de mão dupla em que se insere, isto é, dentro e fora das escolas, sobretudo, a partir das configurações que incidem sobre os discursos identitários em um e outro contexto, pois as teias de significação se amarram aos saberes e aos poderes que incidem em cada espaço e, quanto a isso, subsídios importantes de redirecionamento das políticas de diversidade podem ser vislumbrados.

Há, ainda, certa incoerência no que tange ao princípio que indica “d) a apropriação e a incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e da informação”. Isso suscita pensara divulgação da temática considerando que os elementos discursivos das mídias instituem saberes e poderes e fortalecem fundamentalismo e, timidamente, sinalizam para a sua desconstrução?

É fundamental refletir sobre o que é produzido e reproduzido pelas mídias? de que maneira? quais as suas intencionalidades políticas e ideológicas? com o intuito de constatar, com aprofundamento, a função cultural e pedagógica que vêm delineando para que seja possível pensar como vislumbrar o compromisso com “b) a divulgação de conteúdos (...) que reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural”, como está proposto no Documento.

A cultura das mídias, formada por infinitos códigos e efeitos de sentido⁶¹ cultural, envolve a construção de percepções bastante particulares. Como bem delineia Setton (2011), é necessário analisar a cultura das mídias, como um estudo integrado das formas simbólicas – ações, objetos, moralidade, produções e linguagens da sociedade – que têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados, pois a cultura se constitui de um universo de símbolos, de formas simbólicas produzidas, difundidas e consumidas pelos grupos.

É incontestável que as mídias, ampliaram as formas de interação humana, as maneiras como orientamos nossas ações cotidianas, assim como as formas de perceber os outros e a nós mesmos. Some-se a isso o fato de que as formas de aprendizado formal e informal também vêm adquirindo novas configurações, tendo em vista a rapidez, a simultaneidade, o consumo, a produção e a divulgação de informações, o que requer que pensemos a cultura midiática sob os auspícios da diversidade cultural e do próprio processo de formação humana na modernidade. Nesse contexto, é importante que os meios de comunicação acolham e divulguem, com base numa consciência política progressista, uma cultura de direitos humanos, pois a concepção de cultura revela um papel central em nossa existência cotidiana, pois está presente nas condições do processo de construção de nosso pensamento

⁶¹ O (efeito) de sentido nunca é o sentido de uma palavra, é um conjunto de outras palavras que mantém com ela certa relação, pois “qualquer enunciado supõe uma posição, e é a partir dessas posições que recebem seu sentido porque há no sentido um caráter necessariamente histórico” (POSSENTI, 2003, p. 37-40).

(valores, abstratos), de nossa ação (comportamentos visíveis) e no processo de relação com nossos semelhantes (SETTON, 2011).

Em linhas gerais, no Documento, é claro o discurso *lato sensu* da educação, ou seja, não se estabelece uma relação específica entre mídia e o seu papel diante da formação humana, tendo em vista não considerar o caráter formativo dos meios de comunicação na atual dinâmica social. As mídias, com seu funcionamento discursivo em outras instituições, são produtoras de cultura, e sua função de atuar como agentes de comunicação, diálogo e de mediação com seus consumidores permite a constituição de subjetividades distintas, produzidas no interior de cada sujeito e inerentes às influências do exterior⁶².

Os princípios continuam sinalizando algumas fragilidades do ponto de vista da relação entre Educação e Mídia. Uma delas consiste em desconsiderar as práticas pedagógicas no contexto escolar, em consequência do uso dos meios de comunicação, e destacar “a liberdade de exercício de expressão e opinião”, ignorando a imprescindibilidade das redes digitais como campo fecundo para as referidas ações, que têm ganhado visibilidade nos movimentos sociais em rede, além de estar, de forma marcante, presente nas práticas sociais de crianças e jovens inseridos em processo de escolarização.

As RSD podem ser concebidas como um meio de expressão em um mundo tão dominado pelas indústrias da cultura, pois se trata de um espaço de diálogo e de trocas comunicativas intensas, que favorecem novas possibilidades de sociabilidade e reflexividade, além de abrir caminhos para a construção de identidades sociais e culturais medidas que coexistem e refletem distintas culturas. Podem ser pensadas, ainda, como um conduto para a tolerância e a liberdade de expressão, para os que criam e produzem a cultura virtual e para os receptores dessa linguagem.

As RSD vêm adquirindo status de relevância ante as atuais configurações de resistência e emancipação, como é almejado no princípio (e), por abrir novos caminhos para o protagonismo social. Então, deveria ser enfatizada na relação

⁶² O discurso é constituidor de subjetividades a partir das condições sócio-históricas. A sujeição é um princípio de regulação por meio do qual se produz o sujeito. “É um poder que não só atua sobre um indivíduo determinado como forma de dominação, mas também ativa ou forma a sua subjetividade” (OLEGÁRIO, 2010, p.118).

entre mídia e educação, e não, possivelmente, subjugada às categorias que formam o escopo dos meios de comunicação, principalmente quando se constata que o Plano enfatiza, por exemplo, as mídias comunitárias. Vejamos:

Especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação e do acesso às tecnologias para a sua produção, criando instrumentos para serem apropriados pelos setores populares e servir de base a ações educativas capazes de penetrar nas regiões mais longínquas dos estados e do país, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos (BRASIL, 2006, p.39).

Assim como as mídias comunitárias (rádio, Tv), as redes digitais têm assumido função de utilidade pública, através da divulgação de conteúdos de interesse da população em geral e por criar condições de mobilização coletiva. Uma questão de interesse em comum, em alguns cliques, ganha o status de *hashtag*⁶³ e se prolifera de maneira viral indicando o potencial da mídia acerca de muitas questões, inclusive, relacionadas aos direitos humanos.

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que as redes digitais têm superado a hegemonia da “ordem” política e ideológica estabelecida por outros meios de comunicação, em especial, no que concerne às emissoras de televisão. Em se tratando das reivindicações organizadas através das redes, Castells (2013, p.07) pontua que, através delas, o apoio de milhões, com suas vozes e sua busca interna de esperança, ultrapassou as ideologias e as publicidades para se conectarem com “as preocupações reais de pessoas reais na experiência humana real”. O sociólogo espanhol destaca:

Começou nas redes sociais da internet, já que essas são espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas – que ao longo da história, haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder. Compartilhando dores e esperanças no livre espaço público da internet, conectando-se entre si e concebendo projetos a partir de múltiplas fontes do ser, indivíduos formaram redes, a despeito de suas opiniões pessoais ou filiações organizacionais. **Uniram-se.** (CASTELLS, 2013, p. 07). (grifo meu)

⁶³ *#hashtag* - Sinal tipográfico, popularmente conhecido no Brasil como “jogo da velha” ou “quadrado” e disseminado nas redes sociais digitais. Serve para categorizar assuntos e conteúdos, de modo que possam ser socializados com pessoas ou grupos que denotam os mesmos interesses.

A referida união, mencionada pelo pesquisador, desempenha um papel de resistência e contra-hegemonia fundamental na direção da construção de direitos violados historicamente no âmbito dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, tendo em vista o poder exercido por meio da construção de significados com mecanismos de manipulação simbólica.

Uma vez que as sociedades são contraditórias e conflitivas, onde há poder há também contra-poder – que considero a capacidade de os atores sociais desafiarem o poder embutido nas instituições da sociedade com o objetivo de reivindicar a representação de seus próprios valores e interesses (CASTELLS, 2013, p.10).

Os discursos no PNEDH sobre a educação e a mídia provocam reflexões indispensáveis, considerando que seu principal objetivo é de criar mecanismos de construção de uma cultura em direitos humanos por meio de processos educativos. Realço que ele traz, de forma superficial, a função política e ideológica dos meios de comunicação, sobretudo, quanto à sua dúbia função, tanto de forjar vontades de verdade desfavoráveis às necessidades de inclusão das minorias sociais quanto de construir uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, comprometida com os direitos humanos e com a justiça social. As verdades estão postas, e os princípios abordados no eixo “Educação e Mídia” as impõem de forma sutil. A importância dada à mídia é reforçada em detrimento de um olhar crítico quanto a sua função social. Isso denota uma significativa distância entre o que o Documento almeja como cultura em direitos humanos e suas reais possibilidades de concretizar seus intentos, haja vista os efeitos de regulação e poder exercidos pelos discursos midiáticos. Advirto, sobre essa questão, a visão foucaultiana de que

a verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2007, p.10).

As vontades de verdade expressas no PNEDH, como política pública, centram-se nas categorias de democracia, cidadania, dignidade humana e justiça social, todavia, indicam desafios sobre as atuais configurações da sociedade, tanto no âmbito da diversidade cultural quanto na ampliação do olhar para as novas perspectivas identitárias, que têm se configurado no espaço das mídias, em particular, nas redes digitais sociais como um fenômeno educativo que favorece a compreensão da atual dinâmica social e produz sujeito de resistência.

Seria ingênuo e incoerente abordar as políticas educacionais de diversidade, até aqui discutidas, sem incluir a relação que estabelecem com as propostas e práticas curriculares no campo pedagógico escolar. Em abertura a essa questão, as análises continuam, porém direcionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013).

Parto da compreensão de que o currículo abrange significados que não se restringem aos conhecimentos escolares nem à estrutura que define suas bases e seu funcionamento, mas produz marcas em quem passa por ele, imprimindo formas de ser e estar no mundo. Portanto, as diretrizes curriculares são um campo fecundo para se discutir sobre as construções identitárias, em que pese aos princípios das políticas educacionais de diversidade.

As DCNEB (2013) trazem à tona subsídios relevantes para orientar as políticas públicas para a educação no país, indicando, inclusive, uma visão mais empírica acerca do conhecimento, das aprendizagens e da formação humana, ao discorrer, de forma transversal, sobre diversidades, identidades, interações culturais, formação e prática docente. Vejamos, então, como se caracterizam as diretrizes e os rumos que a definem a partir da própria etimologia.

De acordo com o Michaelis (1998, p.732), a palavra diretriz é originária do latim *diretrice*, que significa uma linha segundo a qual se traça um plano de qualquer caminho ou mesmo um conjunto de instruções ou indicações. Nesse sentido, as DCNEB são normas que orientam o currículo e a prática pedagógica para a educação básica, previamente debatidas, concebidas e definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim sendo, o Documento não poderia instituir princípios, pois já indica que é conduzido por eles, e esclarece:

(...) **inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB** e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor (BRASIL, 2013, p.47). (grifo meu)

Também reforçam a adequação aos princípios e às demais políticas educacionais, ao trazer como primeiro objetivo, entre os três que destaca em seu escopo, o compromisso de:

I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, p.63). (grifo meu)

As DCNEB caracterizam a educação básica como o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir sua identidade, em meio às transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Como política curricular mais contundente, no momento, em relação à diversidade, é de fundamental importância a abrangência dada ao currículo através do esboço conceitual que o define como um “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. (BRASIL, 2013, p.17-27).

Encontrar-se-ia, então, nas Diretrizes Curriculares, o terreno fértil para efetivar uma política de identidade? Como pensar nessa direção, tendo em vista os limites já apontados pelos demais Documentos que a antecedem e lhe dão base legal? Num primeiro momento, descortinam-se como promissoras as propostas das Diretrizes, porém, de forma mais incisiva, a questão precisa ser discutida, visto que o que se propõe, em termos de currículo para a educação básica, diante do mundo globalizado, impõe desafios à educação, principalmente quanto à sua condição de portadora de novas concepções de ensino e aprendizagens capazes de dar conta das atuais conjunturas sócio-políticas e culturais.

Então, como é possível compreender as Diretrizes no que diz respeito à construção do currículo escolar, diante das tensões e das regulações baseadas nas formas de saber e de poder que estabelecem uma dinâmica de controle social e criam percalços para uma política de identidade? Considero que ajuizemos com criticidade o currículo, como um caminho que pode provocar mudanças substanciais nos princípios que dão base às políticas de diversidade, às ações que refletem o fazer pedagógico e às construções identitárias na dinâmica escolar. Tais questões remetem a tantas outras, sobretudo, que,

em essência, uma política de identidade pergunta: como as diferentes identidades sociais são formadas? Que relações de poder estão envolvidas nessa relação, ou seja, de que forma são criadas, mantidas e reproduzidas relações de dominação e subordinação entre os grupos sociais definidos pelas diversas identidades sociais? Como as identidades hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas? (SILVA, 1995b, p.198),

Portanto, é necessário questionar os processos institucionais, principalmente, os de escolarização, a partir de um legado de contestação histórica. Isso requer reflexões sobre a função política e educativa a que se propõe o currículo, ante os interesses das políticas de Estado e das próprias abordagens de conhecimentos que produzem significados, fabricam, legitimam e excluem identidades sociais através das intenções e os efeitos de saber e poder.

Nesse sentido, as reflexões pautam-se na aguçada criticidade das contribuições de Silva (1995b), que define o currículo como um local privilegiado, onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, pois condensa relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais que incide o olhar sobre nós mesmos e sobre o mundo e corporifica relações sociais.

Seria ingênuo conceber o currículo distante das estratégias de governo e das formas particulares de construções identitárias, sobretudo, quanto à inerente relação entre saber-poder e sua influência sobre as formas de organização e divisão social. De acordo com Silva (1995b, p. 197), “a regulação da conduta, o governo dos indivíduos – e, portanto, o poder – pressupõe seu conhecimento. Inversamente, o saber não está isento de intenções e efeitos de poder”. O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas próprios

dos processos de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os grupos sociais. Para o pesquisador, se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão, isto é, quais conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos do currículo; quais grupos sociais estão incluídos e quais estão excluídos e quais divisões de gênero, raça, classe são produzidas ou reforçadas.

Nessa urdidura são fundamentais reflexões acerca de como se apresentam as DCNEB (2013). Ao tratar tanto de propostas como de práticas, as Diretrizes devem ser analisadas em seu aspecto relacional quanto aos efeitos que conceitos e orientações nela encontrados podem provocar dentro e fora do contexto escolar. As políticas, de modo geral, nesse caso, em particular, as de currículo, envolvem, sem dúvida, um campo contestado de embates e disputas que remetem a sua própria origem, as suas práticas de gestão, seleção e exame dos saberes a serem instituídos, e cuja implementação é responsável por propagar e legitimar discursos que, embora passíveis de resignificação, influenciam as abordagens sobre diversidade.

Há fortes incidências nas Diretrizes quanto à questão identitária e não há dúvidas de que isso vem adquirindo importância crescente em decorrência dos movimentos e das causas de minorias em reivindicação de direitos e visibilidade social. Em que pese essa questão, as DCNEB advertem que princípios e práticas devam garantir o processo de inclusão social, considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Assim, faz menção às questões de classe, gênero, raça, etnia e geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - compõem a diversidade dos sujeitos que devem ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013).

Entretanto, os limites ainda são reveladores de um discurso em cuja realidade se esvai, pois o desenho organizacional das escolas ainda se distancia de uma práxis que atenda às singularidades daqueles/as que a compõem sem condições efetivas de garantir que as diferenças sejam dialeticamente integradas através do diálogo e do reconhecimento,

É preciso refletir sobre as tensões, as regulações e as relações que limitam, modificam e/ou impedem que se constituam com caráter de organicidade efeitos de sentido que podem desenvolver, através das práticas curriculares, uma cultura de inclusão acerca das perspectivas identitárias. Possivelmente, a partir de uma visão estrutural, os entraves se refletem na falta de formação docente; na necessidade de práticas de gestão mais democráticas; na falta de condições dignas de trabalho; na desvalorização dos profissionais da educação, além de outros. E numa visão subjetiva, destacam-se os ranços provenientes de tradições, preconceitos e dos sentidos fundamentalistas que se instauram dentro dos muros das escolas.

Orlandi (1999a, p. 47-50), pautada nos pressupostos foucaultianos, esclarece que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua e pela história”, e que “não se esgota de imediato. Tanto é assim que faz efeitos diferentes para diferentes interlocutores”. Compreendo que as políticas buscam se impor, mas também estão sujeitas às subjetividades e aos propósitos dos sujeitos no “chão da escola” que podem ser diferentes, pois as relações de poder influenciam o caráter não determinante do discurso. Em alusão, vejamos as reflexões de Ball, ao apresentar questões sobre a ontologia da política oriundas dos contextos de mudanças e da relação com as práticas curriculares.

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordo, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994 *Apud* BALL, 2001, p. 102).

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto aquelas confrontadas com elas são deslocadas (BALL, 2011, p. 45-46).

No contexto da prática, as políticas estão suscetíveis aos processos de (re) interpretação e de (re) significação e influenciam diretamente os princípios que buscam legitimar as referidas políticas. Isso permite compreender que há uma via de mão dupla na qual os/as considerados/as coadjuvantes também podem ser

autores/as das políticas, a priori, idealizadas. Isso implica relações de poder por meio das quais as respostas aos textos oficiais passem a ter consequências reais, pois as possibilidades de resistência e contra-hegemonia adquirem um papel fundamental na superação de propostas/orientações nas políticas educacionais que indicam limites quanto às atuais e emergentes configurações identitárias que se (re) constroem no contexto da cultura globalizada, numa arena híbrida e intercultural.

As Diretrizes em análise apontam algumas direções satisfatórias, ao ressaltar a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, quanto à temática da construção de identidades sociais e culturais; à problematização sobre a temática, no sentido de contribuir para que se possa compreender, coletivamente, que a educação cidadã requer a interação entre os sujeitos; a importância de se prepararem os sujeitos por meio de atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerçam a liberdade, a autonomia e a responsabilidade (BRASIL, 2013). Enfim, é possível perceber que o Documento faz uma abordagem concebida à interculturalidade quanto à gestão de práticas educativas e sinaliza orientações para práticas curriculares inovadoras com circunstâncias sociais favoráveis ao bem-estar coletivo e individual.

Contudo, o discurso das políticas continua acentuando fendas, porque o âmago das ideias nas Diretrizes realça certa “ingenuidade”, pois, ao fazer menção às problematizações a que se propõe, não se refere aos consensos e às tensões inerentes aos diferentes processos de aprendizagem pessoal e sociocultural. Nelas ainda está ausente o juízo de que o currículo envolve tramas culturais que atravessam e sustentam as relações de poder. Quanto a isso, é oportuno trazer à tona algumas fendas apontadas por Foucault (2012, p.41), que assevera:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Essa discussão se aviva no campo epistemológico das aprendizagens interculturais, em contextos educativos de articulação entre diferentes subjetividades nas redes sociais digitais, pois discussões sobre educação e tecnologias têm se desenvolvido em condições de aprendizagem ante o dilúvio de informações e, sobretudo, quanto à importância de formação docente para potencializar pedagogicamente as ferramentas digitais (KENSKY, 2007, 2013; DEMO, 2006; DOWBOR, 2001).

Assim, as mais diversas formações discursivas⁶⁴ em RSD têm se sobressaído como elementos para se refletir sobre as novas formas políticas organizativas de grupos sociais e, ao mesmo tempo, para apontar os efeitos dessa ciberantropologia⁶⁵ na esfera da diversidade e dos processos educativos que caracterizam novas configurações identitárias.

Quanto à questão das tecnologias digitais e da educação, as DCNEB expõem elementos relevantes, ao reconhecer que “a escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação” (BRASIL, 2013, p.16). Então, sinaliza um esforço em fomentar uma proposta curricular transversal pautada nos princípios da educação e sob a representatividade da pluralidade de sujeitos. No Documento, tais aspectos também são tomados como pano de fundo para as emergentes práticas de interação e aprendizagens que se descortinam nos ambientes virtuais e seus efeitos. A saber, que é necessário conceber:

(...) **infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico** às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p.25).

(...) a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa **clareza quanto aos princípios e às**

⁶⁴ As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Isso está na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 1999a).

⁶⁵ O termo advém do vocábulo ciberespaço, mencionado pela primeira vez no livro *Neuromancer* (original de 1984) de ficção científica do escritor William Gibson (2008), e vem sendo redefinido por estudiosos/as da cibercultura, ao indicar possibilidades de investigação antropológica no ciberespaço, a exemplo, de Lévy (2007). Com suas raízes na antropologia, a ciberantropologia, está voltada para os estudos das causas e dos efeitos das relações humanas no âmbito das comunidades em rede digital, ao tratar sobre fenômenos específicos (internos) e aspectos da cultura contemporânea (externos).

finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas (BRASIL, 2013, p.29).

Por rede de aprendizagem (...) um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o **processo de comunicação** entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas **em ambiente virtual**. Pressupõe compreender que se trata de **aprender em rede e não de ensinar na rede (...)** (BRASIL, 2013, p. 30).

(...) **os efeitos da “infoera”**, sabendo que esses atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos (...) reconhecendo que os **recursos midiáticos** devem permear todas as atividades de aprendizagem (BRASIL, 2013, p.33). (grifos meus)

Há, evidentemente, uma inclinação satisfatória expressa nas Diretrizes, porém aponta rumos que necessitam apresentar efeitos reais, ou seja, ainda não foram impetrados. Por isso, continuo a retomar para um dos argumentos de minha tese de que as políticas educacionais indicam limites quanto aos princípios que abordam a questão da diversidade no contexto da cibercultura porque estão atreladas ao papel de um Estado regulador;

Compreendo que os desafios se impõem e são de ordem física/estrutural, em ressalva à primeira citação acima; de ordem política e de gestão do conhecimento, que se inserem numa dinâmica de regulação, e de ordem pedagógica, em destaque nas demais expressões grifadas. As conjecturas políticas limitam a reconstrução de práticas curriculares que efetivem novas construções identitárias situadas na intersubjetividade e as ações educativas de respeito às diversas expressões culturais e identitárias, a partir da dimensão de trocas simbólicas desenvolvidas nas relações de uns/umas com outros/as e que, embora se apresentem fora da escola, estão distantes de se realizar dentro delas.

É basilar que as Diretrizes percebam na escola o desafio de sua própria recriação, propondo que seja organicamente articulada à Base Comum Nacional a parte diversificada do currículo, de modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, porque “ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária (...)” (BRASIL, 2013, p.33). Entretanto, a exequibilidade de tais ideias

está para além do contexto enunciativo, posto tanto nas próprias Diretrizes quanto em decretos, resoluções, portarias e outras referências legais. Isso exige, no contexto da prática, a compreensão, o compromisso e a conquista de ações que, concretamente, transponham as barreiras do que teoricamente se almeja, mormente, em se tratando dos efeitos da “Infoera⁶⁶’.

Ante as políticas até aqui mencionadas, proponho finalizar a seção deste capítulo com um “passeio” exploratório pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13005, de 25 de junho de 2014), devido ao objetivo precípua dessa Lei propor concretizar ações e alcançar metas satisfatórias em diversas instâncias educacionais. É possível afirmar que o PNE é a Lei mais incisiva, atualmente, visto que estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação para o decênio 2014/2024, em todos os níveis e modalidades de ensino. Visa garantir a educação como direito inalienável preconizada na CF (1988), a partir do acesso, da permanência e do aumento do nível de escolarização e inclusão social.

A obrigatoriedade do Plano é preconizada na Carta Magna, em seu Art. 214:

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...) (BRASIL, 2012a, p.123).⁶⁷

O Plano também é destaque na própria LDB 9394/96, em seu Título IV – Da Organização da Educação Nacional: A União incumbir-se-á de: Art. 9 “I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 2014a).

Vale ressaltar que os Planos Nacionais de Educação instituem um marco na luta histórica da educação brasileira, que remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). O atual PNE abrange um caráter democrático acerca de sua

⁶⁶ A principal característica da Infoera é a máxima da mudança que ocorre com tal regularidade e uniformidade, tornando-se parte da vida cotidiana. Isso implica novas linhas culturais, novas tecnologias, novas atuações políticas frequentes e efêmeras. A Infoera é a era da informação que está mudando os valores da sociedade e o relacionamento humano (ZUFFO, 1997).

⁶⁷ O *caput* do Art. 214 da Constituição Federal passou a vigorar com a referida redação a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

construção, por ter sido conjecturado a partir de muitas das deliberações decorrentes das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014)⁶⁸.

O Documento Referência da CONAE (2014) explana sete eixos temáticos decorrentes dos amplos debates que visaram orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional. Dentre eles, destaco o eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, que é mencionado no texto como “(...) o eixo central da educação e objeto da política educacional”.

Para a CONAE, o tema é considerado inerente à efetivação da educação pública democrática, laica e com qualidade social nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades, tendo em vista o entendimento da diversidade como dimensão humana e construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se expressa nas complexas relações sociais e de poder (BRASIL, 2014c, p.28).

As propostas da CONAE denotam avanços significativos, sobretudo, quando esquematizam quarenta e uma proposições e estratégias que incidem na implementação de políticas relacionadas à diversidade e à inclusão social e escolar. Os apontamentos fazem referência à diversidade, às questões de gênero, geracionais, étnico-raciais (povos indígenas, quilombolas, do campo, da floresta e das águas, da cultura urbana), ambientalistas, das pessoas com deficiência, da diversidade sexual (LGBT), entre outros.

Nessa direção, as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes devem se articular com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos, denunciando ações de violência, desrespeito, intolerância religiosa e toda forma de fundamentalismo, racismo, sexismo, homofobia, lesbofobia, transfobia⁶⁹ e segregação, que sobrevivem nos coletivos sociorraciais considerados diversos. De acordo com a CONAE, muitos desses coletivos organizados politicamente buscam afirmar o direito à diferença, por isso instigam a adoção de políticas públicas específicas, fazendo avançar na sociedade a luta política pelo

⁶⁸ O tema da CONAE (2010) foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. O evento foi precedido de Conferências municipais e estaduais.

⁶⁹ Respectivamente, indicam discriminação em relação às expressões de sexualidade diferente dos padrões da heteronormatividade; discriminação em relação às lésbicas; discriminação em relação às pessoas transexuais.

reconhecimento, contra o racismo, a discriminação e pela valorização da diversidade (BRASIL, 2014c).

Anteriormente ao atual PNE (Lei 13005/2014), houve um significativo fracasso evidenciado no PNE (Lei 10.172/2000), aprovado para o decênio (2000/2010). Essa situação foi considerada decorrente de suas incomensuráveis metas, tanto em intenções quanto em quantidades, as quais foram dissonantes das condições econômicas, políticas e estruturais, como a falta de um Sistema Nacional de Educação como mecanismo articulador de um regime de colaboração, falta de medidas mais incisivas em relação ao financiamento da educação e da criação de uma lei de responsabilidade educacional (DOURADO, 2011).

Entretanto, os esforços para acolher as necessidades educacionais às portas de um novo século abriram uma luz no fim do túnel em relação às questões da diversidade, tendo em vista a atenção dada pela CONAE (2014) ao campo em questão. Quanto a isso, a CONAE dirigiu encaminhamentos à construção do PNE, pertinentes ao trato com a diversidade, razão por que é relevante explorar o Plano nessa perspectiva.

Na contramão do Plano anterior (Lei 10.172/2000) e ao realçar ser mais coerente aos aspectos quantitativos, o PNE atual (Lei 13005/2014) dispõe de 20 metas que visam atender às necessidades educacionais da população, em todos os seus níveis, etapas e modalidades de ensino. Para isso, estabeleceu 10 diretrizes e 254 estratégias como caminhos aos quais as metas devem se direcionar. Dentre as diretrizes, destaco a “III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**”, e a última “X – **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014b, p.32). (grifos meus)

Sob tensões, o atual Plano incluiu as diretrizes deliberadas pelo Documento Referência da CONAE (2014), porém provocou uma ruidosa polêmica, ao ser alterado, exclusivamente, o texto referente à terceira diretriz. Isso decorre do fato de que o Senado aprovou o texto “Erradicação de todas as formas de discriminação” na terceira diretriz, em substituição ao da CONAE, que previu o texto “III – Superação das desigualdades educacionais, com **ênfase na promoção**

da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2014c, p.19). (grifos meus)

Quanto à inusitada mudança textual, vejamos de que maneira o atual PNE prevê, então, a “*erradicação de todas as formas de discriminação*”, em se tratando da possível abordagem às categorias que foram elencadas no texto proposto pela CONAE. Chamo à atenção para o fato de que as diretrizes propostas no Documento Final da Conferência deveriam ser bases orientadoras não apenas para o próprio PNE, mas também para os princípios, o planejamento e as políticas educacionais no país.

Com o intuito de evitar uma produção textual *Ipsis litteris*, haja vista a densidade dos textos com características legais, busquei realçar, de forma sucinta, os aspectos relevantes do recorte da diversidade no atual PNE acerca de metas e respectivas estratégias. Em se tratando da diversidade, de início, evidencia-se que a meta 1, direcionada para a universalização da Educação Infantil e abre destaque para a inclusão na escola regular de crianças que apresentam as mais diversas deficiências.

Por conseguinte, a meta 2 faz referência à universalização do Ensino fundamental, e as estratégias dão ênfase à educação especial e à identidade cultural das comunidades do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, incluindo as de caráter itinerante. Em referência à universalização do Ensino Médio, a meta 3 retoma a ênfase às peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, itinerantes e das pessoas com deficiência. Contudo, ao se referir, exclusivamente, na modalidade de educação especial, a meta 4 reforça a necessidade de universalizá-la nas demais modalidades e níveis de educação, a partir do atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, da oferta de educação bilíngue, além da oferta e do uso de tecnologias assistivas.

O foco da meta 5 é a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Tal meta abrange, em suas estratégias, a preocupação com as peculiaridades das crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes e o apoio à alfabetização das pessoas com deficiência.

Por sua vez, a meta 6, ao tratar da educação em tempo integral, avigora a importância da ampliação dessa oferta nas escolas do campo, de comunidades

indígenas e quilombolas, com ressalva a não desconsiderar as peculiaridades locais e a garantia de educação em tempo integral para pessoas com deficiência.

A meta 7 visa melhorar a qualidade da educação básica, a fim de atingir as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Indica como ação incentivar o uso de tecnologias educacionais, a partir de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos. Com ênfase nas TIC, distingo, quanto a essa meta, as seguintes estratégias:

7.15. Universalizar, até o quinto ano de vigência desse PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

7.20. Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (BRASIL, 2014b, p.64)

Tal meta apresenta o maior número de estratégias, possivelmente, por causa da ênfase dada ao fluxo escolar e seus desdobramentos na relação entre qualidade e quantidade, aspectos de extrema relevância para a análise, em se tratando dos fossos que correspondem aos sistemas de avaliação em larga escala e do falacioso discurso de que os índices são indicadores de uma educação de boa qualidade.

A breve menção as metas e estratégias acima expõem aspectos relevantes que trazem à tona reflexões sobre democratização do acesso e permanência na escola, visto a ênfase dada às peculiaridades das escolas urbanas, do campo, a ampliação do tempo escolar e a inserção pedagógica das TIC na educação, inclusive, ampliando-as para os alunos com deficiência.

Ressalte-se, todavia, que desafios se impõem para que tais metas se concretizem, os quais se apresentam em termos estruturais, pedagógicos, de gestão e financiamento. É preciso compreender que, embora se reconheça o papel relevante que as TIC possam desempenhar como recursos pedagógicos, suas

condições de uso ainda são ínfimas e precárias, por causa da carência de equipamentos e de formação docente para sua utilização. Enquanto isso, para além do espaço escolar, sobressaem-se aprendizagens em cultura digital que envolvem educandos/as em processo de escolarização e se manifestam com vários processos de identificação.

É possível afirmar que as estratégias mencionadas remetem a uma abordagem inócua e a um discurso falacioso ante os princípios que constituem as políticas educacionais e os próprios contornos da cibercultura, pois é evidente que é preciso conceber a articulação entre a cultura digital, social e escolar, que se estreitam e apresentam impasses políticos e educativos fundamentais às perspectivas identitárias.

