PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃOEM SERVIÇO SOCIAL

CLÁUDIA CORREIA DA SILVA BARROS

AS ESTRATÉGIAS DE REDESCRIÇÃO NA ANÁLISE DO TRIPÉ GENÊRO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DO FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE*

GOIÂNIA
2015

CLÁUDIA CORREIA DA SILVA BARROS

AS ESTRATÉGIAS DE REDESCRIÇÃO NA ANÁLISE DO TRIPÉ GENÊRO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DO FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria José Pereira Rocha.
Linha de Pesquisa: Política Social, Movimentos Sociais e Cidadania.

GOIÂNIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Barros, Cláudia Correia da Silva.
B277e As estratégias de redescrição na análise do tripé gênero, educação e cultura no contexto do filme *Escritores da Liberdade* [manuscrito] / Cláudia Correia da Silva Barros – Goiânia, 2015.
89 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Strito Senso* em Serviço Social, 2015.
"Orientadora: Profa. Dra. Maria José Pereira Rocha".
Bibliografia.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Cultura. I. Título.

CDU 37(043)

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÁUDIA CORREIA DA SILVA BARROS

AS ESTRATÉGIAS DE REDESCRIÇÃO NA ANÁLISE DO TRIPÉ GENÊRO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DO FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social para obtenção do título de Mestre em _____/_____/_____.

Banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Maria José Pereira Rocha
Presidente e Orientadora (PUC - Goiás)

_____

Prof.ª Dr.ª Regina Sueli de Sousa
2ª Examinadora (UFG - Regional Goiás)

_____

Prof.ª Dr.ª Denise Carmem de Andrade Neves
3ª Examinadora (PUC - Goiás)

_____

Prof.ª Dr.ª Maísa Miralva da Silva
4ª Examinadora (PUC – Goiás)

A toda minha família, ao meu esposo Eduardo Barros e ao meu filho Arthur Correia, pelo companheirismo, carinho, amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

A alegria por ter concluído mais um desafio em minha vida é fruto não somente do meu empenho, mas da contribuição de muitas pessoas especiais que cruzaram meu caminho. Umas já estavam na minha vida, outras conheci nessa caminhada, por isso, não posso negar que elas também fazem parte dessa vitória.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me constituído de força e saúde para tornar possível a realização deste sonho.

Agradeço o carinho e respeito da minha querida orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria José Rocha, que, com seu largo conhecimento e sua autenticidade, me inspirou e me ajudou a trilhar um caminho que considerava não ser possível.

Aos meus pais, Creusa Correia e Divino Antônio da Silva, que, mesmo não tendo a oportunidade de avançar nos estudos, sempre me apoiaram.

Aos meus irmãos, Nádia Correia e Cleiber Correia, que, em meio a tantas tarefas do dia-a-dia, me procuravam para saber como estava minha dissertação.

Ao meu esposo Eduardo Barros e ao meu filho Arthur Correia, pelo carinho, amor, compreensão, paciência, por serem meu porto seguro.

À querida prima Cinthya Naves, pelo carinho e força.

À professora Flávia Bastos do Instituto Federal Goiano (*Campus Ceres)*, sempre pronta para ouvir minhas angústias e sugerir novas saídas.

Às queridas amigas da turma 8 do Mestrado em Serviço Social, Juliana Duarte, Janaína Cantuário, Cláudia Veiga, Cátia Moreira, Sandra Gomes, Ana Paula Baganha, Rosangêla Garcia, Miriam Antônia. Meu carinho por vocês é enorme porque aprendi com cada uma a ser uma pessoa melhor.

À minha querida amiga Vandir, por me acolher tantas vezes em sua casa.

À amiga Gilsilene de Castro, um exemplo de mulher guerreira.

À minha sogra, Estrelina Gonçalves, por cuidar com muito amor do meu filho nos momentos que estive ausente.

Finalmente, à Fundação de Amparo e Pesquisas de Goiás (FAPEG), pelo incentivo da bolsa remunerada e por acreditar que a minha pesquisa é de relevância para o estado de Goiás.

Será verdade?

Quem disse que a verdade é verdadeira?
Se é de esquerda ou de direita?
A direita busca objetivá-la.
A esquerda subjetivá-la.
Mas nesse encontro e desencontro,
Em que devo acreditar?
E o mundo justo?
Só é possível se a verdade eu conseguir provar?
Quantas dúvidas! Respostas fui buscar.
Pra minha surpresa, a verdade é que verdade não há!
O que há, são tentativas de conviver sem julgar!
Para isso, meu construir e desconstruir que valerá!
Nesse movimento o meu eu deve conectar,
Com o nós que cada um tem a me dar,
Aí sim o mais próximo poderei chegar
Naquilo que a verdade só a verdade pode provar.
Mas mesmo assim a verdade não ficará,
Porque a verdade, é que verdade não há!