Em relação à diversidade, a meta⁷ aponta, respectivamente, em suas estratégias 7.23, 7.25 e 7.26, a garantia de políticas de combate à violência na escola, inclusive, a doméstica e a sexual; a inclusão de conteúdos no currículo escolar sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, em referência aos termos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 dispostas na LDB; a consolidação da educação escolar, no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas, por meio da garantia da preservação da identidade cultural, além da oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa e o atendimento à educação especial.

Vale ressaltar que a meta 7 denota uma singularidade que não prescinde à análise sobre ranqueamento, meritocracia e regulação da dinâmica educacional proveniente do foco no IDEB. O discurso é reforçado no próprio enunciado, expresso nos termos quantitativos e nos prazos determinados para atingir o referido índice como sinônimo de qualidade da educação, a saber: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (...)”. O Plano destaca médias para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. (BRASIL, 2014b).

Ao considerar que há interesses em fomentar e estabelecer vontades de verdades quanto à intencional relação entre quantidade e qualidade, não há indiferença quanto ao fato de tal meta apresentar o maior número de estratégias

entre as demais. Existe uma lógica que se instaura na relação entre a qualidade educacional e os processos de ranqueamento que vêm instaurando uma cultura escolar de competitividade, não com foco na aprendizagem, mas no desempenho.

Também não foi surpreendente a importância que a meta atribuiu às TIC, tendo em vista os interesses acima mencionados. Ocorre que a educação básica é considerada o fundamento de qualquer estrutura educacional, e as escolas públicas estão precisando de mudanças estruturais e pedagógicas pertinentes à ênfase atribuída, principalmente, quando os limites e as fragilidades da Educação Básica indicam ser o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira.

Embora não seja foco da análise, considero relevante pontuar que a meta 7 ainda propaga uma visão reducionista da avaliação e ratifica os interesses de uma cultura meritocrática e excludente. É preciso ser coerente na articulação entre avaliação e qualidade, tendo em vista a necessidade precípua de compreender que a avaliação deve ser um instrumento da qualidade, pois ela, em si, não gera a qualidade. Em se tratando das práticas de regulação já mencionadas e que serão aprofundadas na seção seguinte, cabe ressaltar que a introdução de sistemas de avaliação na educação tem sido crucial, inclusive, tendo como objetivo a regulação por parte do Estado acerca da educação e dos trabalhos nas instituições escolares.

O aumento da escolaridade está presente na meta 8, para a população de dezoito a vinte e nove anos, incluindo as populações do campo, da região de menos escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse escopo, inclui a implementação de programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização depois da alfabetização inicial.

A meta 9, que visa elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a de analfabetismo funcional, aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto a isso, traz à tona a implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e a inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Ainda com foco na EJA, a meta 10 almeja aumentar o percentual de matrículas nessa modalidade, no ensino fundamental e no ensino médio, na direção da educação profissional, fomentando a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissionalizante em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência.

Quanto à meta 11, vê-se o interesse em aumentar as matrículas da educação profissional e técnica de nível médio; expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas; ampliar sua oferta para as pessoas que se incluem no âmbito da educação especial e reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive, mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

A meta 12 volta-se para a elevação da taxa de matrícula na educação superior para a população de dezoito a vinte e quatro anos. Nela, indica-se a ampliação da política de inclusão no que se refere à ampliação de bolsas de estudo para as instituições privadas, com o intuito de reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes que se inserem na modalidade de educação, além de expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas.

Ainda em referência ao ensino superior, a meta 13 indica ações para os Cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, combinando a formação e a prática didática que atendam às necessidades da diversidade étnico-racial e das pessoas com deficiência.

Por sua vez, a meta 14 visa elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, indica estratégias para implementar ações que reduzam as desigualdades étnico-raciais e regionais, favoreçam o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e dos quilombolas a Programas de Mestrado e Doutorado e assegurem a acessibilidade às pessoas com deficiência. Aborda o estímulo à participação das mulheres nos cursos de pós-graduação

stricto sensu, em particular, os ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, informática e outros no campo das ciências.

Para garantir uma política nacional de formação dos profissionais da Educação, a meta 15 inclui, como uma estratégia, a implementação de programas específicos para formação de profissionais da Educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Para fins de apreciação, a meta 18 visa assegurar a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas⁷⁰.

O breve trajeto pelo atual PNE demonstrou inclinações significativas a respeito das estratégias direcionadas às questões étnico-raciais e para as pessoas com deficiência, principalmente, no que se refere ao atendimento às suas peculiaridades, com a flexibilização de propostas e práticas curriculares sobre o uso de materiais pedagógicos que inovem as condições de ensino e aprendizagem, como as tecnologias educacionais. Há uma pertinente intersecção entre as questões de classe, étnico-raciais e de deficiência que são evidentes e denotam importância, tendo em vista que a diversidade é dinâmica e relacional, como, por exemplo, a abordagem na meta 12.

A preocupação com as desigualdades referentes às categorias mencionadas transversaliza quase todas as metas educacionais. Fica evidente a atenção específica em relação à população da EJA, correspondente às metas 8, 9 e 10, visando atingir o perfil dos sujeitos que constituem a referida modalidade e fomentar sua inclusão no processo de profissionalização. Porém, o enfoque tímido na questão geracional ficou evidente, sobretudo, por causa de sua importância na menção à EJA e em demais metas.

⁷⁰ As metas 16, 17, 18, 19 e 20 não foram mencionadas por não trazerem o enfoque da diversidade. Ambas, respectivamente, dizem respeito à formação em nível de pós-graduação dos professores/as da educação básica; a valorização dos/as profissionais do Magistério das redes públicas de educação básica; a efetivação da gestão democrática da educação e a polêmica ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto (PIB) do país, no quinto ano de vigência do Plano e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB no final do decênio, ou seja, até 2024.

Convém, todavia, enfatizar que não é transversal nem manifesto, seja nas modalidades de educação ou nos níveis da educação básica, o enfoque dado à diversidade religiosa, às questões de gênero e de orientação sexual. O foco intenso na educação especial e a diversidade étnico-racial são salutareos, no entanto, não há visibilidade para minorias que urgem pela necessidade de serem incluídas em um projeto educacional que vise à superação das desigualdades a partir do reconhecimento das diferentes e do respeito às expressões identitárias.

Há, portanto, um latente descaso quanto a incluir as minorias sociais de uma forma mais ampla, fato que causa distanciando entre o PNE (2014) e as orientações das DCNEB (2013), por exemplo. Possivelmente, o velamento das temáticas que abrangem a diversidade religiosa, de gênero e sexual ocorra pelo mesmo velamento que incide nas mesmas temáticas nos demais documentos analisados, principalmente nos princípios educacionais que neles se apresentam. De uma maneira aparentemente ingênua, a estratégia 7.23 traz a importância da construção de uma cultura de paz no âmbito escolar por meio do combate à violência, como a violência doméstica e sexual, sem levar em consideração que tais violências, marcadamente presentes no espaço das escolas, decorrem das próprias práticas pedagógicas de intolerância em relação às expressões identitárias, haja vista que as políticas educacionais assumem tal postura pedagógica quando velam e fragilizam tais expressões ao sufocar o escopo plural, dinâmico e híbrido da diversidade em que não se incluem apenas questões étnicas/raciais e de deficiências, embora detenham a mesma importância.

Apenas a meta 14 em sua estratégia 14.8, indica um olhar para as questões de gênero, entretanto a aborda no âmbito da pós-graduação, sem que seja levada em consideração no âmbito da graduação. Isso denota uma perspectiva incoerente de superação das desigualdades de gênero, uma vez que o trato pedagógico com essa questão deveria se iniciar na base educacional, isto é, na educação infantil e no ensino fundamental, e não só ser levada em consideração no topo da ascensão escolar e acadêmica, que poucos e poucas têm condições de atingir.

As últimas considerações feitas nesta seção apontam que os desafios macro e micro políticos se apresentam numa via de mão dupla. Eles transitam entre os direcionamentos legais, em se tratando de seus princípios, e entre os direcionamentos pedagógicos, em se tratando das práticas que se efetivam.

Todavia, a carência de interlocução acerca de aspectos democráticos e mais inclusivos nas políticas se depara com polos de resistência, de efeitos de sentido que os mitigam. É, portanto, na trama de relações de poder que é possível perceber que não há apenas um pólo de práticas discursivas, mas tantos outros capazes de visibilizar as identidades seletas no âmbito das políticas educacionais e de fortalecer tal segregação. Para Foucault (1997, p.12), em que pesem as vontades de verdades, definições de perspectivas legítimas que fixem normas, conceitos e teorias,

as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo as impõem e as mantêm.

Em referência aos conjuntos técnicos que envolvem práticas e concepções, revelam-se reflexões acerca das novas tecnologias de política anunciadas por Ball (2001, 2011)⁷¹. Para o pesquisador, elas têm produzido, no nível micro, novas práticas de trabalho e subjetividade (performatividade), enquanto, no nível macro, têm gerado uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital, em que a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes nesse contexto (mercado). Tal regulação funda-se na justificativa de prestação de contas à sociedade civil (*accountability*)⁷², e os modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito, enquanto os problemas da educação ficam reduzidos aos problemas técnicos gerenciais (gestão). Isso fica explícito na estratégia 7.36, que estabelece políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. Essa engrenagem, evidentemente, atrela-se aos limites em relação às abordagens sobre diversidade.

Na perspectiva de Ball (2001, 2011), a criação das políticas nacionais corresponde a um processo de “bricolagem”, no sentido de serem constituídas em

⁷¹ Segundo Ball (2001), constitui três elementos chaves: o mercado, a gestão e a performatividade, os quais passam a exercer influência direta na cultura escolar.

⁷² A política de *accountability* centraliza a qualidade do ensino com base nos resultados de avaliações internas e externas, estabelece metas a serem atingidas pelos sistemas educacionais e atribui às escolas a responsabilização e a prestação de contas pelos resultados a serem alcançados.

cópias de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de investigação de tendências e modas. Portanto são produtos de acordos, pactos sociais fundados nos interesses mercadológicos, que são frágeis e incapazes de atender às reais demandas individuais das sociedades constituídas nos mais expressivos contextos de pluralidade.

Nesse sentido, “é importante reconhecer que a diversidade social e a ‘diferença’ são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas e resistentes às mudanças”. Ao reconhecer que os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade, é preciso considerá-las sobre coletividades sociais abstratas e “conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos da política”. (BALL, 2011, p.47).

Ficam evidentes lacunas que impedem a possibilidade de almejar a desconstrução das desigualdades sob o enfoque da diversidade que constitui as vozes das minorias sociais e se esvaem com o referido desdém as perspectivas identitárias, sobretudo, quando as TIC são consideradas no patamar de funcionalidade, e não, de potencialidade de interação e cultura humana.

É preciso assumir um olhar crítico sobre o paradigma no qual se configura o papel do Estado ante as políticas educacionais de diversidade, visto que tal “modelo” indica enfraquecer os conceitos de equidade e igualdade, bases fundamentais dos princípios de dignidade humana e das configurações identitárias em tempos de globalizações midiáticas. Na próxima seção, apresento uma abordagem sobre tal visão.

3.2 O papel do Estado e as fronteiras das políticas educacionais de diversidade

A diversidade cultural tem sido uma temática cada vez mais presente no debate educacional, principalmente, sobressaindo-se no âmbito das políticas públicas, como foi referido na seção anterior. O grande desafio é de compreendê-la na estrutura e na teia de relações econômicas e sociais estabelecidas em uma sociedade pluriétnica, multirracial e, ao mesmo tempo, profundamente desigual, como no caso do Brasil (DOURADO, 2011).

É no contexto de acordos internacionais e de documentos, programas, diretrizes e resoluções que se incluem abordagens sobre a diversidade, em que é necessário continuar buscando os caminhos epistemológicos que apontem as fronteiras das políticas educacionais de diversidade, porém, nesse momento, dando ênfase ao papel do Estado.

A investigação, nesta seção, ainda com foco no argumento de que As políticas educacionais indicam limites quanto aos princípios que abordam a questão da diversidade no contexto da cibercultura porque estão atreladas ao papel de um Estado regulador, requereu um olhar para as *performances* políticas por meio das quais a “arte de governar” passou a ser central nos novos arranjos institucionais, governamentais e estatais.

É oportuno aludir que a “arte de governar” implica uma nova conduta de governo que não dá ênfase à obediência, porém mantém condições promissoras para gerir e manter o próprio Estado. Essa postura é bem esclarecida, na visão de Foucault, que se inspira nas ideias de Maquiavel para problematizá-la. O autor anuncia que remete a tecnologias de poder aplicáveis em diversos níveis (aparelho de Estado, instituições, família) e que são constatáveis no grande limiar da modernidade. Para o filósofo francês,

a arte de governar vai consistir, não em restituir uma essência ou permanecer fiel a ela, vai consistir em manipular, em manter, em distribuir, em restabelecer relações de força, e relações de força num espaço de concorrência que implica crescimentos competitivos. Em outras palavras, a arte de governar se desenrola num campo relacional de forças (FOUCAULT, 2008b, p. 419-420).

Assim, é forçoso compreender que, no Brasil, as políticas educacionais de diversidade engrenam-se a uma agenda política internacional, constituindo um discurso direcionado à valoração das diversas formas de manifestação cultural para promover uma cultura de paz e de igualdade, a qual, comumente, subjaz ao interesse de promover o crescente comércio internacional entre as culturas, como estratégia de fomento aos interesses capitalistas.

É imprescindível compreender que há relações de tensões, interesses e regulações que visam estabelecer harmonia entre as políticas públicas apregoadas pelo Estado e as demandas provenientes das engrenagens econômicas. De tal

modo, a política educacional articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura. Esse projeto corresponde ao referencial normativo global de uma política (AZEVEDO, 2001).

Documentos provenientes de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Associação Latino-americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), passaram a atuar como mentores e visionários nas soluções dos problemas sociais, econômicos e culturais de países que, historicamente, são vítimas das ações exploratórias das próprias políticas desenvolvimentistas de órgãos inerentes aos seus países, que atribuem à educação o heroico papel de desconstruir as desigualdades instituídas.⁷³

Embora as conhecidas “políticas da diversidade” venham ganhado notoriedade, as práticas que visam promover suas concepções indicam que ainda estão distantes de concretizar uma “política da diferença”, isto é, que seja capaz de enfrentar o modelo social gerador da exclusão, a partir do respeito, da valoração e da promoção de identidades culturais baseadas em processos interculturais.

Segundo Fleuri (2006), as novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade. Desse modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico e, ao mesmo tempo, promissor da diferença, constituída nos entre-lugares das enunciações de distintos sujeitos e das múltiplas identidades socioculturais.

⁷³ Os mais significativos documentos decorrentes de acordos internacionais, no âmbito da educação, são: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia; e a Declaração de Salamanca (1994), conferência realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, promovida pela Unesco.

É oportuno enfatizar que, no campo discursivo dos estudos pós-coloniais, o conceito de entre-lugar fundamenta críticas ao naturalismo e ao essencialismo, constituídos por hegemonias políticas, econômicas e culturais de processos civilizatórios colonizadores, e parte do argumento de que a cultura passa a ser desterritorializada ao passo que as identidades passam a ser descentralizadas, deslocadas e (re) construídas por processos interculturais com fronteiras intersubjetivas e interinstitucionais contingentes (BHABHA, 2013). Em alusão ao exposto,

esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação (*nationness*), o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos 'entre-lugares', nos excedentes da soma das 'partes' da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder (*empowerment*) no interior de pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2013, p. 20).

Perscrutar sobre tal visão reforça a de que construções discursivas de identidades, no território educacional do Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade porque os projetos neoliberais persistem em classificar a diversidade numa perspectiva multicultural e ignoram a dinâmica complexa e nômade das identidades culturais e de uma agenda política pós-colonial, capaz de pensar as diferenças e as identidades sociais em um contexto cultural de deslocamento e de intercâmbios colaborativos e/ou conflituosos.

Nesse cerne, situam-se os tentáculos que incidem em emaranhar a exclusão, através da lógica capitalista que, por meio do fenômeno da globalização, vigora na relação entre economia, educação e diversidade. Essa relação não é mais compreendida numa visão estrutural ou reprodutivista, mas que semetamorfoseou

a partir do enredamento da linguagem midiática, do consumo e da performatividade política⁷⁴.

Nesse contexto, as proposições das agendas internacionais e seus reflexos nas políticas nacionais não são neutros e unem intenções relativas à manutenção do modelo social, político e econômico vigente, que nos provoca a disseminá-las e vislumbrar as possibilidades de resistir ao *status quo*.

Para Peroni (2010, p.01), no Brasil, as políticas educacionais são uma tarefa desafiadora, visto que, devido às estruturas de dominação e regulação tensionadas pelos interesses do sistema capitalista, “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças”. A discussão sobre as políticas educacionais de diversidade nos remete ao próprio debate sobre o papel do Estado na sociedade contemporânea.

A partir da década de 1990, o Estado revelou, de forma incisiva, o papel de implantar políticas que tragam à baila um olhar para a diversidade, e seu enfoque na perspectiva formal da educação passou a ser proeminente. Embora, na seção anterior deste capítulo, isso tenha sido abordado e problematizado, ressalto as principais iniciativas no período, a saber: reformulação da LDB (9394/96), com capítulos destinados à modalidade da Educação e Jovens e Adultos e à Educação Especial e artigos com enfoque nas questões étnicas e raciais (já citadas); destaca-se a própria elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a publicação do tema transversal “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1997).

Como esforço para o planejamento, a construção e a articulação entre as políticas, inclusive, as vindouras, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) atual Secadi⁷⁵. Aspectos legais foram se ampliando depois da criação dessa Secretaria que, para além das perspectivas étnico-raciais, consideradas a mais evidentes, incluiu questões sobre desigualdade de gênero e diversidade sexual, ao publicar o

⁷⁴ Ball (2004) utiliza-se da noção de performatividade ao discorrer sobre as implicações do neoliberalismo na reforma educacional.

⁷⁵ Em maio de 2011, o Ministério da Educação e Cultura passou por estruturações em algumas Secretarias, dentre as **mudanças**, extinguiu dois departamentos: a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil sem Homofobia, ambos lançados em 2004.

A inclinação do Estado para a questão da diversidade configura tensões entre a luta de coletivos sociais por novas demandas políticas e a redefinição do próprio papel do Estado ante a função que assume de controlar e de direcionar o potencial social e cultural a serviço das estruturas econômicas. Quanto a esses desdobramentos, são muito bem vindas as reflexões de Bobbio (1992) sobre o reordenamento dos mecanismos de gestão e coordenação das políticas públicas, que ele convencionou chamar de “teoria democrática”. Ele argumenta que o discurso da “teoria democrática” se fundamenta a partir de dois eixos: na afirmação da perda da legitimidade do “Estado”, no que se refere às ações públicas (crise do *Welfare State*); e na percepção de que vem se ampliando a participação dos “setores organizados” na elaboração de projetos de intervenção pública.

Esses dois eixos permitem concluir que as funções estatais vêm sendo redefinidas. Nesse sentido, o exercício do poder implica ‘conduzir condutas’ baseadas em técnicas de poder disciplinar de regulação e controle que estruturam campos de ação no âmbito individual e no coletivo da sociedade (FOUCAULT, 2008b). Quanto a isso, são oportunos os diferentes modos de exercício do governo em decorrência de que as configurações políticas e de subjetivação, historicamente, mudam. A visão foucaultiana anuncia que

vivemos na era da “governamentalidade”, aquela que foi descoberta no Século XVIII. Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora, efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. E é possível que, se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2008b, p.145).

O termo foucaultiano, 'governamentalidade', problematiza novas 'artes de governar', ou seja, mecanismos de relações de poder que se constituem na multiplicidade das ações e das relações humanas, através das quais o Estado busca garantir sua sobrevivência política nas sociedades ocidentais modernas. Dentre os sentidos atribuídos ao seu neologismo, o filósofo o divulgou como

um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança". (FOUCAULT, 2008b, 143).

Essa perspectiva teórica é um convite para se compreender a engrenagem política que não mais denota um poder central exercido pelo Príncipe⁷⁶, mas múltiplos poderes que designam e compõem o corpo social e não se separam das formas de produção e funcionamento dos discursos e seus procedimentos de exclusão. Quanto a isso, Foucault (2012, p.8) ressaltou a seguinte hipótese:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Proveniente dessa engrenagem, resulta a questão de como o Estado pode manter o exercício do poder, já que não o detém sozinho. Para ser efetiva, a ação do governo deve envolver tensões e regulações que não escapam das resistências e dos poderes que permeiam as lutas políticas, inclusive, dos coletivos que expressam identidades sociais segregadas e buscam afirmar nesse jogo suas diferenças, garantir seus direitos e exercer sua cidadania.

⁷⁶ Trata-se de uma oposição à ideia de constituição de governo publicadas na obra "O príncipe", de Maquiavel, quanto ao modo de se comportar e exercer o poder. Para Foucault (2007), existe uma pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado; multiplicidade e imanência, que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel. Para ele, como se governar, como ser governado e como fazer para ser o melhor governante possível incide na governamentalidade.

As regras desse jogo incidem sobre a alteração do papel do Estado com as políticas sociais. Segundo Peroni (2010), isso denota um diagnóstico que prevê a racionalização de recursos e o esvaziamento do poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e às demandas da população na medida em que também são consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim repassa-se a responsabilidade pela execução das políticas sociais para a sociedade, isto é, para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não estatal (sem fins lucrativos).

Por sua vez, a Terceira Via não rompe com esse diagnóstico, ao contrário, propõe que se repassem para a sociedade civil as políticas sociais que deveriam ser executadas pelo Estado. Assim, dissemina-se a ideia de sociedade civil modernizada, o que quer dizer bem sucedida no mercado, empreendedora, e o Estado termina incentivando essa parcela da população a assumir as políticas sociais (PERONI, 2013).

Portanto, incentivam-se possibilidades de a sociedade civil atuar na perspectiva de um compromisso social, através do qual os discursos da solidariedade e da beneficência passam a ser propagados, naturalizando a troca de responsabilidades e ampliando uma esfera pública não estatal. Isso deixa evidente que os programas, as ações e a própria estrutura de funcionamento das políticas se distanciam das múltiplas expressões identitárias, visto que os princípios que orientam sua agenda denotam arranjos institucionais que são díspares e inapropriados para as demandas dos movimentos sociais e os fenômenos culturais que desafiam as perspectivas homogeneizadoras.

Essa lógica permeia não só o que Ball (2011) denota como novas “tecnologias de política”, que regulam e inter-relacionam as questões sociais e econômicas vinculadas ao setor empresarial e as parcerias entre o público e o privado. De fato, elas redefinem, inclusive, a gestão das escolas e estão relacionadas à gestão de ordem social e cultural na medida em que configurou ser de responsabilidade dos movimentos, das minorias e dos coletivos sociais a luta e a reivindicação de seus direitos, historicamente negados e expropriados pelo Estado.

No tocante às políticas educacionais com foco na diversidade, é inquestionável o papel dos movimentos sociais em relação a diversas conquistas. Porém é bastante questionável a “passividade” do Estado em relação a

iniciativasque contemplem políticas de reconhecimento, respaldadas em sua responsabilidade com as desigualdades constituídas, historicamente, nas tramas de poder por ele exercidas. Questionável, ainda, é o papel excludente das políticas educacionais, pois, baseadas na retórica de uma “Educação para Todos”, estão inseridas numa engrenagem de regulação do sistema escolar fundamentado numa visão homogênea de ranqueamento e meritocracia.

A educação formal, em nosso país, insere-se na dinâmica dos “pactos sociais”, provenientes, em primeira instância, de órgãos internacionais; numa segunda instância, da cúpula empresarial (relação público/privado); e em última instância, da sociedade civil, como, por exemplo, o “Movimento Todos pela Educação”. Tais estratégias visam criar uma “sensibilidade social”, difundir um novo “jeito de ser cidadão”, e as mudanças redefinem não apenas o papel do Estado diante da educação, mas também da própria sociedade civil (PERONI, 2010, 2013).

A relação que vem sendo estabelecida entre o público e o privado, o papel da Terceira Via nas arenas das problemáticas sociais e os valores de mercado pautados na performatividade e nos discursos de responsabilidade (*accountability*) vêm dando legitimação e impulso a concepções e a práticas pautadas numa visão empresarial de competição, excelência e meritocracia, o que pode inibir e enfraquecer as possibilidades de fomentar o reconhecimento, a valorização e a interação das diferenças, por meio de abordagens identitárias sob seus múltiplos aspectos (étnicos/raciais, de gênero, diversidade sexual e outros).

O exposto é o centro do discurso político presente na agenda hegemônica das políticas públicas na educação contemporânea, principalmente quando incide sob a construção de uma cultura curricular nacional, que tende a estandardizar e a classificar, através das avaliações em larga escala, os diversos sujeitos sociais em processo de escolarização, ignorando suas diferenças, que comumente se atrelam à lógica excludente dos indicadores de fracasso escolar. Quanto à referida política, é preciso compreender que,

em primeiro lugar, concretizam-se numa clara associação entre privatização de importantes áreas dos serviços públicos, entre os quais a educação, e uma forte regulação estatal. Em segundo lugar, as consequências do *medo do outro* – aqui entendido tanto na dimensão social como na cultural –, com materialização de novas formas de exclusão (...) (TEODORO, 2011, p. 132-133).

As abordagens da diversidade cultural na educação não se dissociam das atuais políticas educacionais e de sua relação com os impactos das significativas alterações estruturais do processo de internacionalização. As tendências de tais políticas, ao estarem centradas na competitividade, na meritocracia e no aferimento de conhecimentos descontextualizados de perspectivas históricas e culturais excludentes, acentuam a homogeneização da cultura e se distanciam das diferenças e das novas configurações identitárias.

Estudiosos/as das novas configurações políticas e sociais referem que os processos de globalização estão transformando a natureza e as formas do poder político e fragilizando a soberania dos Estados nacionais. Consequentemente, têm provocado inusitados modos de governar que denotam um fenômeno sujeito a influências contraditórias (BALL, 2001, 2011; FOUCAULT, 2008b; SANTOS, 2001).

Para Santos (2001, 2011), vivemos no quadro de um sistema mundial em transição cujos processos de globalização vão muito além dos Estados e da economia, mas envolvem práticas sociais e culturais. O português apresenta uma visão dialética acerca de tais processos caracterizando formas hegemônicas e contra-hegemônicas de globalização. A primeira incide sob a lógica das políticas neoliberais, enquanto a segunda, na transformação de trocas desiguais em trocas de autoridade partilhadas. Para o pesquisador, embora a cultura seja, por definição, um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular, ela se configura como campo das diferenças, dos contrastes e das comparações. Nesse contexto,

os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidas como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos processos de resistência, identificação e indigenização culturais (SANTOS, 2011, p 47).

Essa dinâmica de regulação, em que também ocorrem as microrregulações, enseja aspectos de resistência e contra-hegemonia que se apresentam na construção de novos mecanismos de organização e interação social, por meio de práticas intersubjetivas que constituem as vozes de diferentes coletivos sociais. A transnacionalização cultural provocada pelo fenômeno da cibercultura globalizou

oportunidades de criatividade, solidariedade, mobilização e aprendizagens imbricadas em processos de identificação.

Nessa perspectiva, a pluralidade e os deslocamentos dos tecidos sociais não seguem uma crescente integração e adaptação ao sistema. Os efeitos do deslocamento influenciam posições dispersas dos sujeitos, cuja dispersão passa a ser os pontos possíveis de uma nova radicalização. Com isso, o processo de democratização radical da sociedade adquire uma nova profundidade e um novo impulso (LACLAU, 1993).

É na direção desses “entre-lugares”, da dispersão e das posições fluidas dos sujeitos que se caracterizam as dinâmicas identitárias, através das quais se imbricam o reconhecimento, o engajamento social e a formação política. Isso concebe um caldeirão de práticas interculturais que podem ser evidenciadas e tomadas como referência de resistência ao “epistemicídio” e ao “daltonismo cultural”, subjetivamente e institucionalmente latentes no cotidiano social.

Segundo Laclau (1993), as várias identidades que surgem da fragmentação do processo de trabalho, as distintas categorias de trabalhadores, as minorias raciais e sociais, assim como aqueles grupos mobilizados pela exploração do meio ambiente têm um interesse e devem participar da gestão global da sociedade. “Ahora bien, la ‘humanización’ de crecientes áreas de las relaciones sociales essa ligada al proceso fundamental de transformación de la consciencia política em lãs sociedades(...)” (LACLAU, 1993, p. 141)⁷⁷.

A referida consciência política ressaltada pelo teórico argentino pode ser vislumbrada na “autocomunicação de massa”, por meio das RSD. As Redes detêm um papel relevante como plataforma tecnológica e como interação e organização social, tendo em vista favorecer a construção da autonomia do sujeito (individual e coletivo), sobretudo em divergência aos ditames institucionais. “Os atores da mudança social são capazes de exercer influência decisiva utilizando mecanismos de construção do poder que correspondam às formas e aos processos do poder na sociedade em rede” (CASTELLS, 2013, p. 12-14).

⁷⁷ Tradução minha: No entanto, a “humanização” de crescentes áreas das relações sociais está relacionada com a transformação fundamental da consciência política das sociedades (...) (LACLAU, 1993, p.141).

Essa cartografia social lança reflexões sobre o papel do Estado em relação às condições de exclusão e desigualdade que podem ser abstraídas nos discursos presentes em documentos oficiais, programas, planos e outros meios pelos quais as políticas almejam garantir sua hegemonia. Ao serem concebidas independentemente de uma análise histórica e de sua relação com os novos arranjos econômicos, as políticas propagam uma perspectiva da diversidade que termina assumindo um caráter compensatório, categorizando a educação formal como o “portal” capaz de “transportar” os sujeitos em suas mais diversas condições de marginalidade cultural e social ao utópico mundo de justiça e harmonia social.

Outra questão é que as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades. Arroyo(2010)refere que, ao se centrar nas desigualdades intraescolares, as políticas e suas análises se empobrecem. Daí decorre a importância de se refletir sobre como são pensados o Estado e os coletivos feitos desiguais. Coletivos feitos desiguais como sujeitos de política. Assim, aparecem como destinatários passivos, agradecidos, à espera de entrar no reino da igualdade propiciada pelo Estado. Enfim, as políticas assumem um papel compensatório, reformista, distributivo.

Na tentativa de desconstruir uma visão simplista, o autor nos convida a refletir sobre as formas de pensar os coletivos como desiguais e de pensar o Estado e suas políticas diante dos padrões históricos em que se originou a produção dos diferentes em desiguais, como esses coletivos têm reagido a esses padrões e como suas lutas por justiça, equidade e diferença ressignificam as políticas, suas análises e gestão.

De acordo com Arroyo (2010), predomina uma visão única, até generalista e abstrata, de igualdade e de políticas educativas, que marca as políticas como instrumentos únicos de acesso e permanência para garantir igualdade. Ao longo das últimas décadas, têm prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção, avança-se para um ideal de igualdade tão

abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

O autor acrescenta que, nessa procura do caminho único, têm-se perdido as análises de políticas. Temos ficado bloqueados para tentar articular igualdade e diferenças. Debatemo-nos mais com a procura do caminho único para a igualdade do que para entender a riqueza das diferenças e os processos brutais de produzir e manter os coletivos diferentes como desiguais. Quanto a isso, um dos caminhos pelo qual é possível vislumbrar uma agenda política educativa que gere uma ação transformadora de superação do medo, de combate à violência contra o outro e o diferente é com a materialização de políticas que se fundamentem articulando o princípio da igualdade com o princípio da diferença (ARROYO, 2010).

Mais uma vez, retoma-se a necessidade de um olhar histórico para as condições de desigualdades, visto que “Negar ao humano” o status de uma essência é dirigir a atenção às condições históricas que têm conduzido a sua emergência e fazer possível, por conseguinte, um maior grau de realismo na luta pela realização plena de seus valores (LACLAU, 1993, p. 140).

Sem aprofundar o conhecimento desses processos históricos, será difícil formular políticas que concebam as diferenças como condição *sine qua non* para o reconhecimento de uma sociedade intercultural. Isso implica uma luta efetiva contra todas e quaisquer formas de discriminação e requer a superação dos discursos inerentes ao jogo político, no qual as formas de sujeição e exclusão são acentuadas através de mecanismos tão sutis a ponto de conseguir, inclusive, apoio e reforço no cerne das próprias condições de exclusão.

Nessa linha, questionam-se os dispositivos de normalidade, de sujeição e de inclusão-excludente-sujeitadora e, para além de uma perspectiva estereotípica da diversidade, emerge a perspectiva da diferença. Problematizam-se as relações sociais e educacionais em sua dimensão institucional, a partir do reconhecimento da alteridade que se manifesta nas ações, nos saberes, nas opções, nas interações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos. Sujeitos que se constituem subjetivamente no jogo fluido, ambivalente, relacional do entrelaçamento de suas diferentes identidades (sexual, étnica, geracional, física, comportamental...) e, ao mesmo tempo, constituem e transformam esses mesmos campos identitários. Desse modo, se as pessoas se educam em relação entre si, mediatizadas pelo mundo (Paulo Freire), também seus mundos e suas culturas se transformam na medida em que eles

estabelecem mútuas interferências, mediatizadas pelas próprias pessoas que interagem (FLEURI, 2006, p. 513-514).

Enquanto as políticas persistirem em consolidar um projeto de modernidade que não mais atende às demandas das atuais configurações sociais, continuarão tênues às possibilidades de desconstruir as representações e as práticas de discriminação das minorias sociais ou, como concebe Arroyo, dos coletivos feitos desiguais. O debate sobre as fronteiras das políticas educacionais de diversidade requer uma direção histórica e conjuntural, porém não significa que deva ser estrutural, visto que a riqueza epistemológica sobre a diversidade humana exige diálogos polissêmicos e polifônicos, que devem se manifestar acerca das mais diferentes perspectivas epistemológicas e se inserir nas discussões sobre as mais variadas práticas sociais, dentre as quais, insere-se a dinâmica da cibercultura.

É na contra-hegemonia dos valores capitalistas/neoliberais e dos princípios das políticas, que ainda fomentam a homogeneização e o individualismo, que é preciso pensar em um mundo em transformação, onde a diversidade seja constituída pelas diferenças, potencialmente mutáveis e fluidas, considerando a capacidade humana de fazer a própria história e se reinventar.

Emboratenha constatado que os princípios promovidos pelas políticas educacionais de diversidade baseadas no pensamento neoliberal apontem limites, por não abordar as complexas configurações identitárias contemporâneas; que eles configuram parâmetros que também limitam a tímida e recente abertura das instituições escolares para a questão da diversidade; que a perspectiva globalizante e mercadológica de tais políticas contribui para marginalizaras expressões identitárias em suas pluralidades, diferenças e intersecções e que, em suma, a conjuntura é extremamente desfavorável às condições de construção de sociedades menos discriminatórias e mais justas - vislumbro ressaltar que, em comunidades virtuais, há construções identitárias que resistem às direções impetradas pelas políticas de diversidade, que põem em xeque suas fronteiras pragmáticas e falaciosas.

4 O FACEBOOK E SUAS COMUNIDADES VIRTUAIS: TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES, DIFERENÇAS E HIBRIDISMOS

Pertencer é sempre diminuir suas potências de ser. Livre, a nuvem subjetiva eleva-se do passado; liga e desliga-se aqui e ali, agora e no futuro, gira sobre si mesma e lança no mundo, como outro tanto de afirmação de si, a diversidade de seus raios (LÉVY, 2007, p. 138).

Embora já tenha apresentado a visão múltipla e heterogênea das identidades na intersecção entre discurso, sujeito e identidades, ao sinalizar os interstícios da linguagem, da memória e da história pelas lentes da Análise de Discurso, objetivo, neste capítulo, Discutir sobre de que maneira o Facebook, em particular, as comunidades virtuais, constituem-se como territórios educacionais de construção identitária.

Nesse intento, parto da compreensão de território, discutida mais adiante, para além de uma visão física/geográfica a partir de outro olhar para a relação entre espaço e tempo e para as construções identitárias em sua relação com as diferenças e os processos socioculturais de hibridação.

Na contemporaneidade, quando as redes sociais digitais estão ganhando *status* como as novas ágoras⁷⁸, pareceu-me instigante fazer um recorte para o potencial como territórios educativos na direção de novos olhares acerca da diversidade cultural, tentando entender sua relação com as construções identitárias em comunidades virtuais. Esse aspecto foi discutido com mais detalhes no capítulo 5.

As tramas da sociedade pós-moderna têm suscitado, substancialmente, o debate sobre a questão das identidades nas redes sociais digitais. A efervescência que hoje se evidencia sobre o assunto origina-se no âmbito dos estudos culturais, cujas intenções epistemológicas consistem em repensar a cultura em articulação com suas raízes econômicas, históricas e, sobretudo, em sua relação com a linguagem.

⁷⁸ As Ágoras, que se originaram na Grécia antiga, eram espaços públicos em que as pessoas se reuniam, discutiam e deliberavam sobre assuntos de interesse da população. Eram, portanto, espaços políticos de exercício da cidadania, em que era possível fazer analogia às formas emergentes de expressão e compartilhamento de ideias na cibercultura.

Os pressupostos a respeito de desconstruir concepções dicotômicas argumentam que os processos migratórios e as reconfigurações de tempo e de espaço vêm provocando a fluidez das culturas, das identidades e das relações sociais e reconhecem a diferença e o hibridismo como categorias centrais nas discussões sobre identidades, identificações ou processos identificatórios. Esses termos são abordados por diversos/as autores/as pós-estruturalistas, que menciono adiante nesta discussão. Eles/as concebem que as identidades estão sempre em estado de fluxo, pois, ao passo que são construídas, também são reconstruídas. Tal abordagem compreende que os processos contingentes e transitórios forjam as identidades. “Assim, em vez de falar em identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos (CORACINI, 2003, p. 243).

A discussão sobre diferenças e identidades visa superar a vertente multiculturalista liberal para a qual determinados grupos são comunidades com características culturais próprias e demandas de reconhecimento especial quanto a uma diversidade posta de forma harmônica. Ela caminha numa direção mais crítica, ao reconhecer as possibilidades de contra-hegemonia a partir do multiculturalismo emancipatório⁷⁹ e da visão decorrente do multiculturalismo crítico ou de resistência⁸⁰. Entretanto, baseia-se, teoricamente, na proposta intercultural que surge a partir dos limites do multiculturalismo e remete a um tipo de sociedade em que comunidades e grupos sociais se reconhecem em suas diferenças, buscam mútua compreensão e valorização, por meio da interação, que não determinar lugares fixos (entre-lugares), e dos processos de hibridação cultural.

Todavia, antes de discorrer, especificamente, sobre o assunto, considero necessários alguns esclarecimentos acerca da relação entre as redes sociais (digitais) e as comunidades virtuais como fundamentais para que possamos entender a abordagem e a perspectiva de território das identidades.

⁷⁹Baseado no “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2003, p. 33).

⁸⁰ “Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações (...) e enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 1997, p.123).

A evolução do conceito de redes sociais relaciona-se à própria trajetória do ser humano, em sua busca constante pelo conhecimento sobre a vida, sobre si e sobre o outro, seja com o intuito de almejar objetivos pessoais e/ou de atender às demandas econômicas, políticas, sociais e culturais em uma dada época. Assim, a construção de redes sociais passou a fazer parte do próprio fluxo do desenvolvimento humano e das próprias situações para aprimorar as formas de se comunicar e conhecer. Como tangenciais ao conceito de rede social, os sentidos atribuídos à comunidade se originaram a partir da ideia do viver comum, do sentimento coletivo de pertença atrelado à questão da territorialidade. No entanto, as concepções dos termos vêm sendo ressignificadas em decorrência das alterações ocorridas na dinâmica da sociedade em rede.

Para Lemos e Lévy (2010, p.102), as comunidades virtuais, atualmente, são o fundamento social do ciberespaço, uma das chaves para a futura ciberdemocracia e podem ser definidas como um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço. É possível afirmar que, nas redes sociais, no ciberespaço, existam “agrupamentos comunitários ou não, a depender da forma de integração de seus usuários e do pertencimento simbólico e temporal”. Nessa mesma direção, Recuero (2014, p.139) refere que “(...) onde há comunicação mediada por computador pode ou não ser uma comunidade, dependendo do tipo de relações que está presente”. Essas considerações da autora (2014) esclarecem que as redes sociais são sistemas dinâmicos cujas consequências diretas são os processos de interação entre os atores sociais que usam as ferramentas dos *sites* de redes sociais⁸¹.

Ainda que Recuero (2014) inclua o Facebook na categoria de *sites* de redes sociais, e Lemos e Lévy (2010), como *software* social, visto que ambos, na mesma direção, diferenciam as ferramentas midiáticas (potencialidades, recursos) dos processos que nelas ocorrem, optei por tratar o Facebook como uma rede social digital, em se tratando da popularidade do termo e, nessa condição, o adjetivo digital intenciona diferenciá-la das redes sociais inerentes ao próprio devir das relações humanas fora do ciberespaço.

⁸¹ A autora define como *site* de rede social os espaços e suas ferramentas utilizadas para expressar as redes sociais na internet. Trata-se de uma categoria dos *softwares* sociais, que pode ser aplicada diretamente na comunicação mediada por computador. Os sites de redes sociais compreendem as categorias dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos autores (RECUERO, 2014, p.102-104).

Há um consenso basilar entre autores/as que se aventuram em apresentar uma definição para rede social como a “aplicação da metáfora da rede para os grupos sociais. Os atores constituem os nós, e os laços sociais, as conexões” RECUERO (2014, p. 190); “(...) as redes são definidas por seu caráter horizontal, desprovido de uma hierarquia social (...) e correspondem ao fluxo de relações sociais por meio dos contatos entre as pessoas” (MARTINO, 2014, p.55- 60).

Portanto, sem excluir as intersecções entre comunidades virtuais e redes sociais digitais (online, na internet, virtuais), as primeiras se distinguem pelo sentimento expresso de uma afinidade subjetiva delimitada por um território simbólico, cujo compartilhamento de emoções e a troca de experiências pessoais são fundamentais para a coesão do grupo (LE MOS E LÉVY, 2010, RECUERO, 2014, LÉVY, 2007). Em complemento,

uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (LEVY, 1999, p.127).

Tais elucubrações permitem presumir que nem toda rede social digital se caracteriza como uma comunidade virtual, porém toda comunidade virtual é uma rede, devido à ideia da célebre frase do espanhol Castells, que define uma rede como um conjunto de nós interconectados (1999) e que “os atores são o primeiro elemento da rede social representado pelos nós (ou nodos)” (RECUERO, 2014, p. 25).

Ao falar de rede social digital, evidentemente, falo dos sujeitos e das conexões estabelecidas entre eles. Entretanto, na fluidez da *web*, essas conexões nem sempre se constituem a partir de intimidades subjetivas, em muitas circunstâncias, elas podem gerar apenas fluxos de informações e trocas sem a intenção de pactuar, comungar, compartilhar ideias e construir laços de interesse. Por isso, a pesquisa aponta o Facebook e suas comunidades virtuais como territórios, devido aos interesses, aos vínculos e aos conhecimentos em comum que neles se incluem. Ressalto que, no Facebook, as comunidades virtuais detêm peculiaridades que, nesta tese, são proeminentes aos interesses da pesquisa.

Assim, parto da compreensão de que o Facebook e, conseqüentemente, suas comunidades virtuais são territórios importantes para o reconhecimento de tendências socioculturais em que as informações são o ponto de partida para o pertencimento, a extensão de laços sociais e, possivelmente, a construção da consciência política. Por isso, concordo com Lévy, ao falar da necessidade de “(...) encorajar a extensão de uma civilidade desterritorializada, que coincide com a fonte contemporânea da força, ao mesmo tempo em que passa pelo mais íntimo da subjetividade” (LÉVY 2007, p.27).

Compreendo que as comunidades virtuais são territórios que não só permitem vislumbrar a construção de identidades grupais/comunitárias, como também apontar os possíveis deslocamentos identitários na fluidez em rede, haja vista a flexibilidade que os sujeitos têm para se mover, entrar nas redes e sair delas, ignorá-las e/ou participar ativamente, expressando as posições que ocupam no rico universo de representações simbólicas que constroem mutuamente.

4.1 O Facebook e suas comunidades virtuais: que territórios são esses?

Como já destaquei no capítulo que anuncia essa tese, o Facebook desponta, dentre as demais redes sociais digitais, como a mais proeminente, em termos de adesão e de importância midiática na arena da cibercultura. Sua relevância se detém pela manifestação de fenômenos que decorrem em novas socialidades. Tal efervescência, com seu *ethos* midiaticizado⁸², ao emanar contornos sociais ainda indefinidos, faz emergir uma força social que agrega pessoas, forma grupos e que se fortalece por meio da vivência do tempo presente. Nesse sentido, o “presenteísmo” passou a ser a temporalidade do cotidiano, ao passo que o ciberespaço vem constituindo novos territórios.

Tal situação favoreceu o sentimento de religação social, de identificações com o/no grupo, permitindo aos sujeitos exprimirem seus significados culturais de

⁸² Expressão proposta por Sodré nas discussões sobre uma teoria da comunicação linear e em rede que caracteriza o espaço-tempo das relações sociais cotidianas na atualidade. De um modo geral, *ethos* é a consciência atuante e objetiva de um grupo social – em que se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência têm lugar as interpretações simbólicas do mundo – portanto, a instância de regulação das identidades individuais e coletivas (SODRÉ, 2002, p. 45).

forma rápida, exponencial e contingente⁸³, em fronteiras territoriais que já não se fixam e são capazes de se reconfigurar diante dos valores, das diferenças e da multiplicidade dos significados que nelas se fazem presentes. Mas, afinal, que territórios são esses?

Esses territórios se incluem no âmbito de uma atmosfera cibercultural, que tem manifestado novas formas comunitárias, criadas e acessíveis nas mais diversas redes sociais digitais que se caracterizam de todos os tipos e detêm intencionalidades diversas. Elas são formadas por uma sinergia que advém de interesses que se transmutam dos espaços físicos para o ciberespaço, originando formas alternativas de relacionamento, cidadania e governança eletrônica⁸⁴.

Com isso, vê-se crescer a neutralização dos perímetros espaciais, por meio da mobilidade de serviços, difusão de informações, construção de grupos auto-organizativos, comunidades virtuais e outros movimentos em rede. Essa situação, decorrente da viralização da internet e das novas socialidades, ao deflagrar o fenômeno da desterritorialização, põe em xeque a concepção clássica de território.

De acordo com pesquisadores/as da área da Geografia, para compreender até que ponto as territorialidades em formação se apresentam, efetivamente, como novas, devem-se aprofundar, inicialmente, algumas questões relacionadas às concepções de território e territorialidade. Esses autores consideram que, nas sociedades tradicionais, prevaleceria uma ideia de territórios baseada em áreas ou zonas, e nas sociedades modernas, predominaria a construção de territórios cujo elemento dominante seriam as redes ou a geometria dos pontos e das linhas.

Assim, consideram que o sentido hodierno, ao expandir a questão conceitual, passa a conceber que o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído nem com um conjunto de forças mediadas por essa materialidade. O território é, sempre e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num

⁸³ As contas no Facebook permitem que os perfis pessoais agreguem, no máximo, uma rede de 5.000 amigos/as, enquanto as Páginas, em suas mais variadas classificações (comunidades, empresas, eventos etc.), não dispõem limites de seguidores/as.

⁸⁴ Há, basicamente, duas abordagens do conceito. Uma se refere à velocidade técnica e à eficiência na prestação de serviços públicos por meio das TIC, tendo como canal a internet; a outra, a uma visão contundente, que visa promover a reforma das próprias bases do governo, sua cultura e estrutura, para torná-lo mais eficiente, democrático e transparente quanto aos serviços que presta à sociedade, manifestando novas formas democráticas de participação e interação entre o Estado e a sociedade (FREY, 2002).

enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (...) (HAESBAERT & LIMONAD, 2007, p.42-43).

Para o autor e a autora, a noção de território deve partir dos pressupostos de que território e espaço (geográfico) não são sinônimos, porque o segundo é maior do que o primeiro, e que o território é uma construção história, social, que envolve relações de poder e, por fim, que o território envolve uma dimensão subjetiva, que se propõe a denominar de consciência, apropriação ou identidade territorial e, uma dimensão mais objetiva, que é a dominação do espaço mais concreto.

Uma posição oportuna para a direção em que se movimenta esta pesquisa concebe que há uma tendência importante de território que propõe a rede como um de seus elementos ou, no máximo, como uma das formas de o território se apresentar⁸⁵. Nesse sentido, o autor e a autora optam pela compreensão de que

o território pode ser uma noção mais ampla que lugar e rede mas pode também, em muitos casos, confundir-se com eles; a rede pode ser tanto uma forma de expressão/organização do território (principalmente na atual fase globalizante) quanto um elemento constituinte do território (HAESBAERT & LIMONAD, 2007, p.44).

A essas características acrescenta-se a visão de Giddens (1991) de que o lugar, como espaço caracterizado pela contiguidade e por ações de copresença é uma das formas de manifestação do território, e embora no lugar não se privilegiem os fluxos e as redes, eles não podem ser vistos em contraposição a ele.

Assim, considerando o que foi exposto, não intenciono aprofundar o assunto sobre os diversos conceitos de território, por ser transversal aos domínios de várias áreas científicas, apenas assevero que, dentre outras abordagens, a tese concebe os territórios em comunidade virtual no Facebook no domínio de uma “dimensão geopolítica”, em que se incluem os chamados “territórios híbridos” com

⁸⁵ A rede é compreendida como um espaço dos fluxos que não se dissociam do espaço dos lugares, porque o espaço social não existe sem os fluxos e as redes do território (HAESBAERT & LIMONAD, 2007).

a “existência concomitante de diversas territorialidades” (HAESBAERT & LIMONAD, 2007, p.44-45).

Quanto a isso, é preciso compreender que os novos paradigmas sociais se dissipam em virtude da interação pela e na internet, que o deslocamento físico e as causas presentes nas mobilidades virtuais são fatos satisfatórios para indicar que as fronteiras agora sinalizam territorialidades simbólicas, em que é possível ocorrer deslocamentos multiterritoriais que configuram a noção de tempo e de espaço. Como afirma Giddens, (1991, p. 21),

o dinamismo da modernidade deriva da *separação do tempo e do espaço* e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; do *desencaixe* dos sistemas sociais (um fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espaço); e da *ordenação e reordenação reflexiva* das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos. (grifos do autor)

O sociólogo britânico faz uma abordagem peculiar acerca do que chamou de uma interpretação “descontinuista” do desenvolvimento social moderno. Para ele, estamos vivenciando as consequências da modernidade, entre elas, a reconfiguração da noção de espaço e tempo. Alega que, nas sociedades pré-modernas, o tempo ainda estava conectado com o espaço e o lugar, porém, com a expansão da modernidade e em decorrência da uniformidade para mensurar o tempo pelo relógio mecânico, a organização social do tempo foi uniformizada. Isso exemplifica a padronização do calendário mundial pelos dos “anos 2.000”. Entretanto, atualmente se vivencia o “‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 24). Nessa direção, o autor aponta considerações relevantes para que possamos entender a concepção de território, que direciono ao tratar da RSD Facebook.

O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na

cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIDDENS, 1991, p. 22).

Há um contexto de novas territorialidades emergentes, por meio das quais as problematizações sobre as construções identitárias se fazem pertinentes, visto que as contingências espaciais e temporais também refletem a própria contingência das posições que os sujeitos possam assumir ao ocupar novas territorialidades e discursos. Isso, evidentemente, não prescinde de identificações e sentimento de pertença, em que o fluxo dos capitais sociais também é potencializado em redes digitais, e as interações nela decorrentes estão possibilitando, de forma cada vez mais crescente, o surgimento de grupos sociais com características comunitárias, aspecto que foi evidenciado nesta pesquisa, na fase de aproximação e de delimitação empírica.

O interesse em se agregar ao outro, embora se desconheça face a face, e de pertencer a uma comunidade remete a uma nova estética da existência contemporânea, em que pensar, sentir e agir em coletividade não só aponta para um devir social, como também indica que essa nova "(...) estética é um meio de experimentar, de sentir em comum e é também um meio de reconhecer-se. (...) A teatralidade instaura e reafirma a comunidade" (MAFFESOLI, 2006, p. 134). É possível alegar que, no facebook, as comunidades virtuais são construtos dessa socialidade, em que

a pessoa (persona) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino ela vai de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *teatrum mundi* (MAFFESOLI, 2006, p. 133).

Penso que, em comunidades virtuais, os sujeitos, com suas diferenças, constroem a si mesmos e aos seus territórios, onde as expressões de identidades se concebem como protagonistas e, para além das tramas essencialistas e hegemônicas que definem e localizam formas de ser e estar no mundo, elas se desencaixam, deslocam-se e são representadas, interpeladas e construídas de modo que se tornam uma "celebração móvel"⁸⁶.

⁸⁶ Expressão de Hall (2014, p.11).

Quanto a isso, são convidativas as considerações de Lévy (2007, p. 137), ao esclarecer que “os sujeitos não aparecem mais como figurinos sólidos postos sobre territórios bem recortados, mas como distribuições nômades correndo sobre um espaço de fluxos”. O filósofo da cibercultura acrescenta que,

ligadas ao território, as identidades de pertença formam um bloco. Cristalizam, separam ou recobrem as qualidades humanas singulares. (...) A engenharia do laço social possibilita o surgimento de outro tipo de subjetividade. Ela pulveriza os signos do saber ou da identidade, mas para permitir-lhes fluir, mesclar-se, reencontrar-se, valorizar-se, dilatar-se e trocar-se... Ela não implode as identidades, mas as *libera*: entrega a cada um o poder de forjar suas imagens. Longe de ficar transparente para um poder, o sujeito, a partir de seu núcleo de irrepresentável, torna-se ator; decide expor ou não algumas de suas qualidades neste ou naquele mercado (LÉVY, 2007, p 137-138).

Seriam, então, os referidos mercados as próprias comunidades virtuais em que os sujeitos forjam imagens e se inserem em processos educativos, ao participar de ações que lhes permitem assumir as mais diversas identidades, posto que, nessa dinâmica, o “(...) aprendizado coletivo oferece a cada um a participação em uma multiplicidade de mundos e lança pontes por cima das separações, das fronteiras e das gradações do Território” (LÉVY, 2007, p.139).

4.2 Identidades, diferenças e hibridismos em comunidades virtuais

As diversas coletividades que tecem as teias sociais na pós-modernidade vêm acentuando as incidências das diferenças inerentes ao próprio construto da humanidade. Hodiernamente, as diferenças são o foco de discussão, por terem sido, negativamente, afetadas pelo desenvolvimento do capitalismo e sua estratégia de construção homogenia da cultura. Assim, as atuais condições de exclusão têm ressaltado um tempo de confronto e de resistências, que, transterritorializadas, vêm proporcionando um crescimento exponencial de territórios onde novas identidades se reconstroem, ressignificam e desafiam as simplificações ideológicas dos igualitarismos abstratos. De tal maneira, “as fronteiras rígidas estabelecidas pelos estados modernos se tornaram porosas. Poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites

precisos baseados na ocupação de um território delimitado” (CANCLINI, 2013, p. XXIX).

Assim, as comunidades virtuais são entendidas como conjuntos simbólicos de organizações de ideias, trocas, mudanças e transformações entre grupos, em que as diferenças e o hibridismo possibilitam uma compreensão plausível para os processos de identificação inerentes a aprendizagens cognitivas e emocionais e a interações que têm construído uma nova lógica de complexidade cultural. Os referidos processos são decorrentes das experiências e imaginários coletivos que sinergicamente se enraízam na dinâmica social. De tal modo, os conjuntos simbólicos devem ser compreendidos como matrizes, em que, de maneira orgânica, os diversos elementos do dado mundano se interpenetram e se fecundam, suscitando um vitalismo irredimível (MAFFESOLI, 2006).

O exposto suscita reflexões sobre a questão do hibridismo, um fenômeno decorrente dos deslocamentos, das interações culturais e das intersecções das diferenças decorrentes da sociedade globalizada. Como acentuou Canclini (2013, p.74), isso é consequência da *heterogeneidade multitemporal* da cultura moderna. Ele aponta estudos aprofundados sobre a abordagem da hibridação - conceito transferido da Biologia para as análises socioculturais que visam desconstruir os discursos biologizantes e essencialistas da identidade - parte para o que considera uma primeira definição: “Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI 2013, p. XIX)

As chamadas estruturas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. “Uma forma de descrever esse trânsito do discreto ao híbrido e as novas formas discretas é a fórmula ‘ciclos de hibridação’”.⁸⁷ Isso é um reflexo “da história que passamos de formas mais heterogêneas para outras mais homogêneas, e depois, para outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja ‘pura’ ou plenamente homogênea” (CANCLINI, 2013, p. XIX-XX).

⁸⁷ O autor traz como exemplo a língua “*spanglish*”, nascida nas comunidades latinas dos Estados Unidos e propagada por todo o mundo. Ele ressalta que o espanhol e o inglês, em separado, já foram contraídos do latim, do árabe e de línguas pré-colombianas.

Nessa discussão, a abordagem sobre hibridação é relevante, pois, ao cingir os contatos interculturais e seus processos incessantes e variados, desconstrói a noção de uma identidade fixa, através da fluidez das comunicações, em que é possível reconhecer, reconfigurar e construir conjuntos simbólicos a partir de elementos de diversas culturas. Portanto, é no contexto da sociedade em rede e nas particularidades que se constituem as teias das/nas comunidades virtuais, que se conforma um campo fecundo para as transformações culturais. Como afirma o antropólogo argentino,

a hibridação, de certo modo, tornou-se mais fácil e multiplicou-se quando não depende dos tempos longos, da paciência artesanal ou erudita e, sim, da habilidade para gerar hipertextos e rápidas edições audiovisuais ou eletrônicas (CANCLINI, 2013, p. XXXVI).

As variações e os conflitos da metáfora da hibridação remetem aos novos laços inerentes à construção de uma inteligência coletiva no ciberespaço, especialmente, sensível ao momento em que os grupos humanos implodem, caracterizam-se, perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar. Para o filósofo, “é da mais alta necessidade trilhar outros caminhos quando a produção da comunidade por pertença étnica, nacional ou religiosa conduz aos sangrentos impasses que conhecemos”. Para isso, “os novos meios de comunicação poderiam renovar profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade se debate” (LÉVY, 2007, p.13-27).

A última afirmação do referido autor talvez cause desconforto, tendo em vista o seu otimismo em relação às TIC. No entanto, é preciso considerar que, conforme a época, predomina um tipo de sensibilidade e de estilo destinado a especificar as relações que estabelecemos com o outro (MAFFESOLI, 2006). De tal modo, não se pode ignorar que as novas formas de comunicação trouxeram um paradigma social irreversível que, ao se desenvolver no território virtual, potencializam as ações no real.

Ressalto que o duelo comumente relacionado entre o real e o virtual abarca uma visão pueril sobre as influências de concepções e comportamentos que se constituem na sociedade quanto às aprendizagens nos territórios do ciberespaço.

Quanto a essa visão, Lévy (1996) expõe uma argumentação bastante pertinente e trata o prélio como uma oposição fácil e enganosa.

Ao abordar as consequências que a virtualização gera na sociedade moderna, o francês afirma que o “virtual não se opõe ao real, mas sim, ao atual”, portanto, não indica uma desrealização, mas sim, uma mudança de realidade e identidade, uma vez que o real remete ao ‘que existe’, o virtual diz respeito ao que ‘ainda pode existir’. Um de seus exemplos mais significativos é de que a árvore está virtualmente presente em sua semente, de modo que virtualidades e atualidades são apenas duas maneiras de ser diferentes. Essa visão se adéqua facilmente às possibilidades de aprendizagens interculturais, de mudança e de atuação dos coletivos sociais para além do território virtual.

Desse contexto, é possível reinventar os laços sociais em torno dos processos de identificação relativos à construção de uma inteligência coletiva⁸⁸, que deve ser compreendida “não apenas como um conceito, exclusivamente cognitivo”, mas como uma antropologia do ciberespaço capaz de recriar os vínculos sociais e expandir o intercâmbio de conhecimentos e sentimentos mais humanizadores através das comunidades virtuais (LÉVY, 2007)⁸⁹.

Quebrando a dicotomia real *versus* virtual, ele indica que tais comunidades estão longe de serem frias e são capazes de manter relações online que não excluem as emoções fortes. Nesse sentido, exemplifica que as manipulações e as enganações que, porventura, ocorrem nelas também são evidenciadas através das mídias ou em qualquer reunião “em carne e osso”, que o cinema não eliminou o teatro, mas o deslocou, e que as cartas de amor não impedem os amantes de se beijarem. Para ele, “o desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. A imagem do indivíduo ‘isolado em frente a sua tela’ é muito mais próxima do fantasma do que da pesquisa sociológica” (LEVY, 1999, p. 127-129).

É indubitável que o fenômeno da cibercultura reconfigurou espaço e tempo sociais e erigiu um novo paradigma de interação social, compreendido como cibersocialidade, isto é, a socialidade em rede digital, na qual se constituem

⁸⁸ É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. (...) a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo entre as pessoas, e não, o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 2007, p. 28-29).

diversas formas de relacionamento e de vínculos comunitários (MAFFESOLI, 2006). McLuhan, na década de 1960, já vislumbrava, em decorrência da evolução tecnológica, um novo modelo de formação e organização social, que, sob críticas, designou como “Aldeia Global”. Entretanto, o reconhecido visionário não presumiu os complexos movimentos culturais e identitários que se desenvolveriam nas tecituras das comunidades virtuais.

Sobre esse aspecto, Maffesoli (2006) propõe a metáfora da “tribo” e salienta sua dimensão comunitária ao remeter à metamorfose do vínculo social, na contemporaneidade, a partir do movimento de microgrupos. Ele entende que, mesmo que a *doxa* individualista conceba como arcaico um *ethos* de grupo em vias de extinção, a tendência comunitária pode caminhar lado a lado com o desempenho tecnológico ou econômico, e o termo “grupismo” pode não ser especialmente eufônico, mas tem o mérito de sublinhar a força dos processos de identificação em face daquilo que é comum a todos, porquanto o que caracteriza a estética do sentimento não é uma experiência individualista ou “interior”, mas outra coisa que, em sua essência, é abertura para os outros, para o outro.

A máxima maffesoliana implica considerar as novas formas de tribalismo (neotribalismo) constituídas pela cultura do sentimento. Trata-se de sentimentos comuns que, na própria diversidade e através de seu politeísmo de valores, estruturam uma memória coletiva, capaz de construir a “unicidade” da comunidade. Contudo, com muita coerência, propõe que se leve em conta a proxemia⁹⁰, no sentido de “apreciar os intensos investimentos pessoais e interpessoais que se exprimem no trágico cotidiano”. Essa compreensão implica pensar “uma harmonia conflitual de certa maneira”, pois, como afirma, “naturalmente, e nunca, insistiremos o suficiente sobre esse ponto, toda harmonia contém uma dose de conflito” (MAFFESOLI, p. 201-204).

A nova estética social ressaltada pelo sociólogo se desenvolve pela proxemia, através da qual o individualismo declina e se sobressai o senso comunitário de identificação, incluindo as conexões em rede. Ao se relacionar, as pessoas constroem um grau de pertencimento a determinado território. Todavia,

⁹⁰ Maffesoli (2006) atribui uma atenção especial ao termo, desenvolvido exclusivamente no capítulo VI - *Da Proxemia* - inspirado nos estudos do antropólogo Edward T. Hall, que o utilizou pela primeira vez em seu livro “A dimensão oculta” (1963), para designar a forma como as pessoas sentem o mundo através da arquitetura e do espaço em que vivem.

“os jogos de proxemia se organizam como nebulosas plicentradas. Estas permitem, ao mesmo tempo, expressar a segregação e a tolerância” (MAFFESOLI, 2006, p. 234).

O autor anuncia uma possível mudança da autonomia individual para a heteronomia do tribalismo, porém dá ênfase à máxima da força e da riqueza social da comunidade, através da qual as tribos se organizam, por seu nomadismo, pela efemeridade e pelo presenteísmo que estrutura sua ambiência conflitual. Ressalta que o fluxo dos contatos em grupos é decorrente dos interesses do momento e ocorrem através da adesão e dos afastamentos, da atração e da repulsa dos dilaceramentos e dos conflitos de toda ordem. Longe de uma ingênua e repousante harmonia, essa visão se inclina para as abordagens acerca dos processos identificatórios ou das identificações fundadas nas marcas interculturais que desestabilizam toda e qualquer alusão a uma via única de construção identitária.

As RSD funcionam segundo a própria proxemia e é através da delimitação territorial do/no ciberespaço que se constroem os territórios simbólicos de distribuição e descentralização das múltiplas formas de socialidade. Todavia, não se trata de pensar num coletivo fechado para as possibilidades de outras comunicações para além das comunidades digitais, pois, mesmo que a rede, nesse caso, o Facebook, possa indicar certas limitações na constituição de sua própria estrutura, a arquitetura das dinâmicas constituídas pode caracterizar a riqueza híbrida das interações. Quanto à criação de outros laços, outras redes, Maffesoli (2006, p. 228) assevera que, “no interior mesmo desses diversos lugares, podemos notar outros reagrupamentos igualmente exclusivos, que se apoiam na consciência sutil, mas enraizada, do sentimento de pertença e/ou do sentimento de diferença”.

As distintas formas de organização e interação em comunidades virtuais, evidentemente, variam de acordo com as estruturas perceptivas de cada cultura. De tal modo, os vínculos se criam e se estabelecem de forma transversal aos processos de identificação, que são passíveis não só de acolhimento em relação ao que causa familiaridade, como também de resignificação, a partir das trocas entre os sujeitos que assinalam suas diferenças. Essas situações desconstroem aquilo que, porventura, acredita-se constituir a ordem das coisas.

Ainda numa linguagem maffesoliana, os rituais são pré-condições de causa e permanência para que se estabeleçam as relações. No caso das comunidades do

Facebook, é possível remontar ao acompanhamento do *feed* de notícias, a incitação para publicar, comentar, curtir e compartilhar mensagens e, por conseguinte, o caráter das narrativas de espera em relação à ação que foi realizada pelo sujeito na rede, pois se espera uma reação sobre o que ele considera significativo. São essas e outras mais possibilidades de interação que configuram as identificações construídas na e pela relação com o outro. Portanto, os rastros de territorialidade dos sujeitos são capazes de traçar os caminhos pelos quais se integram a comunidade, assumem seus limites e fragilidades, assim como as do grupo, aprendendo nas interações estabelecidas e criando situações de mudanças, valores e recriações culturais tão amplos e variados que qualquer apelo à identidade una.

Essa atual morfologia social impõe que repensemos, por exemplo, as abordagens que, culturalmente, foram estabelecidas acerca da visão imperialista, aparentemente tola, mas que, impregnada de interesses políticos, propagou que existe uma diversidade cultural posta, dada, sistematicamente ordenada, que só precisa ser valorizada, muitas vezes referendada, numa perspectiva folclórica. Acreditar numa possível igualdade social, ignorando as diferenças humanas e suas interações na sociedade em rede é um abismo que conduz às profundezas da exclusão. Na direção das socialidades nos grupos de pertença e rememorando as discussões sobre as políticas educacionais de diversidade, é pertinente considerar que “o que é certo é que, ao lado de um igualitarismo de fachada, sempre existiu uma arquitetônica social bastante complexa, cujos diversos elementos eram, ao mesmo tempo, opostos e necessários uns aos outros” (MAFFESOLI, 2006, p.228).

As necessidades de identificação grupal, nos dias atuais, ampliam e reforçam a compreensão de o quanto o mosaico digital das relações no/entre grupos evidencia a heterogeneização, o pluriculturalismo e as marcas da interculturalidade. A característica morfológica do entrelaçamento social indica mudanças na concepção de comunidade, porquanto, atualmente, incidem-se em um conjunto societal globalizante e em rede. Abre-se, portanto, uma dimensão infindável de relações e trocas simbólicas, já que, “determinado por seu território, sua tribo, sua ideologia, cada um pode, igualmente, e em um lapso de tempo muito curto, irromper em outro território, em outra tribo, em outra ideologia” (MAFFESSOLI, 2006, p. 233). Através de uma sequência de cruzamentos e de entrecruzamentos múltiplos, constitui-se uma rede das redes.

Dessa maneira, a rede das redes não mais remeteria a um espaço onde os diversos elementos se adicionam, se justapõem, onde as atividades sociais se ordenam conforme uma lógica da separação, mas antes a um espaço onde tudo isso se conjuga, se multiplica e se desmultiplica formando figuras caleidoscópicas de contornos cambiantes diversificados (MAFFESOLI, 2006, p.237).

O fortalecimento do sentimento coletivo, através do que se convencionou chamar de inteligência coletiva ou tribalização, presume não uma desconstrução das particularidades, mas que a potência da polissemia da existência social remete a um “real sentimento coletivo de reapropriação da existência (...) o fato de que existe uma organicidade das coisas e de que, de uma maneira diferencial, tudo concorre para a sua unicidade” (MAFFESOLI, 2006, p. 101).

Evidencia-se, no mosaico digital, que as possibilidades de aprender a construir identidades nas interações estabelecidas se ampliam no que concerne à perspectiva do conhecimento de si e dos outros. Nos territórios em RSD, os sujeitos têm a liberdade de se representar da maneira como desejam e de interagir e suscitar representações da maneira que lhes convier. As malhas das tribos são constituídas nas diferenças, um dos princípios fundantes das discussões identitárias.

Com a célebre frase de Heidegger, de que “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”, Bhabha (2013, p.19) aponta os cruzamentos das figuras complexas de diferença e identidade que configuram a contemporaneidade.

Suas ideias indicam familiaridade com as perspectivas abordadas pelo sociólogo jamaicano, que argumenta sobre o surgimento de novas identidades, e em decorrência da pós-modernidade, ajuíza:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2014, p.10).

Bhabha (2013, p.21) argumenta pela desconstrução das autoridades culturais e coloniais subvertendo a ideia de que haveria uma essência identitária e assevera que “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”.

As ideias de Bhabha (2013) e de Hall (2014) atribuem importância crucial às diferenças na constituição das identidades como um processo de manifestação, e não, como a expressão de uma tradição cultural legitimada. Nesse sentido, à medida que se desloca a lógica binária, abrem-se as possibilidades do hibridismo cultural, através do qual não se estabelecem hierarquias e desigualdades para as diferenças.

Assim, os estudiosos mencionados aproximam-se teoricamente das ideias de Maffesoli (2006) e de Canclini (2013, p.21), que argumentam que há desdobramentos sobre o “embate cultural, e seja através do antagonismo ou afiliação, eles são produzidos performativamente”. Nisso, as “fronteiras acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosas”. Enquanto Maffesoli (2006) remonta ao tribalismo na perspectiva de um entrelaçamento que caracteriza a morfologia da agregação social a partir do sentimento de pertença, mas também da ambiência conflitual, Canclini (2013) estende a análise da hibridação para diversos processos culturais e argumenta que ela não é um sinônimo de fusão sem contradições, mas pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização.

Essas abordagens epistemológicas convidam-nos a pensar sobre os processos de hibridação, as fronteiras culturais e como evidenciam as marcas das diferenças no construto identitário. Assim, é possível vislumbrar, a partir de tais premissas, uma mudança nas histórias de exclusão de muitas minorias sociais, uma vez que a arquitetura identitária, fortemente desenhada pela dinâmica da sociedade em rede, também faz parte dos discursos e das políticas que tratam da diversidade. Sendo possível considerar a resistência às tecnologias assimilacionistas vem se delineando no oceano informacional e interativo dos territórios em comunidades digitais, e o “entre-lugar” contingente, que inova as

condições do presente, é capaz de reinscrever o imaginário social acerca da nossa contemporaneidade cultural.

É preciso, no entanto, compreender o papel das diferenças na relação com o outro, principalmente quanto ao desenvolvimento dos processos identificatórios. A priori, é necessário reconhecer o caráter imprevisível e contingente das diferenças, pois, para Bhabha (2013) e Hall (2014), são suas características circunstanciais que subvertem as identidades em processos de identificação. Sobre isso, assevera:

(...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (HALL, 2014, p. 12).

A compreensão de diferenças abordadas tanto por Bhabha quanto por Hall não deve ser traduzível ou nomeada, nem organizável nas polaridades identitárias, pois se evidenciam a partir dos processos de significação dos signos. Portanto, ao se assentar na própria linguagem e se constituir através do e pelo discurso, ocorrem a descentralização e o deslocamento do sujeito e de uma possível identidade repousante. Ao se constituir na dinâmica de significação, o sujeito não se insere numa estrutura, porquanto suas significações e suas diferenças flutuantes se aproximam e se afastam dos “interstícios culturais que introduzem a invenção criativa dentro da existência” (BHABHA, 2013, p.31).

Tendo em vista que a representação institucionalizada das diferenças desconsidera a riqueza dos processos cambiantes das identificações culturais, indubitavelmente, está-se exercendo o papel de disciplinar a diversidade e de conter qualquer processo de subjetivação. Por isso, é preciso que se estabeleça uma relação entre as políticas públicas e as rearticulações, as negociações e os impactos dos grupos socioculturais ante as suas formas de identificar e de expressar as diferenças em processos de hibridização. Se revestida de tais atenções, as políticas educacionais de diversidade darão um salto qualitativo, no sentido de ampliar as condições de inclusão das minorias sociais em um projeto concretizável de educação, inclusão e justiça social.

5 TECENDO AS TEIAS DOS DISCURSOS IDENTITÁRIOS NO FACEBOOK

No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental, que iniciarei meu ciclo de liberdade (BHABHA, 2013, p. 30)

Neste capítulo, objetivo analisar as construções discursivas de identidades e seus processos educativos na “Comunidade Virtual Portal da Diversidade” para responder a questão: Como se forjam as construções discursivas de identidades e seus processos educativos na “Comunidade Virtual Portal da Diversidade”? Parto do argumento de que as identidades são construídas, discursivamente, em comunidade virtual em oposição aos princípios das políticas educacionais de diversidade porque manifestam experiências educativas que não são reconhecidas legalmente.

As análises discursivas foram realizadas com base em 11 publicações selecionadas a partir do critério das publicações que apresentaram as maiores médias de compartilhamentos entre os meses de janeiro a abril de 2016. Consciente de meu imbricamento também como sujeito discursivo, atravessado pela história, pelas memórias e pelas vontades de verdade, as análises se desenvolvem por meio de olhares que também concebem minhas identidades como decorrentes de efeitos de relações de poder, de saber e de vontades de verdade.

As análises das publicações mais compartilhadas detêm como foco, principalmente, as posições assumidas pelo SC1 (sujeito que representa - a priori - a comunidade), visto ser responsável pela escolha e pela postagem das publicações e, especialmente, pelo SC2 (sujeito que compartilha), por ser responsável por reforçar o discurso do SC1 e do SC4 (sujeito que curte).

Em um contexto em que a linguagem não verbal imbrica-se à verbal, é oportuno retomar o que já foi esclarecido na seção “2.3” deste trabalho, para ratificar que as análises também se inclinam às possíveis figurativizações que compõem os efeitos de sentido nos discursos. Fundamento-me na compreensão de que há aspectos relevantes sobre as diversas funções desempenhadas pelas figurativizações, que estabelecem relação com as questões sócio-históricas e

ideológicas dos discursos, ao lhe conferir coerência semântica, envolver estratégias de persuasão argumentativa e concretizar os temas ao produzir efeitos de realidade por meio da sensorialidade e da corporalidade, sem excluir a dimensão criativa e estética que desempenha. De acordo com Fiorin (1998, p.24), esses aspectos revelam que “o discurso figurativo é a concretização de um discurso temático. Para entender um discurso figurativo, é preciso, pois, apreender o discurso temático que subjaz a ele”. Essa visão é corroborada por Gregolin (1995, p.8), ao afirmar que,

para entender os sentidos subentendidos em um texto, é preciso que o enunciador e o enunciatário tenham um conhecimento compartilhado que lhes permita inferir os significados. Esse conhecimento de mundo envolve o contexto sócio-histórico a que o texto se refere. A coerência semântica do discurso é obtida através da tematização e da figurativização. Na tematização os valores do texto são organizados por meio da recorrência de traços semânticos que se repetem no discurso e o tornam coerente. Na figurativização os temas são concretizados em figuras que lhes atribuem traços de revestimento sensorial. Por exemplo, o tema da LIBERDADE pode ser figurativizado como uma “velha calça azul e desbotada” (na propaganda de jeans), como uma “pomba voando” ou uma “moça cavalgando”. O efeito de veridicção se fundamenta no reconhecimento das figuras.

Ante as manifestações da linguagem híbrida e da heterogeneidade discursiva dos textos, intenciono discorrer sobre as análises sem determinar um caminho fixo e engessado com categorias pré-definidas, mas buscando sinalizar, oportunamente, conceitos da AD, que prevê nos discursos suas condições de aparecimento histórico, no qual se desenvolve o “nexo das regularidades que regem a sua dispersão” (FOUCAULT, 2008a, p. 54). Nessa direção, elementos de análise estão passíveis a diversas abordagens conceituais, haja vista as formações discursivas em questão. Isso porque

(...) o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação

que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual (FOUCAULT, 2008a, p. 65- 66).

Sem a intenção de discorrer sobre uma descrição direta e imediata dos próprios conceitos para posterior aplicação, as análises foram feitas com flexibilidade e tecidas pela observância das possíveis memórias e a maneira como os enunciados se aproximam e/ou se distanciam e apresentam seus efeitos de sentido. Essas estratégias se coadunam com a liquidez das próprias construções identitárias. Parto da compreensão do próprio Foucault que, ao esclarecer sobre a formação conceitual, afirma:

Não se trata de fazer seu levantamento exaustivo, de estabelecer os traços que podem ter em comum, de tentar classificá-los, de medir-lhes a coerência interna ou testar sua compatibilidade mútua; não se toma como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, de uma obra individual ou de uma ciência em um dado momento. Colocamo-nos na retaguarda em relação a esse jogo conceitual manifesto; e tentamos determinar segundo que esquemas (de seriação, de grupamentos simultâneos, de modificação linear ou recíproca) os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais (FOUCAULT, 2008a, p. 66).

O preâmbulo sobre as questões já mencionadas em capítulos anteriores é oportuno para situar, de forma mais didática, elementos concernentes ao desenvolvimento das análises que seguem, depois de uma breve discussão sobre os processos educativos que envolvem as construções identitárias em redes sociais digitais.

5.1 Construções identitárias e seus processos educativos

Parto do pressuposto de que as posições assumidas pelos sujeitos, em seu processo de construção identitária, detêm um viés educativo, tendo em vista as

reflexões que são suscitadas por meio dos discursos que constituem o espaço da/na Comunidade Portal da Diversidade. Quanto a isso, é oportuno pontuar que a prática pedagógica, nesse contexto, remete à produção e à transformação da experiência que os sujeitos têm de si mesmos. É nessa linha que é possível encontrar

(...) ferramentas teóricas para ‘pensar de outro modo’ relações pedagógicas aparentemente tão díspares quanto as que se dão numa sala de educação moral, em uma aula de educação de adultos, em uma aula universitária de Filosofia da educação, na elaboração de um trabalho de ‘pesquisa sobre a prática’ em um curso de Mestrado e, por que não?, em um grupo de terapia, nas reuniões de um grupo político ou religioso, em uma conversa entre um pai e filho, um educador de rua e um de seus ‘meninos’, etc. A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo (LARROSA, 1994, p.36).

As redes sociais digitais descortinaram formas de os sujeitos lidarem com suas indagações, inquietações e interesses. São territórios que já se constituíram como espaços de interlocução, através dos quais é possível expor, propagar, ressignificar e internalizar valores. Portanto, é nesse contexto em que os sujeitos constroem a si mesmos e ao outro e estão suscetíveis a processos educativos quando, mediatizados pelo mundo digital, educam uns aos outros.

Quanto a isso, o célebre pensamento do patrono da educação brasileira⁹¹ se faz oportuno ante a educação na cibercultura, pois, ao proferir sobre a importância da intercomunicação para a vida humana, anunciou que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” E complementa mais adiante: “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 1994, p.39- 97).

É sabido que o maior potencial das redes sociais digitais é a ampliação das condições de comunicação humana, todavia tais condições resultam, sobretudo, na interação verbal e na não verbal de seus interactantes que não são neutras,

⁹¹ A ex-Presidenta, Dilma Rousseff, sancionou, em 13 de abril de 2012, a Lei 12.612, que legitimou o título a Paulo Freire.

imparciais e/ou vazias. Elas são carregadas de vontades de verdades e provocam aprendizagens que criam e recriam os sujeitos e sua realidade.

Essa realidade não se dissocia das tramas sociais que envolvem os mais diversos sentimentos e valores humanos. Portanto, “o virtual é real”, o “virtual existe sem estar presente”, o “virtual é uma fonte indefinida de atualizações” e, nesse contexto, “o ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (...)” (LÉVY, 1999, p.48-49). Assim, as identidades são construídas nesses espaços discursivos, através dos quais há uma intensa e infinda conexão com as práticas sociais, políticas e culturais que subjazem ao devir histórico e ideológico dos sujeitos, ampliam-se, atualizam-se e se transformam ante as práticas culturais que se deslocam numa via de mão dupla.

É no ínterim da referida via que são forjadas as construções identitárias numa teia entre discurso, história e memória, passíveis de indicar os limites e os desafios das políticas educacionais de diversidade e apontar novas perspectivas. Tais processos ficam ainda mais evidentes quando os sujeitos fazem parte de comunidades que visam tratar da questão que envolve a diversidade no sentido de visibilizar minorias que, historicamente, são excluídas dos ditames da sociedade. Isso implica que, cada vez mais, é possível evidenciar que as relações estabelecidas em rede digital trazem à tona a materialidade das relações sociais.

Compreendo que os discursos em comunidades virtuais potencializam identidades plurais em um contexto de diversidade, pois, embora as redes sociais digitais ensejem aspectos sobre entretenimento e autoexposição, elas não prescindem de sinalizar aspectos de resistências que urgem por reconhecimento e em que ecoam vozes que são silenciadas, sobretudo, em espaços institucionais. Embora os demais potenciais das RSD sejam relevantes para as pesquisas sociais, esta pesquisa tem como foco as construções identitárias. *A priori*, tal construção já é despontada pela própria adesão dos sujeitos à “Comunidade Portal da Diversidade” e, *a posteriori*, é refletida nos discursos nela construídos, devido ao imbricamento do sujeito que constitui os discursos na rede social digital e que neles também são constituídos. Isso se justifica porque é por meio do processo de construção de significados que as pessoas se tornam conscientes de quem são, constroem suas identidades sociais, ao agir no mundo por intermédio da linguagem, e construindo sua realidade social e a elas mesmas (LOPES, 2002).

Falar da relação entre educação e identidade implica pensar tais conceitos como processos inerentes, considerando que existe, dentro e fora dos espaços institucionais, uma dimensão mais ampla de educação, em que as práticas pedagógicas são produtoras de sujeitos.

São interessantes alguns apontamentos feitos por Larrosa (1994), ao explorar a relação entre educação e identidade, quando descreve uma experiência de mediação pedagógica voltada para a história de vida na Educação de Adultos. Ele esclarece que as narrativas pessoais relacionam a aprendizagem com a própria experiência do aluno e podem estimular algum tipo de reflexão crítica que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo. Ao afirmar que as aulas de educação de adultos são exemplos de lugares onde se produzem, interpretam-se e se medeiam histórias pessoais e que a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações, oportunamente, o educador abre espaço para pensar sobre esses aspectos no contexto das redes sociais digitais.

É evidente que os fluxos de informações que circulam nas comunidades virtuais e as reações que a eles se dirigem ao fazerem parte de interesses e valores dos sujeitos envolvem processos de narração e autonarração. O sujeito fala de si ao fazer parte da comunidade como seguidor e ao reagir ou não a determinado conteúdo, mesmo que não faça menção direta a si mesmo. Um por exemplo disso são comentários como: “Concordo”, “Eu também”, dentre muitos outros.

Os discursos dos sujeitos nas comunidades não prescindem dos jogos sociais complexos e subjugados às formas de regulação responsáveis pela construção identitária. Logo, ao publicar, compartilhar, curtir e/ou comentar, eles entrecruzam dispositivos pedagógicos que transmitem significados e medeiam as formas de subjetivação. Baseadas em perspectivas foucaultianas, essas ideias concebem a articulação entre saber e poder, em cujo interior se produz o sujeito. A partir dessa abordagem, as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados para a produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior deles. O sujeito pedagógico aparece, então, como resultado da articulação entre discursos que o nomeiam e que pretendem ser científicos e as práticas institucionalizadas que o capturam, a partir de um corte histórico (LARROSA,

1994). Sendo assim, é possível pensar na produção pedagógica da construção identitária em RSD não apenas do ponto de vista da objetivação, mas também, sobretudo, da subjetivação, visto que, nessa direção,

os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 54 - 55).

Portanto, é nas práticas discursivas que os sujeitos se constroem e se revelam, ao criar e estabelecer algum tipo de relação reflexiva em um processo em que não há como silenciar e escapar da ordem do discurso mesmo que nada seja dito verbalmente. Assim se desenvolve a experiência de si, em que “os dispositivos pedagógicos passam a ser entendidos no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação”.

Essa construção, em que se problematiza a relação entre educação e identidade, envolve regimes discursivos diversos, por meio dos quais se apresenta um vocabulário pedagógico. Trata-se de “termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo, muitas vezes, expresso através de um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. Eles designam componentes que estão mais ou menos explícitos naquilo que, para nós, significa ser humano: ser uma ‘pessoa’, um ‘sujeito’ ou um ‘eu’” (LARROSA, 1994, p.38). O educador foucaultiano é esclarecedor, quando enuncia:

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade na qual se constitui a sua própria interioridade. (...) E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 1994, p.43).

No âmbito dessas experiências, problematizações e práticas, “é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA 1994, p. 45). Nessa dinâmica experiencial,

aflora a relação entre a educação e as identidades no fértil território híbrido das linguagens e de posicionamentos políticos e ideológicos diversos do/no Facebook, em que as identidades, por corresponder ao produto de uma relação dialética, passam a ser um elemento de resistência e de provocação para as bases e os encaminhamentos políticos que ainda se fundam em discursos incipientes e excludentes sobre as diferenças humanas.

5.2 Análises discursivas da “Comunidade Virtual Portal da Diversidade”

Figura 06 – Discursos sobre homossexualidade e religião - 1



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

O discurso presente na primeira publicação em análise perpassa os conflitos sobre a homossexualidade e a religião e como neles são dissimulados o sexismo⁹² e

⁹² Discriminação que se baseia no sexo. Ideologia organizadora das relações entre os sexos (BORRILLO, 2010, p. 30). Em decorrência da dominação masculina, apresenta-se mais evidente em relação ao sexo feminino. O sexismo em relação à mulher vincula-se à misoginia. “A misoginia é a expressão de uma opinião negativa. (...) modo de falar sobre as mulheres que se insere num

as identidades de gênero. Nesse caso, o foco é a violência do Estado Islâmico (EI) que, com um posicionamento extremista, justifica sua ação ao tomar como base teológica o Alcorão⁹³, livro que registra uma abordagem negativa da prática sexual entre pessoas do mesmo sexo. Essa situação se apresenta em duas de suas suratas (capítulos), ao tratar da história do "Povo de Lot", que teria sido destruído por participar de atos homossexuais, ou, de acordo com outras abordagens, por desobedecer às regras da hospitalidade com os forasteiros⁹⁴.

Embora a homofobia⁹⁵ não se restrinja a sociedades isoladas, ela vem se disseminando e ganhando notoriedade midiática em decorrência de perseguições brutais do Estado Islâmico em relação aos gays⁹⁶. Para além do provável silenciamento com que muitos/as enfrentam a situação nos territórios dominados pelo EI, a situação tomou dimensões mundiais a partir do atentado ocorrido na boate gay em Orlando, nos Estados Unidos, onde, aproximadamente, 50 pessoas foram mortas⁹⁷. Todavia, é paradoxal que alguns membros do EI adotem a homossexualidade como um crime punível com a morte, tendo em vista interpretações radicais do seu Livro Sagrado, mas aceitem os sujeitos que são considerados ativos na prática homossexual. Vale considerar que tal posicionamento é semelhante em outros contextos socioculturais, como no do Brasil. A manchete feita pelo canal de notícias online "R7" deixa claro, na publicação, que o referido grupo tolera a ação do estuprador do garoto gay, porém determina como pena capital sua morte.

O acontecimento traz à tona a ligação que, em muitas circunstâncias, envolve as práticas sexuais com as relações desiguais de gênero, devido à

discurso como forma de ação e prática social (...) ato de fala no qual a mulher é o sujeito da frase e o predicado um termo mais geral, ou alternativamente, como o uso do substantivo mulher ou mulheres com M maiúsculo" (BLOCH, 1995, p. 11; 13).

⁹³ O Alcorão é a escritura sagrada dos muçulmanos, em que estão especificados os códigos morais, religiosos e políticos desse povo. Todos os seguidores da religião islâmica têm no Alcorão um "manual" que é seguido com plenitude, principalmente entre algumas seitas dessa doutrina, como os xiitas e os sunitas. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/alcorao/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

⁹⁴ Ver no Alcorão "A história de Lot (parte 1 de 2): A vida e os tempos de Sodoma" (26:165-166).

⁹⁵ Atitude de hostilidade contra os/as homossexuais. Termo que apareceu em 1971 e remete a outras formas de vivência da sexualidade concebidas como inferiores à heterossexualidade (BORRILLA, 2010).

⁹⁶ Só entre janeiro e julho de 2015, o EI diz ter matado 23 gays, em áreas controladas pelo grupo na Síria e no Iraque. Mas ativistas dizem que o número pode ser mais alto. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-36516950>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

⁹⁷ Fato amplamente divulgado na mídia a partir de 12 junho de 2016, data do atentado.

reprodução binária do papel sexual do homem e da mulher, à qual cabe um papel de subalternidade em relação ao seu parceiro. Assim, “a homofobia manifesta sua hostilidade não só a gays e lésbicas, mas também a qualquer indivíduo que não se adapte aos papéis, supostamente, determinados pelo sexo biológico” (BORRILLO, 2010, p. 88).

A atitude do grupo denominado de “terrorista”, por violar direitos humanos, atrela-se à visão de que, na prática sexual, sempre há um sujeito que assume o papel do homem, e outro, o da mulher. Logo, o que estuprou o garoto gay estaria no primeiro papel, portanto, passível de perdão pela ação realizada, enquanto o segundo, ao estar no papel de mulher, estaria manifestando o papel feminino.

O olhar que recai sobre a homossexualidade parece velar a violência contra a mulher e as demais discriminações, posto que a homofobia é, constantemente, problematizada em decorrência de sua possível homogeneização sobre a diversidade de sujeitos que pretende abarcar, ocultando violências e discriminações cometidas contra lésbicas e pessoas trans (travestis, mulheres transexuais e homens transexuais) (BRASIL, 2016, p.5).

Nessa publicação, o discurso remete aos deslocamentos identitários e, embora atente para a busca de uma homogeneização, despona e revela as fragilidades que incidem nas intenções de normatizar as identidades. Nesse caso, está posto que as próprias táticas de opressão ao sujeito homossexual são desafiadas pela fusão identitária, pois seus processos de hibridação provocam questionamentos a respeito da contradição que acentua a ação do EI. Isso mostra que as identidades emergem em decorrências das circunstâncias ao revelar a posição do sujeito enunciador.

As identidades não são nunca unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicas (...) Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000b, p. 108-109).

Assim, considerando o exposto, os 25 compartilhamentos realizados trazem à tona a posição do sujeito da/na Comunidade, que compartilha sua indignação e denota seus processos de identificação com os desafios que enfrentam na cultura brasileira, em se tratando das diversas manifestações de homofobia, inclusive, influenciadas pela interferência religiosa na cultura LGBT.

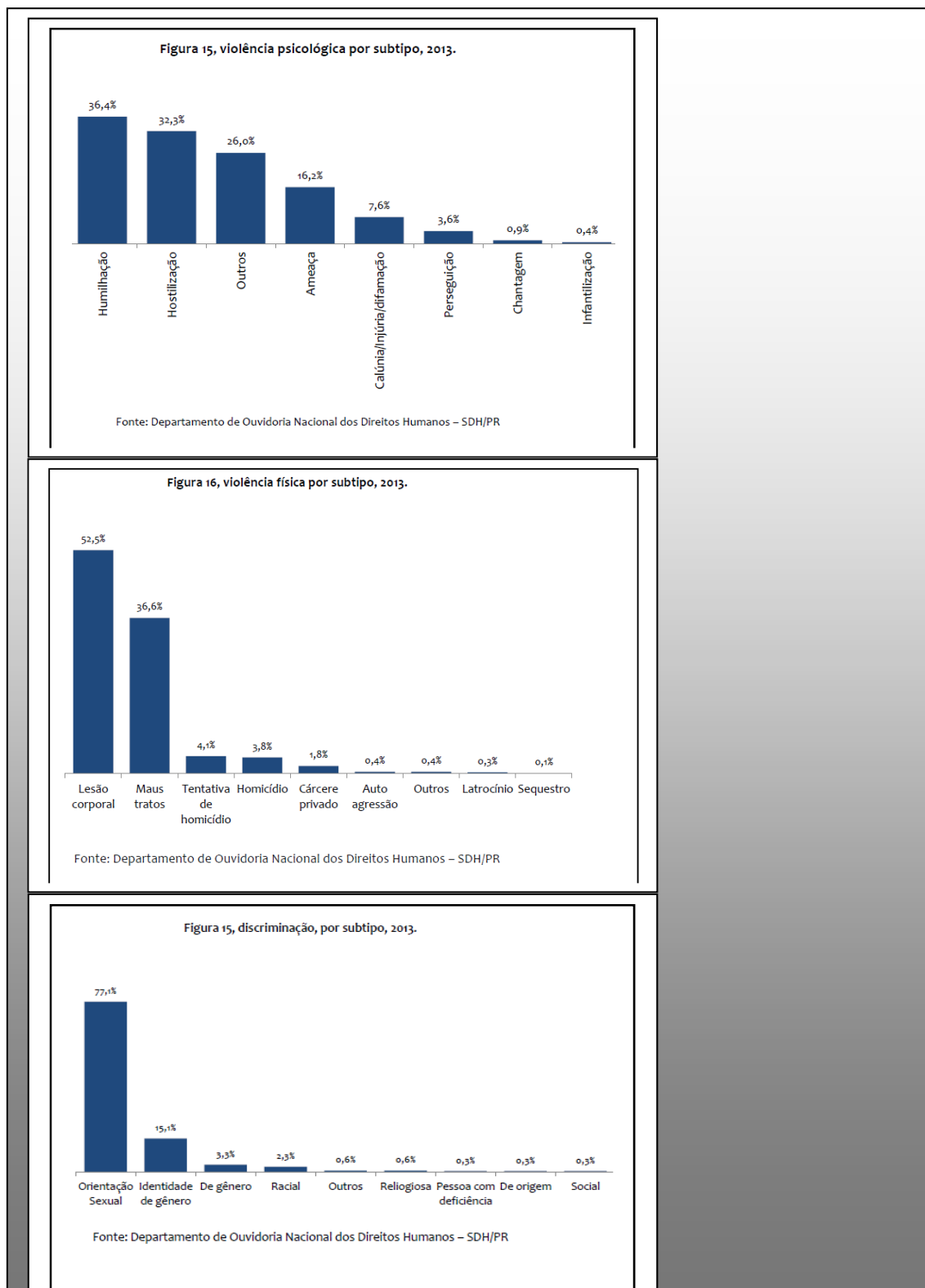
É oportuno ressaltar que “o Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013” apresentou dados fundamentais para que se possa pensar sobre o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à exclusão que atingem lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis no país. Ao considerar indispensável a definição de alguns conceitos relacionados aos tipos de violência contra os LGBT, o Documento expõe como enfoque principal a homofobia. Assim, a define “como preconceito ou discriminação (e demais violências daí decorrentes) contra pessoas em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero presumidas” (BRASIL, 2016, p.5).

No que diz respeito à violência homofóbica, ao se referir à distribuição dos tipos de violação denunciados no ano de 2013, o Relatório apresenta a **violência psicológica** (40,1%) como a mais reportada, seguida de **discriminação** (36,4%), **violência física** (14,4%), **negligência** (3,6%) e outras (5,5%). Em se tratando dos subtipos de violência psicológica, discriminação e violência física (em destaque), o Quadro 5, abaixo, demonstra resultados estarrecedores. Ressalto que, possivelmente, naquela época, tais dados pudessem e possam hoje ser mais acentuados, tendo em vista as violências subnotificadas, as que estejam à margem dos registros oficiais e/ou os que não foram abarcados nos anos subsequentes ao Relatório.

Não é surpreendente que, dentre as formas de discriminação, as que concernem à orientação sexual (71,7%) e à identidade de gênero (15,1%) sejam as mais proeminentes. No âmbito da violência psicológica, a humilhação (36,4%) e a hostilização (32,3%) são os subtipos que se sobressaem. Contudo, sem desprezar todos os tipos e subtipos de violência caracterizados, a situação é ainda mais agravante, quando os dados expressam a violência física, ao indicar lesão corporal (52,5%), maus-tratos (36,6%) e tentativa de homicídio (4,1%) como os mais gritantes.

O exposto é preocupante, no que tange às perspectivas de garantia de direitos, proteção e inclusão dos sujeitos, que sinalizam quaisquer expressões identitárias que remontem à população de LGBT. Está posto, seja no Brasil ou fora dele, que a orientação sexual homossexual é ampla e intensamente regulada ante os jogos de poder estabelecidos socialmente sob os mais cruéis sinais de intolerância humana. Historicamente, a intolerância foi constituída nas representações simbólicas dos/as que também podem ser considerados/as vítimas do “ideal regulatório” (FOUCAULT, 1999), ao se inscreverem em papéis como o de pai/mãe e/ou de outros familiares que sofrem ao se sentir envergonhados por causa da homossexualidade do/a filho/a ou, ainda, na situação dos/as que reprimem sua homossexualidade por medo, vergonha e, até mesmo, por ódio aos homossexuais e a si mesmos. Na página seguinte, apresento dados sobre a distribuição da violência homofóbica no Brasil, considerando-os como elementos de reflexão pertinentes à discussão em questão.

Quadro 5 – Distribuição dos tipos de violência homofóbica no Brasil



Fonte: Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013 (BRASIL, 2016)

Dados estatísticos como os mencionados assustam, todavia ainda estão distantes de revelar a real violência que os sujeitos enfrentam por causa de homofobia. A violência homofóbica precisa, de fato, ser resgatada em sua

historicidade, no contexto de um projeto educacional como política pública, porque tanto as construções identitárias dos sujeitos nas posições de resistência à homofobia da/na Comunidade quanto os dados oficiais parecem não dialogar com as atuais políticas educacionais de diversidade, e isso, substancialmente, gera os mais variados tipos e subtipos de violência, seja no âmbito institucional, como escolas, quanto nos demais espaços onde se apresentem experiências sociais. A falta de diálogo se reflete na invisibilidade dos sujeitos nas políticas e no próprio fracasso das políticas por não atenuar a violência que se propaga.

Os dispositivos pedagógicos se apresentam na publicação da Figura 6 na intencionalidade do SC1 e do SC2 de desejar provocar reações de reprovação acerca da ação do Estado islâmico, uma vez que ele próprio já sofreu essa reação e é produto dessa ação educativa ao publicar (SC1) e compartilhar a notícia (SC2). Há uma força simbólica que visa dar visibilidade ao assunto como algo que pode ser inadmissível por outrem, por causa da possibilidade de provocar a sensibilização quanto à não violência e/ou, ainda, proclamar as perseguições que enfrentam homossexuais no mundo inteiro, sobretudo sobre o aval de segmentos religiosos fundamentalistas.

Embora esta seção tenha como foco as construções identitárias dos sujeitos da/na Comunidade, quanto aos discursos mais compartilhados, não posso desconsiderar que há uma dinâmica de identidades que eclodem nas tramas discursivas em questão que, oportunamente, merecem ser mencionadas. Por essa razão, também menciono a identidade do sujeito que se encontra aprisionado às teias da religiosidade, nesse caso, ao Islamismo, com recorte para práticas de grupos radicais. Isso lembra os “sunitas”, mencionados biblicamente e reconhecidos por sua radicalidade e que, por trazerem nas próprias vestes as leis divinas, detinham um distanciamento dos aspectos espirituais em suas práticas. Seus comportamentos radicais presos à Lei do Alcorão, as questões sexuais, leia-se, as questões morais foram e ainda são motivos para a morte daqueles/as que resolvem desrespeitar as leis de seus antepassados, que não foram renovadas com o advento do Cristianismo (HARRINGTON, 1985). Essas influências detêm a ação do EI e revelam que “à semelhança de qualquer forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira suas conclusões

materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária” (BORRILLO, 2010, p.16).

O processo educativo que forja a identidade no discurso da publicação está presente no sujeito que percebe a contradição entre quem pratica o crime e quem é vítima dele, aqui exposto pelo que sofre e por quem pratica a ação sobre o que sofre, ou seja, a vítima. Tal situação se atrela aos estereótipos que prevalecem em relação aos relacionamentos homossexuais, isto é, ao fato de os gays serem classificados como ativos e passivos - papéis sexuais que visam reproduzir as relações heterossexuais.

É cabível mencionar que a homossexualidade feminina é bem menos atacada socialmente por, comumente, ser vista como uma lascívia,⁹⁸ enquanto a homossexualidade masculina é intensamente condenada porque põe em xeque a estrutura patriarcal⁹⁹ e androcêntrica¹⁰⁰, pois o homem, no pólo do poder, não poderia se submeter a assumir um papel feminino, sobretudo, numa prática sexual. O sexismo e a homofobia aparecem como as duas faces do mesmo fenômeno social. “A homofobia – em particular, a masculina – desempenha a função de ‘policiar a sexualidade’, ao reprimir qualquer comportamento, gesto ou desejo que transborde as fronteiras impermeáveis dos sexos”. (BORRILLO, 2010, p. 90).

Vale ressaltar que a tímida tolerância à homossexualidade feminina também detém a influência religiosa que está nas bases das próprias estruturas de poder patriarcal. Isso significa que

o maior preconceito contra a homossexualidade provém das religiões. A concepção bíblica vem do preceito judaico, na busca de preservação do grupo étnico. Toda relação sexual deveria tender à procriação. Daí a condenação da homossexualidade masculina por haver perda de sêmen, enquanto a homossexualidade feminina era considerada mera lascívia. A Igreja Católica, ao pregar que sexo se

⁹⁸ Termo relacionado aos prazeres do sexo, da luxúria e da sensualidade.

⁹⁹ Estrutura de poder social, organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades (SILVA, 2000a, p.88).

¹⁰⁰ Estruturas simbólicas que sobrevivem no inconsciente de homens e mulheres. Uma ordem masculina que dispensa justificação, impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la. Funciona como uma imensa máquina simbólica, que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça. “A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina (...) a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas (BOURDIEU, 2012, p.44- 45)”.

destina fundamentalmente à procriação, considera a relação homossexual uma aberração da natureza, uma transgressão à ordem natural, verdadeira perversão, baseada na filosofia natural de São Tomás de Aquino. Daí serem consideradas antinaturais a masturbação, a homossexualidade e o sexo sem procriação (DIAS, 2000, p. 2).

O imbricamento entre os ranços religiosos, o sexismo e a homofobia justificaria o perdão dado pelo IE ao estuprador e não concedido ao garoto estuprado por ele. A cristalização de tal posicionamento identitário faz urgir a necessidade de que a questão da violência sexual deva ser problematizada na perspectiva das relações de gênero, sob pena de não se encontrarem caminhos que atendam aos desafios da sociedade de desconstruir o sexismo e a homofobia. Como anuncia Borillo (2010, p.16),

sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis porque os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem a ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade...

Quanto ao exposto, vem à tona o fato de as tramas identitárias imporem algumas problematizações. Se, de um lado, as perspectivas híbridas de identidade se desprendem de corpos sexuados e dos respectivos papéis sociais que catalisam uma essência e dividem os seres humanos em blocos distintos de representação e ação no mundo, de outro, podem estar a reproduzir o binarismo acerca das identidades de gênero, mesmo em circunstâncias em que, aparentemente, há quebra da normatização. Swain (2000, p. 76) afirma que as novas identidades - transexuais, bissexuais e homossexuais - quando buscam uma identidade própria, reproduzem as representações hegemônicas do masculino/feminino, pois se afirmam em “oposição a”, “diferente de”, em que “a multiplicidade de práticas continua assim a girar em torno do eixo polarizado dos corpos sexuados”.

Então, seja o sujeito que publica (SC1), o que curte (SC4), o que compartilha (SC2) e, provavelmente, o que comenta (SC3), todos, nessa publicação, veem-se

imersos na história das religiões, que espelha as intolerâncias sexuais ou de gênero. Nesse confronto, há duas saídas: posicionar-se em favor do exposto ou enfrentar discursivamente o dito. O enfrentamento se manifesta por meio das identidades construídas no espaço em Rede, todavia a luta contra a homofobia e demais fronteiras sexuais e de gênero deve se inserir numa via de mão dupla, em que dispositivos pedagógicos fomentem perspectivas identitárias em que as diferenças sejam o ponto de partida para se pensar sobre a diversidade. Isso requer um diálogo entre as experiências que se manifestam na sociedade cibercultural hodierna e as experiências do Estado no que tange às políticas educacionais.

Figura 07– Discursos sobre o biológico e o cultural



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

A publicação referente à Figura 7 é um “Gif”¹⁰¹, por meio do qual o discurso proeminente traz como foco as diferenças humanas, ao fazer eclodirem os embates que envolvem aspectos patológicos e culturais.

Os enunciados remetem a um diálogo ocorrido em um dos episódios do Filme *Xmem* (2000), cujo enredo são os dilemas que envolvem as relações entre humanos e mutantes, em se tratando de suas diferenças. Por serem dotados de aparências e habilidades diferentes das dos humanos, os mutantes sofreriam discriminações.

A publicação e o compartilhamento feito 40 vezes pelo sujeito da/na Comunidade ressaltam elementos interdiscursivos que sinalizam identificações sobre o enfrentamento dos mais diversos tipos de preconceito em relação aos mutantes que, de maneira conflitante, cambiam entre a busca por aderir aos padrões adequados de ser e estar no mundo fictício do filme e a recusa em aceitar essa adesão, ao buscar caminhos para uma possível cura de suas diferenças.

Essa situação é ratificada nos enunciados “Isso é verdade, podem nos curar?” e “Porque não há nada a ser curado não há nada de errado com nenhum de nós aliás”, que fazem emergir a memória discursiva dos/as que se identificam em um polo ou em outro, isto é, encontram-se no dilema entre aceitar ou não suas diferenças diante dos desafios a serem enfrentados na esfera social. Esse conflito pode ser remontado ao dilema de “sair ou não do armário”.

Entre a razão e a desrazão, na discussão sobre orientação sexual, há quem defende que a “opção” sexual é, de fato, uma opção, portanto, pode-se preferir o contrário. Estudos presos a um paradigma binário vislumbram apenas dois sexos, logo, duas maneiras de se relacionar, amorosa e sexualmente. De forma dominante, são apresentadas a monogamia e a heterossexualidade como norma. Vale salientar que a eclosão de novos sujeitos de direito, dentre eles, os homossexuais, na década de 1970, conquistou a retirada do homossexualismo como doença dos *Diagnostic*

¹⁰¹ A sigla quer dizer *Graphics Interchange Format* (formato de intercâmbio de gráficos). O GIF nasceu em 1987 e suporta até 256 cores, por isso, salva a imagem em um formato pequeno, prático para a internet. Esse formato suporta pequenas animações, ou seja, a partir da sobreposição de imagens, é possível deixá-las em movimento. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/pdf/3212-quais-as-diferencas-entre-cada-tipo-de-imagem-.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM),¹⁰² e a homossexualidade passou a ser concebida como uma particularidade humana. Silva (2007) esclarece que, no Brasil, a situação foi similar, pois a homossexualidade deixou de ser classificada como “desvio e transtorno sexual” pelo Conselho Federal de Medicina, em 1985, e o Conselho Federal de Psicologia, “considerando que a homossexualidade não é doença, nem distúrbio, nem perversão”, também estabeleceu, no artigo 3 de sua resolução 01/99 de março de 1999: “Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”¹⁰³.

Como tal e como tantas outras particularidades, a questão não delega mudanças de conduta/comportamentais, apenas apontam como conduto as experiências. As próprias discussões que problematizam as binaridades (homem/mulher; heterossexual/homossexual etc.) - tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais - são pautadas nos estudos atuais, embora, com esses avanços, uma possível cura para a homossexualidade seja recorrente em debates polêmicos, principalmente, potencializados pela mídia, com o intuito de ter audiência, e/ou por segmentos religiosos, que tentam estabelecer dogmas sob os ditames da moral e dos bons costumes.

O questionamento feito pela personagem “Vampira”, retratada na postagem no enunciado: “Isso é verdade podem nos curar?”, traz à tona as estratégias de cura realizadas sob a perspectiva de argumentos científicos ou não, que, não raras vezes, são fortalecidos pelo fato do sujeito manifestar a intenção de mudar seus

¹⁰² Manual para profissionais da área de saúde mental, que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association* - APA) (OLIVEIRA, 2012).

¹⁰³ O termo “homossexualismo” surgiu no Século XIX, para denominar as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, e foi rapidamente vinculado a uma “doença” que deveria ser tratada. Essa concepção vigorou em grande parte do mundo até os anos 1980, quando a Organização Mundial de Saúde, em 1985, finalmente retirou o “homossexualismo” da lista das fatalidades patológicas, justificando-se contra qualquer tipo de discriminação e violência contra gays e lésbicas. Tal medida foi, em grande parte, consequência do movimento homossexual internacional. Desde 1973, a homossexualidade já havia deixado de ser classificada como tal pela Associação Americana de Psiquiatria e, na mesma época, foi retirada do Código Internacional de Doenças (CID-10). A Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 17 de maio de 1990, retirou a homossexualidade de sua lista de doenças mentais, justificando que a homossexualidade não era doença, nem distúrbio e nem perversão e que os psicólogos não colaborariam com eventos e serviços que propusessem tratamento e cura da homossexualidade (Cronologia dos Direitos Homossexuais, n.d.). Apesar disso, e mesmo contra as recomendações do Conselho Federal de Psicologia do Brasil (CFP), existem psicólogos e técnicos da saúde que veem a homossexualidade como doença, perturbação ou desvio do desejo sexual – algo que pode necessitar de tratamento ou reabilitação – aos quais está associado o movimento ex-gay, dedicado a “converter” indivíduos homossexuais para a heterossexualidade (GUIMARÃES, 2009).

desejos, sua “opção”, pressionado pelos preconceitos institucionais e/ou por aqueles que nele foram internalizados.

Segundo Silva (2007), ao internalizar o preconceito que sofrem, os sujeitos homossexuais passam a aceitar as ações negativas e construídas socialmente em decorrência das práticas homossexuais. Essa situação faz eclodirem sentimentos de vergonha, culpa e reprovação sobre sua identidade sexual. Em circunstâncias como essas, muitos/as recorrem a terapias de conversão de base psicológica. Nesse contexto, Silva (2007) expõe que a culpa pela falha por se tornar heterossexual recai sempre sobre o indivíduo, nunca, sobre o terapeuta ou os pressupostos de seu tratamento. Então, o sujeito termina responsabilizando a si próprio por não conseguir a “cura” e, muitas vezes, tenta, com obstinação, tornar-se heterossexual, com a intenção de atender às perspectivas do terapeuta e às exigências sociais que dão base ao preconceito sexual.

A doutora em Psicologia também considera como uma estratégia os chamados “Movimentos dos ex-gays”, que atraem sujeitos marginalizados devido ao preconceito ou à situação de risco a que estão expostos. Explica que “ex-gays” tendem a trazer esperança para o indivíduo que, inicialmente, passa a acreditar que sua orientação sexual mudou, porém o sentimento desaparece devido aos sentimentos homossexuais que voltam à tona. Assim, o desejo, muitas vezes, é interpretado “não como uma parte deles mesmos, mas como um ataque vindo de um inimigo externo, uma ‘cruz que deve ser carregada’”. Para muitos, essa passagem de ser um ‘pecador’ para se tornar um “penitente” é reconfortante (SILVA, 2007, p.157). Quanto a isso, destaca a verbalização como uma técnica muito utilizada pelo movimento dos ex-gays, tendo em vista a coerção para que o sujeito se considere “curado”, posto que as pessoas seriam heterossexuais através de Jesus Cristo, e que a homossexualidade seria uma ilusão, fruto da obra de Satanás.¹⁰⁴

Mesmo sendo um aspecto recorrente nas outras análises, ressalto que fundamentos religiosos são elementos constantes nas discussões que remetem à homossexualidade. Eles se incluem num campo de conhecimento que difere do conhecimento científico. Porém entre ambos se estabelecem semelhanças.

¹⁰⁴ O movimento dos ex-gays abriga, sob o mesmo leque, uma série de organizações religiosas (geralmente evangélicas, cristãs, protestantes ou mórmons), que acreditam que a homossexualidade é um pecado que pode e deve ser modificado (SILVA, 2007, p.136).

Enquanto o primeiro toma o sagrado e a fé como argumentos para construir suas verdades absolutas e incontestáveis, o segundo, ao se originar com base nos princípios da objetividade, da positividade e da racionalidade, também buscou caminhos para construir as suas. Isso implica dizer que, mesmo diante de novos paradigmas religiosos e científicos, a ciência e a religião assumiram e detêm um papel fundamental nas verdades que instituíram, tanto na perspectiva do pecado quanto da patologia. Tais semelhanças também incidem sobre as visões binárias e maniqueístas que propagaram e que se refletem, significativamente, nas tramas sociais e ultrapassam as fronteiras do tempo e do espaço¹⁰⁵.

Nessa visão, doença/cura e pecado/salvação se afirmam como os dois lados de uma mesma moeda, e mesmo que caminhos diferentes lhes sejam inerentes, não é incomum que segmentos religiosos também busquem justificativas científicas para apoiar seus fundamentos, e que tais justificativas prescindam da cientificidade pelas fragilidades de aspectos éticos e metodológicos.

Haja vista as imprecisões científicas sobre a homossexualidade, sobretudo por não ser mais considerada doença, a própria falta de evidências sobre as “curas” e a rigidez por não considerar a possibilidade de o paciente ser feliz como homossexual fortalecem o pensamento de que “(...) todos os argumentos que postulam que as terapias de conversão (sejam elas de base psicológica ou religiosa) são eficazes em mudar a orientação sexual de um indivíduo em longo prazo não possuem qualquer fundamento científico” (SILVA, 2007, p.151).

Embora essas fragilidades sejam postas, as concepções de homossexualidade como doença, perversão, pecado, falta de vergonha, má conduta e mau exemplo estão presentes na forma como a sociedade sente o assunto e pensa sobre ele. Os ranços dos ditames religiosos e científicos permanecem nos discursos que forjam as identidades hegemônicas e as marginalizadas na atualidade, ao serem naturalizadas pelos interesses de uma ordem política e econômica. Sobre isso, esclarece Foucault:

Através de tais discursos, multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade

¹⁰⁵ Sobre as visões binárias e maniqueístas, destaco os papéis sociais de homens e mulheres acerca dos sistemas de visão e divisão constituídos socialmente (BOURDIEU, 2012). Nas religiões, veem-se os discursos sobre anjos/demônios, céu/inferno; luz/trevas, bem/mal, Deus e diabo etc.).

sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria a buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitalidade tantos prazeres sem fruto? Toda essa atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (FOUCAULT, 1999, p. 37).

As regulações acerca da sexualidade designam identidades que normatizam os corpos e os papéis sociais quanto às formas adequadas de os sujeitos assumirem posições como homem e como mulher. Portanto, embora com suas peculiaridades, sexualidade e gênero se complementam aos efeitos de significação que não prescindem de um projeto político e conservador. Esse projeto, ao despontar olhares sobre a homossexualidade como uma espécie nos discursos da Psiquiatria, da Jurisprudência e da Literatura no Século XIX, concomitantemente, institui a heterossexualidade e o poder estabelecido como norma e padrão sexual (FOUCAULT, 1999, SWAIN, 2012).

Ao compreender a heterossexualidade como politicamente compulsória, a historiadora esclarece que ela faz parte de um intenso processo de convencimento cultural, porquanto envolve políticas familiares e educacionais e a imposição pela coerção de normas de submissão e devoção ao masculino, visto que, como é construída de forma imperiosa, assume um papel importante ao definir a divisão de trabalho, remuneração e importância social (SWAIN, 2012).

De tal modo, não há uma construção da homossexualidade como doença que se dissocie da construção da heterossexualidade como um mecanismo social que produz relações de poder, por meio das quais se cristaliza um padrão sexual e a busca corrigir, “curar seus desvios”. Na esteira em que se constroem os discursos hegemônicos, aparece sempre um/uma ou outro/a com preconceitos que se baseiam em fundos morais, religiosos e/ou científicos.

O discurso, na publicação ora analisada, remete ao interdiscurso, ao trazer para a memória as influências científicas e religiosas sobre uma possível cura para

as diferenças que são discriminadas. As identidades construídas no território da Comunidade visam desconstruir tal memória ao revelar a experiência que os sujeitos têm sobre si mesmos e/ou sobre os outros, quando se identificam com a aceitação de suas diferenças. Esse processo é mostrado, ao intencional propagar, por meio dos compartilhamentos, o enunciado da personagem Tempestade, no filme, “Porque não há nada a ser curado, não há nada de errado com nenhum de nós, aliás”.

O processo de identificação com a personagem Tempestade eclodiu pelo efeito de pertencimento que não prescinde da narrativização do eu (HALL, 2000b). As identidades se constroem no interior desse jogo de poder discursivo em que, nesse caso, a exclusão, como processo naturalizado, passa a ser questionada e combatida.

Figura 08– Discursos sobre deficiências



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

Como consta na identificação da Comunidade Portal da Diversidade, seu objetivo é de “valorizar a diversidade humana e combater a homofobia e todo tipo de preconceito, seja ele de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. No âmbito dessa diversidade humana, encontram-se, evidentemente, as pessoas que se inserem no rol de deficientes, classificados nomeadamente pelo saber científico. As vontades de verdade instituídas sobre os sujeitos considerados deficientes associam-se às ideias de anormalidade, invalidez, incapacidade e impedimento, que os posicionam em condições de desigualdade em relação aos/as que são vistos/as e aceitos/as como normais. Nesse sentido, as binaridades anunciadas em outras categorias (sexual, gênero, classe, raça/etnia) também se fazem presentes nesse universo, no que tange a aspectos como normal/anormal, saudável/doente, capaz/incapaz etc.

As incoerências sócio-históricas que se atrelam ao projeto hegemônico classificam e posicionam os sujeitos nas condições acima mencionadas. Por isso, é necessário refletir sobre definições que ampliem olhares inclusivos para as deficiências e que sintonizem a “quebra de preconceitos”, como é enfatizado no discurso da publicação.

As particularidades linguísticas em relação a termos e a definições carregam ranços e avanços sociais que remetem ao trato da questão com acuidade. De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 27), as definições sobre “deficiência” passam por dimensões descritivas e valorativas, sempre com um caráter histórico concreto baseado em um contexto socioeconômico específico. Por isso

a noção de ‘deficiência’ é uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que são portadores de determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens.

Essa noção põe em xeque as dicotomias estabelecidas, ao problematizar as deficiências como um construto social, e evoca a ideia de que correspondem a uma capilaridade social, visto que todos os sujeitos as detêm, e de que a sociedade traz os ranços da própria deficiência, por não compreender nem aceitar as diferenças. Isso fica claro na afirmação de que “cada pessoa apresenta características

específicas, porém é o grupo social que estabelece e valoriza o que é considerado 'normal' ou 'anormal' (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 71).

O discurso na publicação em questão objetiva desconstruir os discursos de controle, em que mecanismos de poder visam disciplinar corpos e mentes, ao internalizar subjetivamente marcas que se inscrevem no biológico e, por conseguinte, as que se inscrevem no social. Essas demarcações respondem pelos processos de exclusão, ao determinar a condição e a posição do sujeito no âmbito social, as quais revelam seus equívocos, porque, no que diz respeito às mais variadas deficiências, os sujeitos vêm revelando as potencialidades que insistem em ser veladas pelo preconceito social. Esse fato está ilustrado no enunciado da publicação "Jovem com paralisia cerebral quebra preconceitos e se forma em Química".

Pensar em deficiência nesse contexto implica retomar a discussão de que os sujeitos não detêm uma identidade fixa, essencial e permanente. Ao mostrar sua celebração móvel, as identidades articulam as velhas e as novas fronteiras que, quando se cruzam, revelam as mudanças decorrentes do desalojamento do sistema social que originam o deslocamento das identidades do tempo, lugares, histórias e tradições e as pluralidades de centros de poder (HALL, 2014). Isso significa que

o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999, p.35).

É com base na perspectiva foucaultiana de que o discurso é sempre um produto das relações de poder e saber, que é possível perceber, na realidade construída por sujeitos na condição de deficientes, como instauram seus próprios discursos, ao provocar atenção para a superação dos obstáculos que lhes são impostos socialmente. O texto imagético apresenta pessoas que demonstram alegria por causa do sucesso adquirido pelo sujeito com deficiência e apresenta um sujeito feliz, juntamente com sua suposta professora, cujo sorriso parece dizer "eu posso, só me permitam oportunidades".

O número de 24 compartilhamentos referente à Figura 8 também deixa claro que esse é um tema em evidência, por problematizar a afirmação de identidades excluídas e o papel da escola, supostamente, como lugar de igualdade e tolerância. E como não são tão iguais nem tão tolerantes, as práticas escolares precisam dar mais condições para os/as que só precisam de oportunidade para mostrar que podem. Podem porque são sujeitos de direitos e porque somos todos deficientes em algo ou alguma coisa pelo fato de sermos diferentes. Como argumenta Silva (2000b, p. 81), a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. E o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado de suas relações mais amplas.

Seja na arena dos sujeitos com deficiência seja em quaisquer outras, a intenção é de fixar determinada identidade como a norma, privilegiando e hierarquizando identidades e diferenças. Arbitrariamente, busca-se eleger uma identidade específica como o parâmetro, atribuindo-lhe todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000b).

Em contrapartida, as identidades forjadas no discurso da publicação correspondem às possíveis identificações entre os sujeitos da/na Comunidade com o sujeito que consegue desestabilizar adjetivações que lhes seriam negativas devido às potencialidades que expressa ao se inserir no processo de escolarização e apresentar sucesso acadêmico em espaços institucionais, muitas vezes responsáveis por reproduzir paradigmas de exclusão.

Tais identificações, como híbridas e nômades, também podem ter sido deslocadas em referência a conhecidos/as e a familiares que se apresentam em situação igual ou semelhante à do rapaz que protagoniza a publicação. De todo modo, os processos de identificação estão presentes na Comunidade, na ação e no interesse de visibilizar uma categoria que, assim como as mulheres, os homossexuais, os negros e outras, também é vítima das marcas da exclusão.

Há que se ressaltar que, apesar de legalmente haver avanços no que tange às intenções de incluir os sujeitos com deficiência no processo de escolarização -

inclusive, essa categoria é uma das mencionadas na análise documental que se refere às políticas educacionais de diversidade¹⁰⁶ - é imprescindível pontuar que o discurso, na publicação analisada, detém uma importância identitária significativa, ao ser ressaltado pelos sujeitos na Comunidade e para além dela. A atenção despendida à divulgação denota que as iniciativas para resolver as demandas sociais sobre a quebra de preconceitos e a inclusão social e escolar/acadêmica desses sujeitos ainda são insuficientes. Nessas circunstâncias, estimo ser relevante pontuar, brevemente, aspectos que se inter-relacionam e são indicadores dos desafios que se impõem aos sujeitos.

O preconceito social, mais evidenciado no discurso, é um dos aspectos que carrega os mais fortes sentimentos de rejeição. Estereotipados, nomeados, regulados, normatizados e excluídos, os sujeitos com as mais diversas deficiências registram suas marcas, consideradas negativas, nas trajetórias históricas e culturais de sociedades diversas. Sua identidade preconcebida, construída no discurso empírico, religioso ou científico, fora cerceada e colocada à margem do mundo do trabalho, do mundo das informações sistematizadas, do mundo matrimonial e, até, do mundo espiritual¹⁰⁷. Portanto, o preconceito corresponde a uma chaga inscrita nesses sujeitos. Ao lembrar Bhabha (2013), retomo que suas diferenças estão “inscritas na lápide fixa da tradição”.

Esse fardo social ainda é muito acentuado, não obstante venha se propagando nas arenas da Neurociência, da Psicologia Cognitiva, da Linguística e da Educação que há formas diferentes de o ser humano aprender, que as competências e as habilidades humanas podem ser potencializadas e que há diferentes formas de inteligência¹⁰⁸. Como asseveram Ferreira e Guimarães (2003, p. 121), presencia-se a emergência de uma postura científica não mais limitada a situações simplificadoras, idealizadas, mas que coloca o indivíduo diante da complexidade do mundo real; o advento de uma ciência que permita à criatividade humana manifestar-se como expressão singular de um traço fundamental de todos os níveis da natureza.

¹⁰⁶ Aspecto evidenciado na seção 3.1 – capítulo 3 desta tese.

¹⁰⁷ Para aprofundar essa questão histórica, consultar Ferreira e Guimarães (2003).

¹⁰⁸ Sugestões para consulta: obras do neurologista britânico Oliver Sacks; do psicólogo norte-americano Howard Gardner.

A questão da inclusão social e escolar/acadêmica dos sujeitos com deficiência, inerente ao preconceito, tem ganhado notoriedade devido à oferta de vagas no ensino regular para educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB 9394/96 Art. 58),¹⁰⁹ à reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei nº 13.409/2016)¹¹⁰ e, dentre as demais leis, a Lei de Contratação de Deficientes nas Empresas (Lei nº 8.213/1991)¹¹¹ e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBD - Lei 13.146/15), visando ampliar a garantia de mais direitos e prever punições para atos discriminatórios¹¹².

Todavia, um quadro de exclusão insiste em prevalecer, anunciado por estatísticas que ainda não representam o factível e denotam suas inequívocas interpretações. Isso decorre da ênfase para diminuir o percentual, como se o esperado fosse uma possível extinção para as deficiências, como o que se pretende com o analfabetismo e/ou, ainda, por concepções que confundem inclusão com integração, devido à ideia de assistencialismo e prestação de serviços.

O Censo de 2010 registrou que 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. São dados acentuados aos quais se acresce a necessidade de mais atenção, tendo em vista a própria observação realizada pelo IBGE: “Algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência. Por isso, quando somadas às ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrências de deficiência” (IBGE, 2010).¹¹³

¹⁰⁹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹¹⁰ Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

¹¹¹ Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência e dá outras providências para a contratação de portadores de necessidades especiais. Art. 93 - A empresa com 100 ou mais funcionários é obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência (...). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

¹¹² Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

¹¹³ Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Dados mais recentes, porém não menos preocupantes, correspondem aos da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)¹¹⁴, divulgada pelo IBGE em 2015. O levantamento em relação a quatro deficiências mostrou que 6,2% da população brasileira tem deficiência auditiva, visual, física ou intelectual. As variáveis deficiência e escolaridade apontaram que os percentuais mais elevados de deficiência intelectual, física e auditiva foram encontrados em pessoas sem instrução e em pessoas com ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2015).

Do discurso da integração ao da inclusão, há um longo caminho a ser percorridos e direitos a serem conquistados. A ideia de integrar as pessoas com deficiência, para que sejam capacitadas, habilitadas ou reabilitadas, é reproduzida pela aceitação em receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de se moldar aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial); acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social); lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

A inclusão de múltiplas direções, dentro ou fora da escola, aponta para uma ressignificação das funções políticas, sociais e pedagógicas. “No modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (ROSITA, 2010, p.68).

Assim, tanto a sociedade quanto as políticas públicas (Estado) e a escola ocultam seu fracasso e revelam os limites que se anunciam e que são alvos de interrogações, dentro e fora dos territórios digitais. A inclusão pressupõe efetivas práticas de atuação consciente dos sujeitos na sociedade e a aceitação e o respeito da sociedade às diferenças que lhes são inerentes. Isso foi constatado no admirável e emblemático discurso presente na publicação.

O efeito de sentido no discurso é provocativo, porquanto incita a perceber que as identidades não estão submetidas ao poder como um fenômeno maciço e

¹¹⁴ Pesquisa de base domiciliar, que é realizada no âmbito nacional, feita em parceria com o IBGE e com o MEC. Faz parte do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares (SIPD) do IBGE e abrange áreas urbanas e rurais, grandes regiões, Unidades Federativas e capitais.

homogêneo e que a inclusão pode ser pensada, sentida, tratada e concretizada em espaços diferentes, em favor das diferenças, com e por sujeitos diferentes. Portanto, é precisamente porque as identidades são construídas dentro, e não, fora do discurso que precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000b, p. 109).

A publicação referente à Figura 9, nos moldes de outras marchas/eventos religiosos e/ou sociais, como a “Marcha para Jesus” e a “Marcha das vadias”, anuncia, em defesa de um Estado laico, a marcha para Satanás. A posição discursiva assumida nessa postagem envolve as tensões concernentes ao embate sobre diversidade religiosa e sexual. Nessa marcha, há uma estratégia de resistência às influências de religiões hegemônicas nos pleitos que não só envolvem as discriminações que se manifestam no cotidiano social, como também as possíveis intervenções no âmbito da política que cerceiam o reconhecimento e a garantia de direitos sociais, civis e culturais às minorias que se incluem na categoria LGBT¹¹⁵, além de grupos religiosos que, historicamente, também são excluídos.

¹¹⁵ Representa o acrônimo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, que vem sendo empregado desde a década de 1990.

Figura 09– Discursos sobre Estado Laico e influência religiosa


Portal da Diversidade
 17 de janeiro de 2016 ·

Vai ser hoje, às 16:00 na Avenida Paulista em São Paulo. Marcha em defesa do Estado Laico e direitos LGBT.

Primeiramente, O EVENTO NÃO É FAKE. VAMOS SIM PARA AS RUAS. Em segundo lugar, não pregaremos qualquer tipo de adoração à Satã ou qualquer outro – é apenas um protesto irônico contra a influência religiosa em todas as esferas do Estado “laico” e os desdobramentos absurdos dela.

Para não dizer que estamos copiando a Marcha Para Jesus, os participantes da Marcha Para Satanás estão proibidos de pregar ódio contra homossexuais, mulheres, trans, pessoas de fé e crenças diferentes ou quaisquer outros, e em vez disso, vamos nos acariciar e beber muita catuaba demoníaca no canecão de couro.

Veja mais detalhes sobre o evento: <https://www.facebook.com/events/1265753136784565/>



Carros de som da “Marcha para Satanás” tocarão músicas da Xuxa de trás pra frente | Joselito Müller
 Tudo quase pronto para um dos eventos religiosos mais polêmicos dos últimos...

JOELITOMULLER.COM | POR JOSELITO MÜLLER

 Curtir
  Comentar
  Compartilhar

 206
 Principais comentários

53 compartilhamentos

Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

A marcha representa também um discurso que ironiza as verdades estabelecidas ao pôr em xeque a figura de Satanás como seu ícone representativo. Num primeiro olhar, o discurso choca porque há uma quebra da ordem discursiva. Em um país como o Brasil, de base religiosa cristã¹¹⁶, e cujo Estado é supostamente laico,¹¹⁷ reverenciar ironicamente Satanás como possibilidade de luta é assumir uma posição do sujeito crítico que concebe a política fora dos emaranhados religiosos que estamos acostumados a ver na mídia.

A luta social das minorias também caminha a passos lentos, com a busca da implementação de fato da laicidade do Estado, embora venha se disseminando uma compreensão no âmbito jurídico de que o pluralismo, por si só, é impossível com qualquer forma de união entre o Estado e qualquer religião, pois aquele significa a tolerância e o respeito à multiplicidade de consciências, de crenças, de convicções filosóficas, existenciais, políticas e éticas, em lugar de uma sociedade em que as opções da maioria são impostas a todos, travestidas de “bem comum”, “vontade do povo”, “moral e bons costumes” e outros (COUTINHO, 2011)¹¹⁸.

O discurso dos sujeitos que assumem uma posição de resistência se utiliza diretamente da interdiscursividade para desconstruir as concepções que são fomentadas pelos dogmas religiosos e que marginalizam as minorias, como demonstrado neste enunciado: “Para não dizer que estamos copiando a Marcha

¹¹⁶ O Brasil continua figurando na lista dos maiores países cristãos do Planeta, com, aproximadamente, 175 milhões de cristãos (católicos, evangélicos etc.), atrás apenas dos Estados Unidos, com 246 milhões, e à frente do México, terceiro colocado, com 107 milhões. Dados apresentados em um relatório do Instituto de Pesquisa *PewResearch Center*, que mostrou a predominância entre as duas maiores tradições cristãs do Planeta: o catolicismo e o protestantismo. Atualmente, no Planeta, 31,7% da população – 7 bilhões de pessoas – professam a fé cristã, o que a torna a principal religião, com 2,18 bilhões de seguidores. A partir dos dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, a pesquisa constatou que o catolicismo ainda predomina no Brasil, que forma a maior população católica do mundo, com, aproximadamente, 133 milhões de fiéis. (Extraído da matéria publicada por Thiago Chagas em 08.01.2016) Disponível em: <<https://noticias.gospelmais.com.br/brasil-maior-pais-cristao-mundo-eua-81014.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.

¹¹⁷ A expressão “Estado laico”, embora não cunhada em nenhuma norma constitucional, refere-se a um princípio da organização político-administrativa do Estado, previsto no inciso I do artigo 19 da Constituição da República, *da proibição de relações de dependência ou de aliança do Poder Público com quaisquer religiões, bem como favorecimento ou prejuízo dos mesmos pelo Poder Público*. Além disso, esse princípio é compatível com outros expressos na Carta Magna: o do pluralismo (art. 1º, V), o da igualdade como princípio fundamental (art. 3º, inc. IV); o da legalidade (art. 5º, inc. II); o da liberdade de consciência, de crença e de culto (art. 5º, VI); (art. 19, I); e o da imunidade de impostos para templos de qualquer culto (art. 150, VI, b) (COUTINHO, 2011).

¹¹⁸ Atualmente, a procuradora do município de São Paulo, Simone Andréa Barcelos Coutinho, defende uma reforma no Código Eleitoral que impeça, no Congresso Nacional, a existência de representações religiosas, ainda que informais, como o lobby católico e a bancada evangélica.

para Jesus, os participantes da Marcha para Satanás estão proibidos de pregar ódio contra homossexuais, mulheres, trans, pessoas de fé, e crenças diferentes ou quaisquer outros...”

A perspectiva foucaultiana de compreender o sujeito como uma posição e não condicionar a sexualidade a uma identidade fixa é refletida no discurso da Marcha, sobretudo de acordo com a ideia do pensador de que o sexo é uma normatividade de um “ideal regulatório”. Essa regulação se insere em um campo de correlações de força posto que, discursivamente, é possível exemplificá-lo pela apropriação dos sujeitos que assumem a posição de resistência à apropriação do próprio discurso religioso hegemônico, com a intenção de desconstruí-lo. Algo identificável nesse esclarecimento:

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar aos discursos sobre o sexo de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia — dominante ou dominada — representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos) (FOUCAULT, 1999, p.96).

Vê-se que os sujeitos não desconsideram o valor e a relevância da fé, visto que também usam a marcha como um discurso que visa disseminar a liberdade de expressar a livre consciência religiosa, ao denominar o evento como religioso: “Tudo pronto para um dos eventos religiosos mais polêmicos dos últimos...”.

Não só o discurso verbal faz eclodir o nome do “Anjo caído”, como também a imagem do Demônio sentado sobre a bandeira LGBT, na luta pelos direitos de uma categoria que é julgada e condenada, dia a dia, pelos adeptos do Cristianismo, remete à memória discursiva do Cristo, ao não julgar a prostituta que estava para ser apedrejada em praça pública pelo “pecado” do adultério (JOÃO, 8)¹¹⁹.

O Cristo, pregado com o ódio (pelos/as cristãos/ãs), e o demônio, com tolerância, levam-nos a inverter a própria ordem de compreensão e interpretação

¹¹⁹ BIBLIA SAGRADA. 5 Ed. Clareatiana: São Paulo, 1995.

do texto. Assumidamente irônico, o discurso conduz para uma análise, em que pese as figuras bíblicas do Filho de Deus e do Inimigo do homem, para um lugar de desconstrução de uma religiosidade contraditória e inócua acerca do maior mandamento cristão: o amor.

As identidades forjadas nesse discurso faceboquiano¹²⁰ apontam para um sujeito de posições ideológicas e políticas bem definidas, que defende um estado laico, e os sujeitos de direito como foco, especificamente os sujeitos LGBT. Por outro lado, fica evidente a identidade do Cristão que, preso aos próprios dogmas e interpretações literais da Bíblia, assume um discurso descontextualizado de seu tempo e de sua história, deixando de lado aqueles/as que com eles não partilham das mesmas ideias e práticas, sobretudo as sexuais.

Seja numa direção ou em outra, os 53 compartilhamentos evidenciam a importância dada ao tema pelo SC2 em seu cotidiano, ou seja, esse é um assunto “em alta”, que tem ganhado espaço midiático nas lutas políticas das minorias que se inserem no discurso. Independentemente da posição ideológica e religiosa, o discurso, nessa publicação, traz um deslocamento identitário de quem o lê porque mexe com verdades historicamente estabelecidas, como a fé em Deus, porexemplo. Por isso, talvez incomode, não somente porque vai de encontro às vontades de verdades postas pelas igrejas cristãs, mas também porque leva os sujeitos que leem e compartilham a pensar sobre as próprias fragilidades como seguidores/as dessa ou daquela denominação religiosa.

Ao tomar como referência o pensamento de Larrosa (1994, p. 46- 57) de que a educação é um fabricar e fabricar-se nos discursos, o discurso que constrói a “Marcha para Satanás” não prescinde de atuar como um dispositivo pedagógico. Assim, oportunamente, retomo as considerações do autor mencionadas no capítulo introdutório desta tese de que “o dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores”. Assim, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si”.

Observe, ainda, uma memória discursiva na publicação em referência à música da apresentadora Xuxa, cantada de trás para frente, por remeter ao

¹²⁰ Neologismo comumente usado para fazer referência aos sujeitos e às práticas que se inserem na Rede Social Digital Facebook.

discurso de muitas denominações religiosas que afirmam que algumas músicas dessa celebridade cantada nessa direção representariam verdadeiras adorações a Satanás. Esse é um dos elementos que justificaria o possível pacto da Xuxa com o demônio, que seria a razão de seu sucesso profissional. Assim, o discurso forjado pela/na “Marcha para Satanás” objetiva desconstruir interdiscursivamente o discurso de algumas denominações religiosas, ao mostrar as possíveis inconsistências de verdades baseadas em uma cultura religiosa cristã que, ao serem legitimadas e cristalizadas, ao invés de promover o amor, promovem o ódio.

O enunciado, “O EVENTO NÃO É FAKE. VAMOS SIM PARA AS RUAS”, legitima uma identidade política dos grupos envolvidos no discurso dos/as organizadores/as do evento. Fica evidente que o foco não está no discurso religioso, mas no político. O primeiro foi utilizado para chamar à atenção sobre a importância na agenda de lutas políticas LGBT, porque determinadas igrejas se utilizem de discursos de exclusão unicamente presos aos seus próprios dogmas para interferir nas possibilidades de que os direitos das minorias homossexuais e religiosas avancem.

O discurso promove uma direção educativa, ao problematizar discursos institucionais, dentre os quais, é possível remeter também à educação escolar, em cujas bases curriculares ainda privilegia o discurso religioso hegemônico em detrimento de outras expressões religiosas que, nessa marcha, objetivam ecoar suas vozes tão silenciadas nas esferas institucionais.

A construção de identidades híbridas fica evidente no discurso da publicação, visto que os sujeitos mencionam o combate ao ódio a “homossexuais, mulheres, trans, pessoas de fé e crenças diferentes”. Vê-se um processo de identificação mútua, que perpassa essas categorias, tendo como elemento fundante suas condições de exclusão social. Essas identidades interagem, reconhecem-se e se identificam nas adversidades que enfrentam e criam estratégias para que sejam reconhecidas em um contexto no qual as políticas públicas detenham como principal discurso o silenciamento.

Figura 10– Discursos sobre identidade de gênero



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

A publicação em análise (Figura 10) apresenta um esporte que envolve uma luta corporal entre um homem e uma mulher. O SC1 se manifesta por meio do enunciado “Lute como uma garota rs”. Isso denota identidades de gênero acerca do “ser homem” e do “ser mulher”, todavia, forjadas num discurso que está em contraposição a uma memória discursiva que propaga a ideia de “lute como um homem”, tão comum em práticas de educação reproduzidas pelo senso comum.

Em um primeiro momento, tais identidades são postas de forma hierarquizada, e seu polo superior está inclinado para a mulher, tendo em vista a intenção de desconstruir a visão de mulher como sexo frágil. Entretanto, o SC1 parece se contradizer, pois, ao finalizar seu enunciado com a expressão “rs”, é

possível que denote uma linguagem irônica, que nega a suposta hierarquia das identidades de gênero apresentadas inicialmente.

O texto, como materialização do discurso, abrange aspectos não verbais que indicam uma suposta dominação do pólo masculino, ao apresentar, no contexto inusitado em que se insere uma mulher, a representação da cor azul configurando um elemento de significação pertinente à hegemonia do homem no espaço em questão.

Os construtos sociais, ao impor e afirmar diferenças de acordo com o sexo, geram hierarquias, principalmente por meio dos estereótipos de gênero que passam a ser concebidos como verdades, ao designar características e papéis sociais ao homem e à mulher, por exemplo, de que rosa é uma cor feminina, e azul, uma cor masculina, de que o homem é forte e não deve chorar e que a mulher é frágil e pode chorar.

Sobre isso, convém enfatizar que se institui o que Bourdieu (1999) chamou de “*habitus*”, isto é, um sistema socialmente constituído, em que a subjetividade de gênero¹²¹ é reforçada pela objetividade da realidade social e que é adquirido pela interiorização das estruturas sociais que se constituem em nosso corpo e em nossa mente.

Embora haja elementos enunciativos passíveis de dar significado à hierarquia masculina (“rs” e a cor azul), o cerne do discurso atenta para a desconstrução de um paradigma de gênero pautado no androcentrismo histórico e ideologicamente reproduzido pelas bases fundamentalistas de algumas instituições como família, igrejas e escolas, que se valem de estratégias de poder-saber para manter as vontades de verdade que as sustentam e reforçam perspectivas de desigualdade.

O discurso da educação e das práticas pedagógicas, sejam formais ou não, tendem a ser uníssonos quanto às concepções e aos propósitos da forma adequada que se deve educar. Assim, produzem efeitos que originam e reproduzem identidades fixas, com papéis sociais que cerceiam e limitam a livre expressão das

¹²¹ O conceito de gênero começou a se desenvolver a partir dos estudos feministas e passou a problematizar as diferenças entre os sexos como uma construção social de ideias sobre os papéis adequados para os homens e para as mulheres. O gênero é constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995).

diferenças e de condições de igualdade. Essa situação é tão acentuada quanto as questões que concernem às relações de gênero.

A educação, nessa perspectiva, é construída e constrói discursos que visam governar as condutas, ao promover subjetivações por meio de sutis submissões aos seus regimes de verdade. Institucionalmente, tais regimes se inscrevem em um campo de saber legitimado por meio do conhecimento popular, do conhecimento religioso e/ou do conhecimento científico. Este último, em especial, estende-se às práticas do currículo formal e se insere numa economia política da verdade, que, segundo Foucault, apresenta-se da seguinte maneira:

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 2007, p.11).

Essa economia política da verdade forja hierarquias e desigualdades que estão distantes de serem abolidas, pois “a verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2007, p.10). Muitas verdades, de forma contundente, ainda cerceiam a igualdade de gênero. Um exemplo disso são os dados divulgados recentemente na 10ª edição do Relatório do Fórum Mundial que, ao conferir o desempenho da igualdade de gênero em 145 países, segundo a probabilidade de as mulheres participarem da vida política e econômica e de ter acesso à educação e à saúde, revelou que seriam necessários 95 anos para que mulheres e homens atingissem uma situação de plena igualdade no Brasil. As brasileiras têm um desempenho melhor do que os brasileiros, nos indicadores de saúde e educação, mas ainda enfrentam acentuada discrepância em representatividade política e paridade econômica. Ao tomar como referência o ano de 2016, a estimativa é de que a

lacuna de desigualdade entre homens e mulheres leve 95 anos para ser alcançada no Brasil, e 170, para ser preenchida no mundo, de acordo com o Relatório¹²².

Tal realidade acerca das desigualdades de gênero, assim como tantas outras desigualdades, evoca a necessidade de percebê-las como construtos, de algum modo, de efeitos discursivos produzidos institucionalmente. E como a educação é crucial na constituição de quem somos, é possível afirmar que a perspectiva educativa que se apresenta no discurso da publicação referente à Figura 10 se contrapõe às práticas discursivas e educativas que constroem identidades sociais sob a lógica de saber e poder determinadas pela memória histórica e legalmente apresentadas pelas políticas educacionais de diversidade. Uma vez que essas são pautadas em um projeto socioeconômico que limita as expressões identitárias por estarem atreladas ao papel de um estado regulador. É interessante ressaltar que, no cerne dos objetivos educacionais liberais, a visão foucaultiana de saber-poder envolve, na arte de governar, formas de dominação política.

¹²² O Brasil ficou na 79ª posição no ranking global de 2016 da igualdade de gêneros. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37758080>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Figura 11– Discursos sobre homossexualidade e religião - 2



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

Na Figura 11, o discurso concernente à publicação forja identidades de gênero, religiosa e sexual que acentuam vontades de verdade cristalizadas pelo viés institucional, nesse caso, da família nuclear¹²³ e da Igreja. Não obstante o mencionado modelo de família ainda seja o mais valorizado e considerado como mais legítimo, têm se sobressaído famílias contemporâneas com configurações bem diferenciadas, como muitas constituídas por casais homoafetivos¹²⁴ e/ou

¹²³ Modelo de família cuja base é o casamento monogâmico heterossexual e apresenta um modelo patriarcal que hierarquiza as relações de gênero.

¹²⁴ Homoafetivo/a ou homoafetividade são expressões cunhadas por Maria Berenice Dias em muitas das suas publicações, ao justificar que é necessário reconhecer que as uniões entre pessoas,

demais estruturas que têm a mulher como esteio familiar. Esses aspectos vêm sendo apontados em decorrência da inserção da mulher em várias esferas do mundo do trabalho, assim como do olhar jurídico e sociológico que abrange a concepção de família.

No Brasil, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006), em seu art. 5º, II, define a família “como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”. Nessa direção, a família se concebe como “uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo” (SZYMANSKI, 2002, p. 9). Tal abordagem sobre a família traz à tona a perspectiva de que

as relações de parentesco, para a maioria da população, permanecem importantes, especialmente no interior da família nuclear, mas já não são os veículos de laços sociais intensamente organizados através do tempo-espço. Essa afirmação é indiscutivelmente válida, a despeito da cautela com que se deve ver a tese de que a modernidade produz o declínio da família, e a despeito também do fato de que alguns meios locais continuam a ser o eixo de substanciais redes de parentesco de direitos e obrigações (GIDDENS, 1991, p. 97-98).

Para Giddens (1991), as descontinuidades da modernidade marcada por formas não homogêneas do desenvolvimento justificam as próprias mudanças nas instituições familiares, na posição social relativa, no poder do homem e da mulher e nos costumes sexuais etc., posto que a formação familiar atrela-se às dinâmicas sócio-históricas existentes. Contudo, o discurso em análise reforça a hegemonia masculina a partir da figura do pai, que está no papel de educar seus três filhos e sua filha com base em um discurso religioso que fundamenta valores do patriarcado, como o enunciado “Pai, por que a mulher fica mais imunda quando dá a luz a uma menina?”. Nesse contexto, a ênfase dada ao discurso de reforço à homofobia se sobressai em relação aos demais, uma vez que o pai enfatiza “Essa parte aqui é legal, olha: homossexualidade é abominação!”. Há, portanto, um hibridismo identitário de gênero e sexualidade que acentua a discriminação e põe

independentemente de sua identidade sexual, é uma união de afetos e, como tal, precisam ser identificadas.

em xeque a diversidade, na perspectiva da inclusão das mulheres e dos sujeitos homossexuais.

Temos, então, uma situação em que as estratégias de manutenção de uma cultura androcêntrica visam manter as assimetrias entre os gêneros e combater as práticas sexuais que fogem aos parâmetros da heteronormatividade. Como acentua Biroli (2014, 20), “(...) os padrões da família nuclear burguesa, acentua as injustiças nos dois âmbitos, colocando a família numa posição que é, ao mesmo tempo, a de produto e produtora das assimetrias e desigualdades assim constituídas”.

Há práticas educativas que merecem ser avaliadas, no contexto de amplos ou estritos sentidos de concepção familiar, sobretudo no que concerne aos caminhos que devem abrir espaço para que os sujeitos tenham condições de viver e de conviver de forma mais livre, harmônica e digna, porquanto detêm poder significativo nas bases que estruturam as relações sociais, por serem definidas como ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas, com o objetivo de possibilitar a construção e a apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais pelos mais jovens, trazendo, em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro (SZYMANSKI, 2001, p. 97).

Essas ações envolvem processos identitários que enfatizam a influência mútua entre as pessoas e despertam sentimentos, avaliações e interpretações acerca de si mesmas, do outro e do mundo em que vivem (SZYMANSKI, 2006, p. 82). Esse argumento também tem como fundamento uma pesquisa de campo realizada pela referida autora, em um bairro da cidade de São Paulo, sobre “Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária”, cujos resultados apontaram que, a partir de uma visão particular de mundo e de homem e em um contexto histórico e de classe, as práticas educativas dirigiam-se para formar pessoas dóceis, à ordem autoritária, recorrendo a práticas disciplinares violentas, o que se configurou como um contexto voltado para evitar uma identidade “negativa” (SZYMANSKI, 2006).

Esse resultado empírico converge para o discurso em análise, visto que a prática educativa em questão é atravessada por uma vontade de verdade que tende a exercer poder de coerção. Isso fica evidente quando o pai tenta propagar para os filhos e a filha um discurso religioso concebido como verdade, que deve ser

seguido, mantido e propagado sem qualquer espaço para questionamentos. Ao partir do argumento de que há uma origem divina que corrobora os ensinamentos, pressupõe-se que se devem execrar quaisquer manifestações que lhes sejam contrárias.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força dócil e insidiosamente universal. E ignoramos em contrapartida, a vontade de verdade como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ponto a ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão (...) (FOUCAULT, 2012, p. 19-20).

Na publicação da Figura 11, o discurso aponta para a fecundidade e a docilidade mencionadas, pelo fato de as crianças estarem dispostas em atenção total aos ensinamentos e apresentarem uma postura corporal - cabeças inclinadas, mãos postas em atitude de oração, como reflexo de obediência, reverência e respeito ao que vem sendo ensinado. Ressalto que o discurso religioso se insere nos procedimentos de exclusão sobre o qual há um “(...) conjunto ritualizado de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (FOUCAULT, 2012, p.21).

Em contrapartida, a posição assumida pelo SC1 condena a referida prática educativa assumida pela instituição familiar patriarcal e a seletividade em relação ao discurso religioso que tem como foco propagar a homofobia. Ele refuta tal discurso, ao denunciar a maquinaria que justifica a interdição do discurso de inclusão quanto à forma de controlar, selecionar e redistribuir os enunciados bíblicos, conjurando seus poderes e perigos ao enunciar: “É impressionante a leitura seletiva dos fundamentalistas, ninguém segue à risca o livro de Levítico, mas, na hora de condenar a homossexualidade, é a mais usada”.

Na publicação, o pai chama à atenção dos filhos e da filha para a parte bíblica que aborda a sexualidade. Quanto a isso, é pertinente remontar às considerações de Foucault (1999, p. 31) sobre as técnicas polimorfas de poder que, ao intencionar regular o sujeito, detém-se em discursos que intensificam a sexualidade, não a interdita. O autor traz como fundamento alguns fatos sócio-históricos, como: na Igreja: aumento das confissões da carne (não permite

obscurer o sexo, já que, até nos sonhos e nos pensamentos, devem ser revelados); na Literatura: sexo em detalhes. Ex: Sade; na Medicina, na Psiquiatria e na Justiça penal: o estudo das perversões no sentido médico e jurídico; na racionalidade: tornar o sexo útil, criando uma polícia do sexo, com “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos, e não, pelo rigor de uma proibição”.

De acordo com Foucault (1999), essa caça às sexualidades, sobretudo, as periféricas - as que ficam à margem do ideal heterossexual - provoca a incorporação das perversões e novas especificações dos sujeitos ao serem nomeadas e estabelecidas como condutas. O filósofo contribui para que se possa compreender a implantação perversa das práticas educativas em que se concebe uma forma adequada, aceitável e inquestionável de vivenciar a sexualidade. Assim, por meio de verdades instituídas, já legitimadas e instituintes em processo, a sexualidade é construída socialmente, como a homossexualidade, por exemplo, que, sob o enfoque religioso em questão, é concebida como “abominação”. Interessante pontuar que, nessa prática educativa de poder-saber, insere-se a questão do prazer. Sobre esse aspecto, convém esclarecer que

o exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir (FOUCAULT, 1999, p.44).

À direção foucaultiana acerca das regulações que envolvem a sexualidade e, por conseguinte, tantas outras construções identitárias, apropriam-se as que correspondem ao papel desempenhado pelo Estado, porquanto as regulações não prescindem de produções discursivas que criam efeitos de poder e verdade, ao ocultar, nos princípios que regem as políticas públicas, as identidades que se apresentam ante o novo *ethos* social. Doravante a ação de ocultar as diferenças fortalece as diferenças sociais e intensificam as formas de reprimi-las e homogeneizá-las.

Em se tratando das vontades de verdade presentes no discurso da publicação em análise e/ou dos discursos que subjazem às políticas educacionais de diversidade, é convidativo refletir sobre o pensamento de Foucault, ao pontuar: “De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em microrrelações de poder” (FOUCAULT, 2007, p.142). As identidades são forjadas ante essas referidas estratégias que, discursivamente, abrangem um caráter mediador, porém estão passíveis de serem reposicionadas e de assumirem contradições, construindo novos significados, como, por exemplo, o SC2, que visa criticar e desconstruir o discurso hegemônico ao compartilhar a publicação em outras redes.

Figura 12– Discursos sobre resistência



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

Na figura 12 os enunciados do texto verbal em questão, apresentado como de autoria do compositor Chico Buarque¹²⁵, complementa-se a uma figurativização que faz referência às condições de pessoas pobres que moram em pequenos casebres construídos em áreas íngremes, pressupondo suas circunstâncias de vulnerabilidade social. Na publicação referente à Figura 12, o discurso imbrica-se às questões identitárias de um sujeito universal, que teme qualquer tipo de mudança, e a de sujeitos que temem que as condições de desprivilegio, exclusão e desesperança sejam permanentes.

Ante os condicionantes que trazem para a memória discursiva as condições de desigualdade, há indícios de resistência refletidos nos casebres, que se apresentam nas cores azul e vermelho, ao destoar da maioria, de cor cinza. Embora essa cor denote falta de esperança dos/as que compõem o contexto comunitário expresso no conjunto de casebres, a sutil diversidade se mantém por meio do entoar daqueles/as que representariam a voz da minoria, que se aventura a lutar por mudanças que tragam “vida” (representada pelas cores) para as vidas que, possivelmente, são passíveis de manter uma situação de opressão.

Nas circunstâncias sociais em questão, imbricam-se as identidades dos sujeitos negros, dos homossexuais e das mulheres que fazem parte da referida condição social e enfrentam as mais diversas manifestações de violência e discriminação. O discurso presente na publicação aponta a construção identitária de sujeitos que se apropriam de uma visão crítica para questionar sobre a necessidade de mudanças. Tal constituição se reflete no discurso dos sujeitos SC1 e, particularmente, do SC2, ao compartilhar 65 vezes a postagem, reforçando o referido discurso.

Embora o foco das análises seja o discurso presente nas publicações, é pertinente ressaltar a legitimação dada à publicação que ocorre, eventualmente, a partir da manifestação do SC3 (sujeito que comenta), claramente expressos nos enunciados “Frase perfeita”, “Eu tb!! Mudança agora e sempre”. Portanto, a posição assumida pelos SC2, nessa publicação, remonta ao seu próprio deslocamento, por trazer à tona o sujeito insatisfeito, inconformado com uma possível “ordem das

¹²⁵ Ressalto que não há intenção de confirmar ou refutar a autoria dos textos.

coisas”, isto é, trata-se de um sujeito que evoca não só a mudança das condições socioeconômicas, como demonstrado na imagem não verbal, mas também das condições culturais que envolvem as questões sobre quem somos e como somos construídos no mundo social acerca das manifestações identitárias. Isso se justifica porque a própria publicação constitui a própria formação discursiva da comunidade em defesa da diversidade.

Hall (2003, 2014) esclarece que, ao invés de pensarmos sobre identidade como algo já concluído, devemos pensar como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação, ou seja, do discurso. São as identificações que constituem os sujeitos por meio do discurso e emergem na interação entre os sujeitos nas práticas discursivas particulares em que estão posicionados, ao passo que “as identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são, simultaneamente, exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes” (LOPES, 2002, p.36; 37).

Os sujeitos que se posicionam a favor da mudança também são constituídos de processos de identificação que são sujeitos às mudanças e, nesse processo, passíveis às mais diversas formas de aprender a forjar suas identidades. Nesse sentido, Vieira (2009) é bem esclarecedor ao pontuar que:

Discursos e sujeitos constituem-se simultaneamente e mutuamente. Portanto, quando uma minoria étnica ou outro grupo sócio-cultural qualquer comparece na esfera pública como unidade identitária, o que se tem aí não é a apresentação pública de algo que já existia de forma latente no seio social, mas uma junção circunstancial e contingente do discurso identitário com um grupo que passa a articular suas diferenças em torno de um discurso (VIEIRA, 2009, p.53)

De tal modo, é possível considerar que as diferenças que se apresentam no contexto discursivo podem ser as mais variadas possíveis e dialogam a partir das condições de adversidades e resistência.

Figura 13– Discursos sobre ódio



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

Na publicação representada pela Figura 13, o SC1 e o SC2 apresentam uma posição em que reforçam o combate ao preconceito e à intolerância, visando desconstruir discursos de ódio disfarçados de liberdade de expressão. A linguagem não verbal materializada na figurativização humana apresenta a dicotomia entre os sujeitos que se utilizam de um discurso de ódio, indicado pela expressão raivosa, e os que, supostamente, usam o direito de expor seu pensamento, porém camuflando ódio e a aversão a possíveis práticas, posturas e/ou condições de divergências e diferenças que se manifestam no cotidiano social.

O discurso de resistência é legitimado ao ser divulgado 43 vezes pelo SC2. A memória discursiva do/no texto em análise também remete à história e à memória política do Brasil que, sob a égide da ditadura, no século passado, lançava mão da censura como estratégia de opressão, alienação e manutenção do *status quo*. Atualmente, sob o desenrolar dos processos de democratização política e comunicacional, a liberdade de expressão passou a adquirir um papel central na

difusão de relações de poder mais horizontais. Contudo é necessário considerar que tal liberdade também vem sendo passível de velar ideias opressoras e discriminatórias, como, por exemplo, nos casos que se apresentam no mundo virtual que fomentam a intolerância e as mais diversas formas de violência¹²⁶.

Evidentemente os discursos de ódio não são a-históricos e carregam marcas ideológicas que visam perpetuar as desigualdades. Portanto, é nessa conjugação estratégica de forças que os processos de objetivação e subjetivação evidenciam a constituição do sujeito, tanto no primeiro caso, através do qual se disciplina o ódio como liberdade de expressão, quanto no segundo, em que os sujeitos que postam e compartilham visam combater os discursos de ódio, ao propagar que ele deve ser desconstruído (“Não confunda”) e neles sentem os impactos da exclusão.

Os impactos da exclusão se configuram como discursos de ódios direcionados aos sujeitos que, ao expressar suas diferenças, recebem a intolerância como moeda de troca. Sob os auspícios do ideário burguês e dos seus valores universais, concebeu-se um princípio de identidade homogeneizador que se choca na prática social com a diversidade cada dia mais híbrida da sociedade pós-moderna. Desafios se apresentam na busca de caminhos para que se aceitem as diferenças que se distanciam dos padrões estabelecidos pelo projeto da sociedade moderna, de modo a suscitar muitas interrogações: como enfrentar a repulsa, o ódio, desvelado ou não, daqueles/as que se valem de discursos de ódio sob o álibi de liberdade de expressão? Não deveria a liberdade que hoje se propaga nas mídias estar em mais sintonia com a inclusão, e não, com a intolerância que manifesta preconceitos contra as minorias e ameaça a dignidade humana?

Não há dúvidas de que a prática da referida “liberdade de expressão” também manifesta ódio à diversidade alheia e propaga maus-tratos, massacres, estigmas, vergonha e rejeição. Todavia o jogo de palavras expressos no enunciado da publicação, na Figura13, tenta negar o discurso de uma liberdade que oprime. Assim, o sujeito que se posiciona contra esse discurso assume uma identificação

¹²⁶ Muitas dessas situações são classificadas como cibercrimes, dentre os quais se inclui o cyberbullying. Embora ainda sejam consideradas insuficientes para combater os crimes virtuais, a atual legislação brasileira implementou as Leis 12.735/2012 e 12.737/2012 que, respectivamente, visam tipificar condutas realizadas mediante uso de sistema eletrônico, digital ou similares e dispor sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. A última Lei ficou conhecida como “Lei Carolina Dieckmann”, pelo fato de suas fotos íntimas terem sido publicadas na internet sem o seu consentimento.

com os/as que enfrentam o ódio, ao questionar os argumentos falaciosos usados em favor da intolerância. Esses sujeitos se identificam, ao reconhecer no discurso suas possíveis posições históricas e age no contexto comunitário com a intenção de promover uma autêntica tolerância.

Assim, a autêntica tolerância é sempre libertadora da violência e da opressão. Nesse sentido, a tolerância não deve ser sinônimo de passividade, de omissão diante do sistema opressor e injusto. Essa seria a falsa tolerância, propagada não apenas nos regimes totalitários, mas também nas democracias liberais, em que a igualdade encontra-se apenas na legislação. Se a sociedade está marcada por uma forte desigualdade social, a tolerância é viciada (CARDOSO, 2003, p.6).

Nesse contexto, não se pode deixar de conceber que a intolerância foi e é acentuada pelos paradoxos da sociedade capitalista, neoliberal, global e midiática, que não só define as desigualdades econômicas, como também as desigualdades culturais, como, por exemplo, as mais evidentes formas de xenofobia, racismo e discriminações que têm como alvo as identidades.

Figura 14– Discursos sobre homossexualidade e religião - 3



Fonte: Comunidade Portal da Divers

Mais uma vez se acentuam, dentre os interesses dos sujeitos da/na Comunidade, os discursos que permeiam a intersecção entre religião e sexualidade. Se, de um lado, a visibilidade política das reivindicações dos sujeitos LGBT faz a luta por direitos tornar-se mais acirrada, de outro, parece descortinar o véu do ódio e da dissimulação por parte de alguns segmentos sociais, nesse caso, o religioso.

A polarização entre religião e práticas sexuais remonta aos discursos mais antigos e detém, como já mencionado, interesses que se vinculam à ordem de uma sociedade patriarcal e capitalista. Da interpretação bíblica ao púlpito, é cada vez mais comum a aglutinação de vociferantes discursos contra quem quebra o paradigma normativo da heterossexualidade e da binaridade dos gêneros.

Os avanços na ciência, na tecnologia, na política e na educação parecem ser irrelevantes ante as possibilidades de fomentar uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, inclusive, no qual se originam vários segmentos religiosos, além de reformas internas nos mais tradicionais, salta aos olhos que ainda sejamos intensamente inseridos/as em jogos de poder e saber que aguçam a intolerância. Quanto a isso, a homofobia parece ser a raiz mais profunda de várias ramificações religiosas.

Entretanto, muitas vezes, a distância entre o que se defende e o que se faz tem extensas dimensões e pode acalorar indignação e questionamentos acerca de muitas vontades de verdade instituídas, como exposto neste enunciado: “Pastor que condenava repetidamente a homossexualidade renuncia após ser pego pedindo sexo em um aplicativo de paquera gay”. O uso do advérbio “repetidamente” provoca um efeito que acentua a ação do pastor quanto aos seus discursos veementes de propagar as práticas homossexuais como pecaminosas. Foucault (2012, p. 42) assevera que é muito abstrato separar os rituais das palavras, a sociedade do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. Disso decorre o fato de a ação do pastor ter se tornado uma manchete de repercussão, tanto em relação aos olhares dos sujeitos não adeptos de seus rituais quanto dos que nele se inserem.

Não é concebível, então, que quem deveria se apropriar de seu discurso faça o contrário, principalmente esse tipo de dissimulação desestabilizaria a fé cristã, os saberes e os poderes sustentados pelas bases pedagógicas e dogmáticas da Igreja.

Afinal, um sistema de ensino nada mais é do que uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, a constituição de um grupo doutrinário ou mesmo difuso, uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes (2012).

Ao ser considerado “flagrado”, o discurso dessa publicação chama à atenção para o delito cometido pelo pastor que, na realidade, condenava-o. Embora o protagonista seja o pastor, o discurso de repúdio assumido pelo sujeito da/na Comunidade se estende à demagogia, que reflete o poder e a moral assumida por muitas igrejas. Ao discurso também se estende a intenção de mostrar para o público a divergência do papel do pastor. Na primeira imagem, o bom moço, sorridente, com vestes que lhe designam uma identidade cristã como representante de Deus na terra; na segunda, a visibilidade dada ao corpo nu, atlético e com expressão facial que insinua um sujeito sensual, desejoso e pervertido.

A crítica, como pano de fundo do discurso em questão, almeja desconstruir o discurso realizado por líderes religiosos que procuram convencer seus seguidores e seguidoras de que há pecaminosidade nas práticas sexuais que não têm a aprovação da Igreja. Essas práticas, no entanto, em muitas situações, não incluem os pastores cuja sexualidade não é dissidente daqueles a quem recriminam e perseguem dentro e fora de comunidades religiosas.

A presença dessa publicação na *timeline* da Comunidade não causa estranheza nesse espaço político, hierarquizado e historicamente contraditório e movediço da religião. Enquanto cresce o número de adeptos de religiões que alimentam seus fiéis com sentimentos de repúdio às diferenças sexuais, os sofismas religiosos têm sido combatidos, sobretudo, pelos/as que sofrem na pele e na alma as consequências dos frutos semeados pela Igreja.

Os sujeitos narram-se nesse discurso, ao mostrar a perseguição que sofrem por segmentos religiosos que os condenam, mas que revelam a homossexualidade como uma identidade inerente aos desejos humanos, assim como tantas outras. Ao pedir sexo em um aplicativo de paquera gay, o pastor favorece um olhar satisfatório para aqueles que vivenciam a homossexualidade e/ou gostariam de vivenciá-la. Assim, o discurso estimula algum tipo de reflexão crítica que pode modificar a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com

o mundo, chamada de “tomada de consciência” (LARROSA, 1994). É possível que haja uma rápida identificação com o pastor, porquanto o que está se colocando em pauta na comunidade não remete a sua possível prática homossexual, mas a sua postura dissonante da moral religiosa, até porque as identidades são (...) pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000b, p. 112).

Figura 15 – Discursos sobre política e religião



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

“Políticos e fraldas devem ser trocados de tempos em tempos pelo mesmo motivo”. Essa frase, atribuída a Eça de Queirós, poeta português, é bastante divulgada nas RSD, incluindo o Facebook, e bem atual e pertinente, em tempos difíceis de democracia. É oportuno ressaltar que, na publicação referente à Figura

15, o discurso estabelece um diálogo com o discurso da Figura 9 sobre a “Marcha para Satanás”, visto que ambos provocam interrogações acerca da laicidade do Estado. O discurso evidencia o deslocamento em relação às posições que o sujeito ocupa na postagem. Sua posição, como vereador e pastor, imbrica-se e faz sobressair-se uma identidade religiosa que, possivelmente, por julgar deter uma superioridade cristã, “quer” e “pede” um direito para os missionários. Algo que se traduz ser incoerente quanto ao papel que deveria assumir como político, sobretudo, em função de nenhum tipo de proselitismo.

A estreita relação atual entre política e religião ativa uma memória discursiva que remete à Idade Média, período histórico em que muitas regalias estavam restritas aos adeptos da igreja, isto é, aos “santos” de plantão. A comparação dos dias atuais com a época conhecida como idade das trevas remonta a outro aspecto, embora não apresentado no discurso em análise, e remete às obrigações que são impostas ao povo, como os impostos, para que tenha “acesso” aos direitos sociais¹²⁷, em analogia com as indulgências que eram compradas à Igreja para que os fiéis pudessem receber o perdão de Deus e, por conseguinte, depois da morte, ter lugar garantido no céu.

Ao denotar aspectos tão semelhantes, não nos surpreende que Igreja e Estado atuem de forma tão complacente. As analogias não pretendem desconsiderar que, na engrenagem social, os recursos seriam prescindíveis para a prestação de serviços públicos, no entanto o abuso de tributos que a sociedade paga e não consegue, efetivamente, usufruir das condições que lhes deveriam ser concedidas se assemelha à ilusória conquista da compra de um pedaço do paraíso.

A formação discursiva sobre o marco da religiosidade atual é recorrente: a identidade, sobretudo do cristão, custa caro, muito caro, na expressão literal da palavra. Não basta individualizar a fé, mas também privatizá-la. Nesse contexto, o sujeito falado apropria-se de seu poder político como vereador para levar para si e seus pares direitos que exigem estar ancorados na religiosidade, nesse caso, adquirir a gratuidade para missionários na condição de usuários de ônibus.

¹²⁷Art. 6º - São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição (Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 2012a).

O contexto discursivo em que o sujeito reivindica o direito em questão envolve um ritual ligado a uma ordem que se opera nas relações de poder e funciona como um dispositivo pedagógico. Muitos/a veem naquele que os representa, política e religiosamente, um poder instituído a partir do espaço e da posição que ocupa. Isso quer dizer que a ordem discursiva está presa ao ritual estabelecido que se ensaja na expressão ao segurar com firmeza o microfone, a indumentária impecável, inclusive, acentuando uma gravata vermelha além do Brasão que se apresenta na placa atrás do orador, para representar a cidade de Fortaleza¹²⁸. Em todo esse ritual, concebem-se estratégias de convencimento que se entrecruzam numa configuração de saber, poder e subjetivação. Logo, nessa direção,

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais dirigem, os limites do seu valor de coerção. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis estabelecidos (FOUCAULT, 2012, p. 37).

Esse fato denota um posicionamento de resistência, por meio do qual o embate alusivo às relações de poder fica muito claro neste enunciado do SC1: “Depois, essa gente vem dizer que são os gays que querem ter privilégios...”. Os jogos de poder são forjados pelos sujeitos que representam a voz da minoria LGBT, e por serem alijados de seus direitos, veem sobressaírem privilégios para uma classe que, conhecidamente, cerceia os avanços sociais dos/as que não correspondem aos valores morais fundamentalistas que têm sido agregados ao campo da política.

¹²⁸ O Brasão de Fortaleza é utilizado em documentos oficiais da prefeitura e do Poder Legislativo da cidade, bem como na ornamentação e na composição de seus prédios públicos. O brasão figura também na bandeira de Fortaleza.

A materialização no discurso do SC1 e legitimado pelo SC2, ao ser compartilhado 48 vezes, denota, de forma irônica, uma comparação entre missionários e gays que, nesse contexto, simbolicamente, representariam os “santos” e os “pecadores”, efeitos também produzidos no discurso que relaciona a “Marcha para Jesus” com a “Marcha para Satanás”. A questão que busca marcar uma diferença se apresenta na particularidade lida como positiva, no título da matéria, “Missionários cristãos”. O substantivo “missionários” sinaliza a incumbência de um grupo que, considerado especial, teria de fazer a tarefa de ensinar e pregar uma religião com verdades instituídas e a serem reproduzidas, enquanto o adjetivo “cristãos” sinaliza a ideia de uma superação em relação aos demais segmentos religiosos. A cristalização identitária construída no discurso da publicação, ao se fazer contundente, atenta para a liberdade de outras identidades, sejam sexuais, religiosas ou outras. Isso significa que “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbem, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los” (FOUCAULT, 2012, p.41).

Isso implica dizer que as identidades na/da Comunidade são construídas em um contexto conflitante, por meio do qual as diferenças são acentuadas sempre como parâmetro em relação à intolerância. Os aspectos educativos em questão invocam a necessidade de refletir sobre o porquê de tantos extremismos, invocam o olhar do outro para as injustiças que permeiam o cotidiano dos sujeitos na condição de minoria e, por sua vez, invocam o repensar de tudo o que é posto institucionalmente na igreja, na política, na família, na escola etc.

Figura 16 – Discursos sobre sexualidade e avanços sociais



Fonte: Comunidade Portal da Diversidade

A partir do pressuposto de que não existe uma neutralidade discursiva, não foi por acaso que a publicação referente à Figura 16 foi compartilhada 629 vezes. É possível questionar o expressivo número de compartilhamento dessa postagem em relação às demais já analisadas neste estudo. Quanto a isso, uma possível resposta seria que o político em questão tem se consagrado, seja por obter adeptos de suas ideias ou por enfrentar insatisfações quanto a elas. Reconhecido como “mito”, principalmente, entre evangélicos/as, sua popularidade advém das polêmicas que suscita no papel que desempenha como legislador.

“Amado” ou “odiado”, o sujeito ao qual é atribuído o discurso na postagem tem sido significativamente criticado pelos movimentos sociais, que, ao adquirir, ainda de forma embrionária, alguns direitos, receiam os seus limites em decorrência da influência religiosa no contexto político. Ao compartilhar a postagem em questão, o SC2 visa desconstruir a ideia posta pelo político,

intencionalmente, com o fim de ridicularizá-lo quanto ao seu discurso. Isso fica claro no enunciado “Mais uma pérola desse ignorante...”, posto pelo SC1 e corroborado pelo SC2. Porém, tal intenção está passível de promover efeitos de sentido contraditórios, uma vez que, ao compartilhar a postagem, podem também estar dando visibilidade ao político e ao seu discurso e contribuindo para reforçar suas ideias.

Reconhecidamente machista e homofóbico por seus discursos sempre polêmicos, o sujeito do discurso, ainda que rechace tal identidade a ele veiculada, fortalece e assume, nessa postagem, um discurso incompatível com o que dizem os estudos sobre gênero e sexualidade. Linda Nicholson (2000) chama essa posição de “fundacionalismo biológico”, em que “dados da Biologia” permanecem como uma espécie de fundamento para o social e se assumem como “constantes da natureza” e que seriam responsáveis por certas “constantes sociais”. Aglutina posições políticas e comportamento individual como se fossem iguais: liberalismo, a mulher no mercado de trabalho, homossexualidade e drogas. Assim, o crescimento do número de homossexuais está diretamente relacionado a fatores como: “as liberdades, as drogas e a mulher trabalhando”.

O saudosismo expresso no termo “Antigamente” remete a discursos dos sujeitos que olham para o passado com um lamento por causa dos avanços do presente e lutam e sonham com a mudança, ou seja, com o retrocesso. Sujeitos que não acompanham ou não querem acompanhar os avanços que tivemos historicamente, na conquista por direitos igualitários, sobretudo, na legislação.

Fica evidente que o sujeito na posição de hegemonia traz em seu discurso argumentos que põem em condições pejorativas as relações de gênero e a liberdade individual, principalmente a ideia de que a homossexualidade é um fenômeno que “brota” em decorrência de avanços sociais (inserção de mulheres no mercado de trabalho) e aspectos comportamentais (liberalidades e pessoas que consomem drogas). Falaciosamente, ele se ancora em discursos do senso comum, que estabelecem relações arbitrárias entre um fato e outro. É possível indicar como exemplo a explosão da AIDS¹²⁹ na década de 1980 como uma doença que foi associada enfaticamente às práticas homossexuais, sobretudo, masculinas. Embora

¹²⁹ AIDS é uma sigla originada do inglês, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida (acquired immunodeficiency syndrome).

a ciência tenha desconstruído essa associação, ela se estabeleceu no imaginário popular, que ainda fortalece a discriminação em relação aos sujeitos acometidos pela doença.

Foucault (1999) expõe diferenças que ajudam a compreender o surgimento da homossexualidade, não como uma prática inexistente às relações humanas, mas a partir da classificação e da nomeação de um sujeito que passa a se inserir num contexto de marginalidade social. Para isso, faz uma relação entre os sodomitas, sujeitos reconhecidos desde a antiguidade pelas práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo, e a homossexualidade, que passou a existir ao ser inscrita pela Ciência nos discursos relacionados à conduta humana. Nesse sentido, o teórico esclarece:

O homossexual do Século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre (FOUCAULT, 1999, p. 42-43).

Segundo o teórico, o aparecimento, no Século XIX, na Psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e as subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e "hermafroditismo psíquico" proporcionou, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de "perversidade", mas também possibilitou a constituição de um discurso "de reação": a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua "naturalidade" e, muitas vezes, dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico.

Foi a partir desse contexto regulatório que também emergiu o contexto de resistência. As lutas se manifestam em pólos que visam manter uma ordem política e social baseada em verdades legitimadas por discursos institucionais e nos que visam mudanças ao se direcionar à reivindicação da legitimidade identitária, criada pelo próprio pólo hegemônico. A construção discursiva da identidade sexual se insere numa arena complexa de relações de poder, posto que a sexualidade "é o

conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais por certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa (...)” (FOUCAULT, 1999, p.119).

Essa última análise (Figura 16) remonta ao diálogo com demais publicações, ao deixar evidente a preocupação dos sujeitos que formam a comunidade “Portal da Diversidade” com o imbricamento entre religião e práticas sexuais homossexuais. Tal aspecto em comum demonstra que as formações discursivas sobre a questão da diversidade vinculam-se a uma realidade que, para além do âmbito virtual, tem provocado muitas inquietações.

Isso implica dizer que o sujeito discursivo na/da comunidade assume posições que problematizam a manutenção dos poderes legitimados (pela Igreja, família e pelo Estado), que estão revestidos de princípios que instauram a manutenção de certa realidade. Se à educação se atribuem as transformações decorrentes das condições humanas, logo se percebe que, na contramão das políticas educacionais de diversidade, as construções identitárias revelam outros caminhos. O enfoque dado à diversidade sexual e à religiosa se contrapõe às referidas políticas porque essas as excluem, regulam, limitam e lhes impõem desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(Come chocolates, pequena;
 Come chocolates!
 Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.
 Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.
 Come, pequena suja, come!
 Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que
 comes!
 Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de
 estanho,
 Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.)

Álvaro de Campos

O problema norteador desta tese - como as construções identitárias em comunidade virtual, na rede social Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade?- exigiu preliminarmente reflexões sobre o universo das RDS, das diferenças e as implicações das políticas educacionais de diversidade. Essas ideias foram tecidas em meio às venturas e às desventuras que também teciam minhas identificações. Nessas circunstâncias, considero que me narrei, seja por meio das abordagens teóricas escolhidas e dos argumentos levantados seja das memórias que refletiram minhas posições discursivas.

Pensei em como as políticas educacionais são construídas de maneira aparentemente ingênua e se espreitam nas práticas cotidianas, ao se refletir como “embalagens”, que aspiram representar em seu conteúdo a solução para questões a se propõe. Tais pensamentos me fizeram lembrar um fragmento de um poema em menção à epígrafe. Em analogia, vejo semelhanças da ação da pequena criança em relação aos/às que internalizam, executam e propagam os intentos das políticas sem questionar ou pensar sobre eles. Mas, eu penso! E ao me debruçar sobre as orientações legais, os discursos que forjam as identidades das minorias e as experiências profissionais como educadora, concluo que é nas entrelinhas, nos detalhes, que é possível conceber as perspectivas de mudança.

As análises me levaram a pensar que o lugar de fala dos sujeitos desta pesquisa também pode ser o meu. Sei que não apresento diretamente no corpo marcas físicas que me caracterizem, a olho nu, como negra, indígena ou deficiente,

não apresento o biotipo de uma mulher masculinizada, porquanto isso colocaria em questão minha orientação sexual e minha identidade de gênero, nem apresento, por meio de vestes, segmentos religiosos que são alvos de intolerância. Todavia, assim como tantas outras pessoas, na mesma condição que a minha, também enfrento os desafios por ser mulher, em consequência dos papéis sociais que nos foram determinados, sem desconsiderar as possíveis discriminações decorrentes da etnia nordestina da qual faço parte. No cotidiano das práticas escolares, presencio a ineficácia das políticas educacionais de diversidade, por não abarcar efetivamente as diferenças dos/as que são minoria e que enfrentam múltiplas adversidades para manter e garantir sua identidade.

O enfrentamento às adversidades ao ser ampliado, passou a encontrar também nas searas das redes sociais digitais um espaço profícuo. Na última década, por exemplo, o Facebook foi revelado como um território privilegiado para expressar identidades por ecoar as vozes dos sujeitos que almejam visibilizar sua condição de diferença na diversidade.

Diferenças visibilizadas em redes sociais digitais estão sendo ressignificadas, embora estejam distantes de ser visibilizadas nas tramas políticas, sociais e educacionais que deveriam fomentar e garantir os direitos dos/as que vivem à margem das conjunturas de inclusão.

Por isso, foi fundamental interrogar de que maneira o Facebook, em particular, as comunidades virtuais são territórios educacionais de construção identitária? Como foi apresentado, no Facebook estão presentes as tramas de saber e de poder construídos discursivamente, em que subjetivam, fabricam e denotam as múltiplas identidades dos sujeitos. Se o “Face” abre espaço para que seja possível transformar a experiência de si, ele poderá ser um *lócus* de uma potência educacional, devido à manifestação dos processos educativos construídos pelos sujeitos naquele espaço. Assim, podem ser concebidos como territórios em que se elaboram estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013).

Assim se evidencia o argumento de que a rede social digital Facebook, em particular, as comunidades virtuais, são territórios educativos de construções identitárias, porque contribuem para que os sujeitos possam construir e

transformar a experiência de si. No território mencionado, o poder e o saber emergem como objeto de uma luta política.

A própria ideia de sociedade que se imbrica na ideia que o sujeito tem de si nela inserido é construída nas tramas educativas, em que as práticas discursivas na comunidade faceboquiana quebram a ordem do discurso das políticas e estabelecem outras. Uma ordem discursiva, em que o controle, a seleção, a organização e a redistribuição dos discursos conjuraram poderes e acontecimentos em favor dos sujeitos que criam e recriam suas identidades no cerne de dispositivos pedagógicos. Como afirma Gregolin (2004, p.95), “exatamente por serem objeto de luta, as práticas discursivas determinam que, nem sempre, tudo pode ser dito, que aquilo que pode ser dito é regulado por uma ordem do discurso”.

Nesse sentido, sujeitos com as marcas de sua história individual têm sido impelidos a construir a história coletiva de muitos e muitas que ainda têm um longo caminho a trilhar, através da luta por seu reconhecimento social, político e cultural, por meio de linguagens híbridas carregadas de manifestações ideológicas, afetivas e emocionais. Situação que emana a ligação entre a emoção partilhada e a comunalização aberta como uma forma de laço social, no fim das contas, bem sólidos. Há, nisso, uma espécie de natureza social dos sentimentos em que os sujeitos passam a se indignar e a pensar junto com aqueles que partilham dos mesmos sentimentos (MAFFESOLI, 2006).

Em tempos de impotência e de incertezas, o trilhar de novos caminhos nos quais vêm se acentuando outras formas de participação social, em que vozes, antes tão silenciadas, buscam ser ouvidas e ter liberdade para expressar suas diferenças, desponta sua importância em termos de uma nova organicidade social. Ao se indignar, questionar, desconstruir, resistir e lutar, os sujeitos constroem discursos de resistência ao tomar como parâmetro os próprios discursos hegemônicos. A necessidade de expressar suas identidades e de estabelecer diálogo com as diferenças seiva a construção de novas redes de significação, concebidas não apenas como *clusters*, mas também, efetivamente, como uma “ecologia cognitiva”, marcada por subjetividades mutantes, em que a autonomia e a identidade são basilares (LÉVY, 1993).

Os jogos de poder estão postos, e enfrentar a ordem social hegemônica não é uma tarefa fácil. Não há como se desvencilhar sem sair ileso/a das regulações e normatizações que instituíram as verdades e os papéis considerados corretos porque sempre se parte de um ponto em que a história nos inscreve. Porém podemos nos orientar para um ponto de chegada, em cuja trajetória sejamos protagonistas para reescrever a história. Isso é o que foi demonstrado quando investiguei sobre como as construções discursivas de identidades se forjam no território educacional de comunidades virtuais na Rede Social Digital Facebook.

O argumento de que as identidades em comunidade virtual são construídas discursivamente e se opõem aos princípios das políticas educacionais de diversidade, porque manifestam experiências educativas que não são reconhecidas legalmente, foi esclarecido pelas posições dos sujeitos em seus embates, e quanto aos encaminhamentos das políticas educacionais que tem como prioridade uma agenda política que não se abstém de sectarismos.

As identidades construídas discursivamente, na Comunidade Portal da Diversidade, inserem os sujeitos em experiências educativas quando eles se aproximam pelos sentimentos de pertença, narram-se e se reescrevem nos processos de identificação. Ao traçar direções discursivas para visibilizar suas diferenças, os sujeitos sinalizam as barreiras que os limitam no âmbito dos preceitos legais, interrogam e desestabilizam os princípios que fundam as políticas educacionais de diversidade.

O discurso encontrado no Facebook é o discurso de um tempo presente, a memória discursiva nesse discurso sobre gênero, sexualidade, religião está fortemente marcada pelos avanços sociais que configura a cibercultura, mas, também, marca a presença de tempos obscuros, de ignorância e de barbárie. Portanto, as tramas que envolvem dicotomias como a relação presente/passado, avanço/retrocesso, céu/inferno, virtude/pecado, não indicam estar tão distantes da Idade Média.

Nessa circunstância, os discursos identitários fizeram eclodir a emergência de se instituir, de fato, um Estado laico, devido ao sexismo e à homofobia como construtos, sobretudo da forte influência religiosa. Isso remete à ação do Estado Islâmico, do pastor que condenava a homossexualidade, de ignorantes concepções de políticos que argumentam que o contingente de homossexuais atrela-se aos

avanços sociais dos últimos tempos e, até mesmo, o intento de políticos de obterem privilégios para os adeptos de seu segmento religioso.

As construções identitárias colocaram em xeque as oposições binárias e suas identidades fixas, ao problematizar os papéis sociais com base no gênero. Isso foi descortinado pela problematização levantada na manchete sobre o fato de o Estado Islâmico poupar o estuprador do garoto gay, da tentativa de visibilizar a mulher em espaços de predominância masculina, por meio do enunciado “Lute como uma garota”, além do papel atribuído ao pai de educar religiosamente os filhos, porque, na própria bíblia, o papel inferior e submisso da mulher é reproduzido, fato reapresentado no enunciado: “Pai, por que a mulher fica mais imunda quando dá a luz a uma menina?”.

Acrescem-se às influências de cunho religioso, nos trâmites da política, os efeitos dos discursos forjados acerca da diversidade em seu contexto. Por essa razão, é preciso tomar conhecimento sobre como se apresentam os princípios das políticas educacionais de diversidade em face às perspectivas identitárias contemporâneas. Foi possível constatar que de forma ambígua as políticas educacionais proclamam a busca da inclusão social, porém acentuam a discriminação.

Por desconsiderar as realidades de segregação construídas e concebidas historicamente, que insistem em permanecer, as políticas educacionais “fecham os olhos” para as diferenças socioculturais e edificam um projeto político em que a ênfase na diversidade na realidade reforça o compromisso com o projeto neoliberal.

Os efeitos das reformas neoliberais na educação, ao uniformizar e homogeneizar as instituições, mercantilizam e privatizam práticas e subjetividades (BALL 2001, 2011). As intervenções do Estado no jogo sobre as diversidades visam produzir efeitos desejados e planejados. Por isso, a identidade deve ser tratada como uma categoria política, e a legitimidade de reivindicações identitárias deve ser analisada a partir do processo de sua construção e representação política (VIEIRA, 2009, p. 50).

O exposto corresponde ao argumento de que as políticas educacionais indicam limites quanto aos princípios que abordam a questão da diversidade no contexto da cibercultura, porque estão atreladas ao papel de um Estado regulador.

Ao identificar os princípios das referidas políticas nos documentos analisados no capítulo 3, os limites foram apontados quanto ao trato, ou melhor, ao destrato em relação às perspectivas identitárias e abordam a diversidade sem interesse em problematizar as diferenças, sobretudo no que concerne às que permeiam o campo da religiosidade, da sexualidade e das relações de gêneros.

É oportuno ressaltar que essas categorias (religião, sexualidade e gênero) foram as mais representativas nos discursos das publicações analisadas. Esse contraponto representaria o grito daqueles/as que almejam ser ouvidos/as nos ditames das políticas públicas. Isso reforça o fato de que as políticas apresentam uma realidade estratificadora, por não estar em sintonia com as bases duras da vida em que sujeitos são discriminados em vários espaços sociais e educacionais. Ela repousa nas legitimidades estruturais e funcionais da organização social neoliberal e desconsidera as expressões identitárias que revelam formas diversas de experiência humana. A relação que deve ser estabelecida entre as políticas e diversidade impõe uma perspectiva não excludente, para a primeira, e uma perspectiva não estética, para a segunda.

É preciso aprender a olhar para a diversidade para além de uma dimensão folclórica e essencialista. A cultura se metamorfoseia, e como afirma Geertz (2013, p.18), “em vez de seguir uma curva ascendente de achados cumulativos, a análise cultural separa-se numa sequência desconexa, no entanto coerente de incursões cada vez mais audaciosas”. Essas incursões hoje são feitas em territórios desterritorializados e, significativamente, habitados por sujeitos que desbravam caminhos com a intenção de construir a maior riqueza humana: a liberdade de ser e de estar no mundo.

Nestas últimas considerações, retomo a tese de que construções discursivas de identidades, no território educacional do Facebook, contrapõem-se aos princípios das políticas educacionais de diversidade. Em sua atenção, é protuberante dizer que as políticas educacionais que discorrem sobre a questão da diversidade se apoiam em formações discursivas engendradas por princípios de controle e regulação e, embora indiquem avanços quanto a algumas minorias, como os negros/as e as pessoas com deficiência, por exemplo, ainda denotam um caráter multicultural que não olhar para as diferenças e para as novas

configurações identitárias em face das emergentes dinâmicas de uma sociedade em rede.

A análise documental empreendida nessa pesquisa, desponta um cenário de inúmeros desafios para as categorias LGBTTI (Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e intersexuais), para a (des) construção de relações de gênero forjadas sobre as bases do patriarcado e para a (des) construção da influência religiosa que permeia, influencia e determina sorrateiramente as bases legais das políticas que tratam da diversidade. Há muito que se discutir e se aprofundar nesse sentido, uma vez que as reformas educacionais vêm sendo implantadas sob a égide da meritocracia e do sufocamento das demandas e dos interesses das minorias sociais.

Descortina-se, portanto, a necessidade de um olhar mais crítico para tais políticas. Aceitar, por exemplo, que o ensino será ministrado com base no princípio do “IX – respeito à liberdade e apreço à tolerância”, como propõe a LDB 9394/96), é aceitar um ensino incapaz de aprofundar as discussões sobre as diferenças, lidar com elas e contribuir para construir concepções e práticas de inclusão social profícuas. A forma incipiente, superficial e desdenhosa com que as políticas lidam com a questão da diversidade, convida-nos a refletir sobre as tramas políticas e culturais que a envolvem e refletir sobre as possibilidades de resistência.

Enquanto isso, o Facebook vem se sobressaindo como espaço alternativo de luta e resistência das minorias favorecendo a construção de um território em que por meio de práticas discursivas, aprendizagens sobre as mais diversas perspectivas de inclusão se sobressaem.

Não há dúvida de que a sociedade atual, concebida como moderna ou pós-moderna, tateia na busca de caminhos que vislumbrem solidariedade, tolerância e justiça social. Ainda está longínqua a construção de uma consciência coletiva capaz de identificar as consequências da exclusão e, a partir disso, quiçá, conseguir mudar os rumos da história dos coletivos sociais feitos desiguais.

Esta pesquisa aponta caminhos para reformulações nas políticas educacionais de diversidade e em formas mais inclusivas de serem implementadas. Os discursos analisados fizeram/fazem parte de um contexto extraescolar, mas não se distanciam do referido contexto, uma vez que suas angústias e insatisfações também podem ser decorrentes das próprias práticas de exclusão vivenciadas no

processo de escolarização. Seus discursos deixam evidente que o Estado, a sociedade e a escola demonstram, a todo momento, suas deficiências.

A reforma nas políticas educacionais precisa, *a priori*, estabelecer diálogos com os sujeitos que precisam nelas se inserir e, *a posteriori*, reconhecer que, na sociedade em rede, as diferenças são o ponto de partida para conceber seus princípios e as orientações para a construção de uma cultura social e escolar de inclusão.

A despeito disso, Vieira (2009) assevera que a representação institucionalizada da diferença pretendida pelas políticas multiculturalistas tem significado o aprisionamento e o congelamento da diferença que se faz móvel, flexível e variável. A atribuição pelo Estado, por exemplo, da identidade de negro ou membro de uma minoria étnica determinada implica disciplinar a diversidade cultural e minar o processo de subjetivação, razão por que as políticas precisam internalizar um cuidado analítico de mapear e compreender a microssociologia das relações sociais, sem desconsiderar que seus impactos são passíveis de refazer o mapa das negociações identitárias.

Considerando essas reflexões, penso na possibilidade de que fosse potencializado o uso das redes sociais digitais de forma pedagogicamente institucional, na perspectiva de ampliar os olhares e as vozes e de compreender o ser e o estar no mundo onde a força da pluralidade é inconteste.

Todavia, considero que precisamos estar atentos ao fato de que, enquanto as escolas ainda caminham a passos lentos quanto à questão do uso das tecnologias digitais na educação, em redes sociais digitais, sujeitos diversos e com interesses diversos, em idade escolar ou não, recriam suas próprias formas de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Isso denota configurações identitárias remotas do reconhecimento daqueles/as responsáveis por implantar e implementar as políticas de diversidade nas instituições.

As configurações identitárias em rede descortinam possibilidades de se repensarem as estratégias por meio das quais a escola tem lidado com as questões da diversidade, sobretudo porque são orientadas legalmente pelas políticas educacionais. Nesse âmbito, as reformas educacionais indicam ser falaciosas, visto ter fincado suas raízes estruturais nas questões políticas e econômicas que intentam poder e lucro, e isso tende a desconsiderar as questões culturais que,

evidentemente, inter-relacionadas, limitam as perspectivas de reconhecer a acolher a diversidade nas suas múltiplas diferenças.

Nesse intento, ressalto que a investigação assinala, ainda, para um contexto em que práticas pedagógicas escolares possam potencializar o uso de RSD como espaços de fomento à discussão e à resignificação sobre a diversidade, no sentido de educar para desconstruir os discursos históricos-conservadores que a engessam e os discursos de ódio e intolerância que se propagam dentro e fora do ciberespaço. Para isso, é necessário que a escola se recrie e se reinvente, no sentido de atender à luta pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença. Só assim, “O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não, da nostalgia de viver” (BHABHA, 2013, p. 29).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Barcellos. **Teoria geral dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1996.

ALEXY, Robert. Sistema jurídico, princípios jurídicos y razón práctica. Trad. Manuel Atienza. **Em Doxa**, 1988. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10871/1/Doxa5_07.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.

ARROYO, G. Miguel. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/arquivos/abnt-nbr-6023-referencias.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ASSMANN, Hugo, **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. (Tradução - Fátima Lourenço Coutinho e Mário Carmino Oliveira). Lisboa: Edições 70, 2013.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e pós-estado de bem-estar. **Educação e Sociedade**, V.25, n.89, Campinas, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Ponderação, racionalidade e atividade jurisdicional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 34, p. 179-188, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451994000300011&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em 17 mai 2015.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 2000. **Biblioteca Digital** Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ESDisponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>>.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2013.

BIROLI, Flávia. **Família: novos conceitos**. (Coleção O que Saber). Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2014.

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção o amor romântico ocidental**. (Tradução de Claudia Moraes) São Paulo: Editora 34, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A Era dois direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Trad.: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORGES, Rodrigo Lanzi de Moraes. O conceito de princípio: uma questão de critério. **Revista Direitos Fundamentais& Democracia**. Unibrasil. Vol. 07, n. 07, jan./jun. 2010. Disponível em: <revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/.../238>. Acesso em: 14 mar 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. (Tradução Maria Helena Bertrand) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1C2XFXiGmAwq5A0zv4uis_fEWAAAtZVctK1c1ZC3mTZZ0/edit?hl=en>. Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 03 abr. 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL, **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**(Lei Maria da Penha Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional**. Congresso Nacional / PL Nº 8.035 / 2010a.

BRASIL. **Conferência Nacional De Educação (CONAE)**, 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012a. 454p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Resolução nº03 de 16 de maio de 2012**. Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2015.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. – 9 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Documento Referência CONAE 2014 – O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação.** Ministério da Educação, Brasília, 2014c. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014publicacao_numerada3.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas.** Brasília: UNESCO, 2014d.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2013: ciclos de vida: Brasil e grandes regiões.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf>> Acesso em: 02 set. 2016.

BRASIL, **Relatório da Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013.** Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BUARQUE H. A. **Aurélio Século XXI: o dicionário da língua Portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CANCLINI, García Nestor. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade; tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARDOSO, Gustavo. Mudança social em rede. In CENTRO RUTH CARDOSO (Org.). **Políticas sociais: ideias e práticas**. Fundação Santillana. Ed. Moderna, 2011.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CAMPOS, Josefa Moreno; MELLADO, Quiterio J. Berrocal. Identidad e interculturalidad: la experiencia de la Universidad popular de Zafra. **Tabanque: Revista Pedagógica**, n. 22, p. 47-55, 2009. Disponível em: <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8916>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CELEDÓN, Esteban Reyes. **A inclusão escolar: um desafio**. 2005. Disponível em: <www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm>. Acesso em: 03 mar. 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. MARCÍLIO, Maria Luiza; PUSSOLI, Lafaiete (Coords.). **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, p. 51-74, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/anthist/a_pdf/comparato_fundamentos_dh.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2015.

CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COUTINHO, Simone Andréa Barcelos. **Escolha eleitoral deve considerar secularismo do Estado**. 23 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.reformapolitica.org.br/historico/2011/302-o-estado-laico-e-a-reforma-do-codigo-eleitoral.html>>. Acesso em: 09 out. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação, p.77-95. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª Ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: desafios da educação**. Petrópolis: RJ, 2001.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Maria Berenice. União homossexual: aspectos sociais e jurídicos. **Revista brasileira de direito de família**, n. 4, p. 7-13, 2000. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30790-33002-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FACEBOOK. Página Inicial Diversidade UFRGS. Disponível em: <Disponível em: <https://www.facebook.com/diversidadeufrgs/>. Acesso em: 04 ago. 2016.

FACEBOOK. Página Inicial Diversidade UFRGS. Disponível em: <<https://www.facebook.com/diversidadeufrgs/about/>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

FACEBOOK. Página de Perfil Pessoal. Disponível em: <<https://www.facebook.com/patricia.gondim.54>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

FERREIRA, Maria Elisa; GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=mjB9OrNOTn4C&pg=PA6&lpg=PA6&dq=oS+idiomas+do+aprendente+%2B+alicia&source=bl&ots=Lxo6BozC3E&sig=vnA6SLwTKqbwo7a2I07_FQtCNOs&hl=pt->. Acesso em 22 nov. 2014.

FIORIN, José. Luiz. **Linguagem e ideologia**. (Série Princípios). 6. Ed. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/fiorin-j-linguagem-e-ideologia.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias & SOUZA, Maria Isabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Mimeo, 2002. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003>. Acesso em: 02 set. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prefácio. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. (Instituto Paulo Freire). São Paulo: Cortez: 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2015.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. Disponível em: <https://monoskop.org/images/0/06/Foucault_Michel_Resumo_dos_cursos_do_College_de_France_1970-1982.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. Ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. (Tradução: Maria Ermantina Galvão) – Coleção Tópicos. Martins Fontes, São Paulo, 1999b. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-em-defesa-da-sociedade.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (Tradução Roberto Machado). 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no *Collège de France* (1977-1978) / Michel Foucault; edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução: Eduardo Brandão; revisão: Claudia Berliner. (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins fontes, 2008b. Disponível em: <<https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRAGOSO, SUELY; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. (Coleção Cibercultura). Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar**. Ed. Olho d'água, São Paulo, 1997. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_professora_sim_tia_nao.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

FREY, Klaus. Governança eletrônica: experiências de cidades européias e algumas lições para países em desenvolvimento. **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica**. Belo Horizonte: UFMG, p. 141-163, 2002. Disponível em:
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/19407-19408-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
<https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf> Acesso em: 14 nov. 2015.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003. Disponível em:
<<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21672-21673-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 2008.

GIBSON, William. **Neuromancer**. Tradução: Maya Sangawa e Silvio Alexandre. 4 ed. São Paulo: Aleph, 2008. Disponível em:
<http://www.editoraaleph.com.br/site/media/catalog/product/f/i/file_16.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. Disponível em:
<<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>>. Acesso em: 12ago. 2015.

GREGOLIN, Maria do RosarioValencise. A Análise do Discurso: Conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107724/ISSN1981-5794-1995-39-13-21.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 set. 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Recitações de mitos: a História na lente da mídia. In: _____. (Org.). **Filigranas do discurso: as vozes da História**. Araraquara, São Paulo: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000, p.19-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheaux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Discurso, História e a produção de identidades na mídia. In: **Mídia e rede de memória**. Org. Fonseca-Silva, Maria da Conceição e Possenti, Sírío. Vitória da conquista: Uesb, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. J.-J. Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (Orgs.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos – SP: Editora Claraluz, 2008, p.21- 36.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. O desafio histórico de " tornar-se um homem homossexual": um exercício de construção de identidades. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 553-567, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200023>. Acesso em: 14 ago. 2016.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Revista do Departamento de Geografia, UERJ, RJ**, n. 5, p. 7-19, 2007. Disponível em: < <http://www.unifal-mg.edu.br/geres/files/territorio%20globaliza%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

HARRINGTON, WILFRID JOHN. **Chave para a Bíblia: a revelação, a promessa, a realização**. São Paulo: Paulus, 1985.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Editorial UOC: Barcelona, 2004. Disponível em: <<https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013

KIRKPATRICK; David. **O efeito Facebook: os bastidores da história da empresa que conecta o mundo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**/ Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo- Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Mota. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ MARTÍNEZ, Sergio. Internet como medio y objeto de estudio e antropología. **Antropologia e Internet**, ago/2000. Disponível em: <<http://www.plazamayor.net/antropologia/archtm/internet/index.html>>. Acesso em: 02 out. 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo na sociedade de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTELART, Armand. Mundialização, cultura e diversidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 31, dez. 2006. p. 12-19.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 19. Ed. Editora Malheiros. São Paulo, 2005.

MIRANDA, Irene Maria. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Educação e Filosofia**. N 37 Jan/Jun.2005. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia/article>. Acesso em: 12 out. 2012.

MIRANDA, Luciana Lobo. Consumo e produção de subjetividade nas TVs comunitárias. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19 - n. 1, p. 199-214, Jan./Jun. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/15.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MUSSO, Pierre. A filosofia da Rede. In: PARENTE, A. **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. Revista Estudos Feministas, 8 (2), 2000.

NICOLA, Ricardo. O Cibercidadão do mundo online: desafios e (re) descobertas. **Textos de laCiberSociedad**, n. 6, p. 4, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1309879>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

OLEGÁRIO, Maria da Luz. **Discursos sobre gênero e amor no espaço pedagógico do MADA: a (des) construção do sujeito amoroso**. Tese (doutorado) – Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Wanderley. **Depressão e autoconhecimento: como extrair preciosas lições dessa dor**. Defaux: Belo Horizonte, MG, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2 ed. rev. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico In: Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso. **Escritos nº 4**. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, UNICAMP: Campinas, 1999b. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cassia P.; DIAS, Rosanne E. Políticas Curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: **CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira via. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>> Acesso: 11 mar. 2014.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo. Arqueologia de uma distinção: o público e o privado na experiência histórica do direito. In: PEREIRA, Claudia Fernanda de Oliveira (Org.). **O novo direito administrativo brasileiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

PINTO, Alexandre Guimarães Gavião. Direitos Fundamentais - Legítimas Prerrogativas de liberdade, igualdade e dignidade. **Revista da EMERJ**, v. 12, n. 46, p. 126, 2009. Disponível em: <http://www.emerj.rj.gov.br/revistaemerj_online/edicoes/revista46/Revista46_126.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

POSSENTI, Sírio. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

PRENSKY, Marc. Folha.com. São Paulo, 03 out 2011. **Entrevista concedida a Patrícia Gomes**. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.html>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

PRETTO, Nelson; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já. In: PRETTO, N.; SILVEIRA, A. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/22qtc/06>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. 2 ed. (Coleção Cibercultura) Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROSITA, Edler Carvalho. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7 ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2010.

ROUANET. Sérgio Paulo. Universalismo Concreto e Diversidade Cultural In: VIEIRA, Liszt (Org.). **Identidade e Globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROUANET. Sérgio Paulo. A coruja e o sambódromo. In: **Mal-estar na modernidade**: Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. **Ciências Humanas: Pesquisa e Método**. Porto Alegre: UFRGS. 2008.

Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 out. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Lua nova, Revista de Cultura Política**. n. 39, p. 105-124, 1997.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização. Fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Famecos*, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>>. Acesso em: 13 nov 2014.

SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo**. (Coleção 313 - Primeiros Passos). São Paulo. Ed. Brasiliense, 2000.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o "natural": a heterossexualidade compulsória e continuum lesbiano. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310>>. Acesso em: 04 out. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <https://archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SHIROMA, Eneida Otto. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Adriana Nunan do Nascimento. **Homossexualidade e Discriminação: o Preconceito Sexual Internalizado**. Tese Doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC). Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9652@1>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "O projeto educacional moderno: identidade terminal?". In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

SILVA, De Plácido. **Vocabulário Jurídico**. 19. ed. Forense: Rio de Janeiro, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, n.º 79, ago., 2002b. p. 65-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10849.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. "Por um conceito de minoria". In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). **Comunicação e Cultura das Minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação Família Escola: Desafios e Perspectivas**. Editora Plano: Brasília, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano, v. 23, p. 9-25, 2002.**

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 81-90, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/6380/7851>>. Acesso em: 16 set. 2016.

TÉLLEZ FERNÁNDEZ, Anastasia. Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas. **Cultura & Política @ Ciberespacio**. 1er Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad, 2002. Disponível: <http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/c10tellez.htm>>. Acesso: 05 out.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

UNESCO, Relatório Mundial da UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Resumo, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo. A distinção entre normas e princípios. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 86, mar 2011. Disponível em: <<http://www.ambito>

juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9091&revista_caderno=9>. Acesso em: jan. 2015.

VAN BELLEN, Hans Michael. Indicadores de sustentabilidade: um levantamento dos principais sistemas de avaliação. **Cad. EBAPE.BR**, 2004, vol.2, n.1, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v2n1/v2n1a02.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

VIEIRA, Liszt (Org.). **Identidade e Globalização: Impasses e Perspectivas da Identidade e a Diversidade Cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ZUFFO, João Antonio. **A Infoera: o imenso desafio do futuro**. São Paulo: Saber, 1997.

ANEXO

PADRÕES DA COMUNIDADE¹³⁰

Nossa missão é de dar às pessoas o poder de compartilharem e tornarem o mundo mais aberto e conectado. Todos os dias, as pessoas acessam o Facebook para compartilhar suas histórias, ver o mundo através dos olhos dos outros e se conectar com amigos e causas. As conversas que ali acontecem refletem a diversidade de uma comunidade de mais de um bilhão de pessoas.

Queremos que as pessoas se sintam seguras ao usar o Facebook. Por isso, desenvolvemos um conjunto de Padrões da Comunidade descritos abaixo. Essas políticas ajudarão você a entender os tipos de compartilhamentos permitidos no Facebook e os tipos de conteúdos que podem ser denunciados e removidos. Devido à diversidade de nossa comunidade global, lembre-se de que algo que pode ser desagradável ou perturbador para você pode não violar os Padrões da Comunidade.

AJUDANDO VOCÊ A MANTER VOCÊ SEGURA:

Ameaças diretas: Como ajudamos as pessoas que se sentem ameaçadas por outras no Facebook.

Analizamos cuidadosamente as denúncias de linguagem ameaçadora para identificar ameaças reais de danos à segurança pública e pessoal. Removemos ameaças reais de danos físicos a indivíduos e ameaças específicas de roubo, vandalismo ou outros danos financeiros.

Podemos considerar coisas como o local físico ou a visibilidade pública, para determinar se uma ameaça é real e a credibilidade de quaisquer ameaças a pessoas que vivem em regiões violentas e instáveis.

Autoflagelação: como trabalhamos para evitar a autoflagelação e o suicídio?

Não permitimos a promoção da autoflagelação ou do suicídio. Também trabalhamos com organizações no mundo todo para oferecer assistência a pessoas em dificuldade. Proibimos conteúdos que promovem ou encorajam o suicídio ou qualquer outro tipo de autoflagelação, incluindo automutilação e distúrbios alimentares. Não consideramos mudanças corporais como autoflagelação. Também removemos qualquer conteúdo que identifique ou ataque, de maneira humorística ou séria, vítimas ou sobreviventes de autoflagelação ou suicídio. No entanto, as pessoas podem compartilhar informações relacionadas à autoflagelação e ao suicídio que não promovam essas ações.

Organizações perigosas: tipos de organização que proibimos no Facebook

Não permitimos que participem do Facebook organizações envolvidas em atividades terroristas ou de crime organizado.

¹³⁰Informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/communitystandards>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

Também removemos conteúdos que expressem apoio a grupos envolvidos com comportamentos violentos ou criminosos mencionados acima. Apoiar ou exaltar os líderes dessas mesmas organizações ou aceitar as atividades violentas promovidas por elas não é permitido.

Amplios debates e comentários sociais sobre esses assuntos são bem-vindos, mas pedimos que as pessoas demonstrem empatia pelas vítimas de violência e discriminação.

Bullying e assédio: como lidamos com o bullying e o assédio?

Não toleramos bullying ou assédio. Permitimos que os usuários falem livremente sobre assuntos e pessoas de interesse público, mas removemos conteúdos que pareçam atacar propositalmente indivíduos privados com a intenção de constrangê-los ou humilhá-los. Esses conteúdos incluem, mas não se limitam a:

- Páginas que identificam e humilham indivíduos privados;
- Imagens alteradas para humilhar indivíduos privados;
- Fotos ou vídeos de bullying físico publicados para humilhar a vítima;
- Compartilhamento de informações pessoais para chantagear ou assediar as pessoas;
- Solicitações de amizade ou mensagens indesejadas enviadas repetidamente.

Definimos indivíduos privados como pessoas que não receberam atenção da mídia nem interesse do público em consequência de suas ações ou de uma profissão pública.

Ataques a figuras públicas: que tipo de proteção as figuras públicas recebem no Facebook?

Permitimos discussões abertas e críticas sobre pessoas que são noticiadas na mídia ou que têm um público mais amplo devido à profissão ou às atividades de sua escolha. Removemos ameaças reais feitas a figuras públicas, bem como discursos de ódio direcionados a elas, e fazemos com indivíduos privados.

Atividades criminosas: como lidamos com denúncias de atividades criminosas no Facebook?

Proibimos o uso do Facebook para facilitar ou organizar atividades criminosas que causem danos financeiros a pessoas ou negócios ou danos físicos a pessoas, negócios ou animais. Trabalhamos junto com as autoridades quando acreditamos que há um risco real de danos físicos ou ameaça direta à segurança pública.

Também é proibido comemorar qualquer crime que você tenha cometido. Permitimos, entretanto, que as pessoas debatam ou defendam a legalidade de atividades criminosas, bem como abordem o assunto de modo humorístico ou satírico.

Exploração e violência sexual: como combatemos a exploração e a violência sexual no Facebook?

Removemos conteúdos que ameacem ou promovam exploração ou violência sexual, incluindo a exploração sexual de menores e o assédio sexual. Para proteger as vítimas e os sobreviventes, também removemos fotografias ou vídeos que apresentem incidentes de violência sexual e imagens compartilhadas por vingança ou sem a permissão das pessoas nas imagens.

Nossa definição de exploração sexual inclui solicitação de material sexual, qualquer conteúdo sexual que envolva menores, ameaças de compartilhamento de imagens íntimas e ofertas de serviços sexuais. Se for o caso, encaminhamos o conteúdo para as autoridades. Ofertas de serviços sexuais incluem prostituição, serviços de acompanhante, massagens sexuais e atividades sexuais filmadas.

Produtos controlados

Proibimos qualquer tentativa de compra, venda ou transação de medicamentos com prescrição, maconha, armas de fogo ou munições por indivíduos particulares. Caso você publique uma oferta de compra ou venda de armas de fogo, álcool, tabaco ou produtos de conteúdo adulto, esperamos que esteja seguindo todas as leis aplicáveis e que selecione, com cuidado, o público-alvo do conteúdo. Não permitimos o uso das ferramentas de pagamento do Facebook para a compra ou venda de produtos controlados em nossa plataforma.

COMO INCENTIVAR UM COMPORTAMENTO RESPEITOSO

As pessoas usam o Facebook para compartilhar suas experiências e conscientizar os outros sobre assuntos que consideram importantes. Isso significa que você pode encontrar opiniões diferentes das suas, o que acreditamos que possa gerar conversas importantes sobre temas complexos. No entanto, para equilibrar as necessidades, a segurança e os interesses de uma comunidade diversificada, temos que remover determinados tipos de conteúdos controversos ou limitar o público que os visualiza. Saiba mais sobre como fazemos isso.

Nudez

Às vezes, as pessoas compartilham conteúdos contendo nudez, devido a campanhas de conscientização ou projetos artísticos. Restringimos a exibição de nudez, porque alguns públicos da nossa comunidade global podem ser mais sensíveis a esse tipo de conteúdo, principalmente devido à bagagem cultural ou à idade. Para tratar as pessoas de forma justa e responder às denúncias rapidamente, é essencial termos políticas que nossas equipes globais possam aplicar de maneira simples e uniforme, quando estiverem analisando os conteúdos. Como resultado, nossas políticas podem ser mais duras do que gostaríamos e restringir conteúdos compartilhados com objetivos legítimos. Nós sempre trabalhamos para melhorar a avaliação desse tipo de conteúdo e fazer com que nossos padrões sejam cumpridos.

Removemos fotos de pessoas exibindo órgãos genitais ou com foco em nádegas totalmente expostas. Também restringimos algumas imagens de seios que mostram os mamilos, mas sempre permitimos fotos de mulheres ativamente engajadas na importância da amamentação ou mostrando os seios depois de uma mastectomia. Também permitimos fotos de pinturas, esculturas e outras obras de

arte que retratem figuras nuas. As restrições relativas à exibição de nudez e de atividade sexual também se estendem aos conteúdos digitais, exceto quando a publicação do conteúdo se der por motivos educativos, humorísticos ou satíricos. Imagens explícitas de relações sexuais são proibidas. Descrições de atos sexuais que exponham detalhes muito vívidos também podem ser removidos.

Discurso de ódio

O Facebook remove discursos de ódio, o que inclui conteúdos que ataquem diretamente as pessoas com base em:

- Raça;
- Etnia;
- Nacionalidade;
- Religião;
- Orientação sexual;
- Gênero ou identidade de gênero;
- Deficiências graves ou doenças.

Organizações e pessoas dedicadas a promover o ódio contra grupos protegidos não têm a presença permitida no Facebook. Levando em conta nossos padrões, precisamos que a nossa comunidade denuncie esse tipo de conteúdo para nós.

As pessoas podem usar o Facebook para desafiar ideias, instituições e práticas. Essas discussões podem promover o debate e um grande entendimento. Às vezes, elas compartilham conteúdos que contêm o discurso de ódio de outros usuários, com o objetivo de conscientizar e educar sobre aquele discurso. Nesses casos, esperamos que as pessoas indiquem claramente seus objetivos, o que nos ajuda a compreender bem mais por que compartilharam aquele conteúdo.

Nós permitimos humor, sátiras ou comentários sociais relacionados a esses tópicos. Acreditamos também que, quando as pessoas usam a identidade real, elas são mais responsáveis ao compartilhar esse tipo de comentário. Por esse motivo, pedimos que os proprietários de Páginas associem o nome e o perfil do seu Facebook com qualquer conteúdo que seja insensível, mesmo que esse conteúdo não viole nossas políticas. Como sempre, pedimos que as pessoas tenham consciência de seu público quando compartilharem esse tipo de conteúdo.

Enquanto trabalhamos duro para remover o discurso de ódio, também lhe oferecemos as ferramentas para evitar conteúdos ofensivos ou de mau gosto. Saiba mais sobre as ferramentas oferecidas para controlar o que você vê. Você também pode usar o Facebook para se manifestar e educar a comunidade ao seu redor. Uma contra-argumentação com informações detalhadas e pontos de vista alternativos pode ajudar a criar um ambiente mais seguro e respeitoso.

Violência e conteúdo gráfico

Há muito tempo, o Facebook vem sendo um local onde as pessoas compartilham suas experiências e chamam à atenção para problemas importantes. Às vezes, essas experiências e problemas envolvem violência e imagens gráficas de interesse

público, como o abuso dos direitos humanos ou atos de terrorismo. Em muitas ocasiões, as pessoas compartilham esse tipo de conteúdo para condená-lo ou para conscientizar os outros. Removemos imagens explícitas, quando elas são compartilhadas por prazer sádico ou para celebrar e glorificar a violência.

Quando as pessoas compartilham conteúdos no Facebook, esperamos que o façam com responsabilidade, escolhendo cuidadosamente quem poderá ver o conteúdo. Também pedimos que avisem o público sobre o que está prestes a ver, caso o conteúdo inclua violência gráfica.

COMO MANTER A SEGURANÇA DE SUA CONTA E DE SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS

Usando sua verdadeira identidade: como a necessidade de usar o nome real no Facebook cria um ambiente mais seguro?

As pessoas se conectam ao Facebook usando suas verdadeiras identidades. Quando defendem suas opiniões e ações com seus nomes e reputação verdadeiros, nossa comunidade se torna mais responsável. Se descobrirmos que você tem diversos perfis pessoais, podemos solicitar que feche os adicionais. Também removeremos qualquer perfil que imite outra pessoa.

Se deseja criar uma presença no Facebook para seu animal de estimação, organização, filme favorito, personagens de jogos ou para outros fins, crie uma **página**, ao invés de um perfil do Facebook. As páginas podem ajudá-lo a administrar o seu negócio, alcançar fãs ou promover uma causa importante para você.

Fraude e spam: como protegemos você contra fraudes e spams?

Trabalhamos muito para garantir que a informação que você compartilha seja segura. Investigamos qualquer falha de segurança suspeita. Qualquer tentativa de comprometer a segurança de um perfil, incluindo fraude, pode ser encaminhada para as autoridades. O uso de informações enganosas ou imprecisas, para conseguir curtidas, seguidores ou compartilhamentos, não é permitido. Também solicitamos que você respeite as pessoas ao não contatá-las para fins comerciais sem o consentimento delas.

Violência e conteúdo gráfico

Há muito tempo que o Facebook é um local onde as pessoas compartilham suas experiências e chamam à atenção para problemas importantes. Às vezes, essas experiências e problemas envolvem violência e imagens gráficas de interesse público, como o abuso dos direitos humanos ou atos de terrorismo. Em muitas ocasiões, as pessoas compartilham esse tipo de conteúdo para condená-lo ou para conscientizar os outros. Removemos imagens explícitas quando são compartilhadas por sadismo ou para celebrar e glorificar a violência.

Quando as pessoas compartilham conteúdos no Facebook, esperamos que o façam com responsabilidade, escolhendo, cuidadosamente, quem poderá ver o conteúdo. Também pedimos que avisem o público sobre o que está prestes a ver, caso o conteúdo inclua violência gráfica.

Como proteger sua propriedade intelectual

O Facebook é um lugar para compartilhar aquilo que é importante para você. E já que você é proprietário de todas as informações e conteúdos que publica no Facebook, pode controlar como serão compartilhados por meio de suas configurações de privacidade e de aplicativos. No entanto, antes de publicar conteúdos no Facebook, verifique se tem o direito de fazer isso. Solicitamos que você respeite direitos autorais, marcas comerciais e outros direitos legais. Saiba mais sobre os direitos de propriedade intelectual.