Cláudia Correia

RESUMO

A tarefa de desenvolver um debate que possibilite novos significados para as relações sociais e, de certo modo, para que se construa um mundo melhor e relações sociais mais justas e democráticas, encontra, na redescrição de Richard Rorty (2005), um solo fértil para ser semeada e cultivada. Assim, a escolha pelo filme "Escritores da Liberdade" permitiu uma análise das estratégias de redescrição no tripé gênero, educação e cultura, prevalecendo, nas duas primeiras, a narrativa de histórias que tratam dos direitos já assegurados legalmente; já a terceira transcende o legal, sendo vista como algo impossível ou até estranho de aceitar-se em sociedade. Contudo, o importante é que haja uma narrativa. Esta dissertação apresenta três capítulos, desenvolvidos da seguinte forma: o primeiro refere-se à análise da relação entre a mulher e a educação; o segundo privilegia o debate dos conceitos de democracia, cidadania e cultura; o terceiro destaca a sala de aula 203 do filme, sua redescrição e o papel socioeducativo do Serviço Social no acesso ao direito à educação. As estratégias de redescrição na análise do tripé: gênero, educação e cultura no contexto do filme "Escritores da Liberdade" permitiram um novo olhar sobre a educação, em especial sobre a especificidade feminina, por contribuir diretamente para a construção da cidadania e da democracia. Acredita-se que, embora a intenção do produtor do filme fosse abordar temas relacionados ao ensino-aprendizagem, a redescrição esteve presente em toda a história, em virtude da desconstrução e construção dos novos hábitos dos alunos e da professora Erin Gruwell. Isso configura a possibilidade de escrever novos significados, novas abordagens, novos vocabulários de tudo aquilo que se acreditava ter esgotado.

Palavras-chaves: Gênero. Educação. Cultura. Redescrição.

ABSTRACT

The task of developing a debate that enables new purposes in social relations and, in a way, to build a better world, with more equitable and more democratic social relations. These are tasks presented in the redescription, by Richard Rorty (2005), as a fertile soil to be sown and cultivated. In this sense, by choosing the movie "Freedom Writers," in which ables to propose an analysis of strategies to redefine gender, education and culture. According to Rorty (2005) there are three redefining strategies. In the first and second ones prevail stories that deal with legally rights already guaranteed by the law and the third one transcends the legal matter, considered impossible or even strange to be accepted by the society. However it is important that it has a narrative. This dissertation presents three chapters. The first refers to the analysis of the relationship between the woman and education, the second focus on the discussion of democracy, citizenship and culture concepts and the third one highlights the classroom 203 from the film, by its redescription and the role of Social Work in right to education. The strategies of redescription in tripod gender, education and culture in the context of the film "Freedom Writers" allowed a new perspective on education, especially on the female role, who contributes directly in the construction of citizenship and democracy. It is believed that although the film production would address issues related to teaching and learning, the redescription is presented throughout the story, due to the deconstruction and construction of students and the teacher Erin Gruwell new habits. This sets up the possibility of writing new meanings, new approaches, new vocabularies from everything that was believed to have been exhausted.

Keywords: Gender. Education. Culture. Redescription.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10

2 A MULHER E A EDUCAÇÃO..... 13

2.1 O movimento feminista e a sua contribuição para educação..... 14

2.2 Construção das relações de gênero..... 26

2.3 A educação: instrumento para verdade ou liberdade? O ponto de vista de Richard Rorty..... 31

3 A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO..... 38

3.1 Os distintos conceitos de democracia..... 38

3.2 O caminho para o alcance da cidadania..... 44

3. 3 A cultura e suas interfaces..... 46

4 A SALA DE AULA E O PAPEL SÓCIO-EDUCATIVO DO SERVIÇO SOCIAL NO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO..... 54

4.1 A sala de aula dos Escritores da Liberdade..... 55

4.2 A redescrição da sala de aula 203..... 63

4.3 O Serviço Social e o direito à educação..... 70

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 83

REFERÊNCIAS..... 86

1 INTRODUÇÃO

O processo de definição do objeto de estudo desta pesquisa foi problemático. Não havia uma certeza na escolha do caminho certo. O projeto de pesquisa inicial não apresentava uma temática que satisfazia os anseios propostos. Assim, investir em outra temática representava um desafio e, ao mesmo tempo, um ato de coragem por se tratar de um assunto diferente da linha de pesquisa escolhida.

Durante um sonho, foi possível compreender todo esse processo. Estava num carro, com uma prima dirigindo, e o tempo estava claro e bonito. De repente, tudo se escureceu e começou a chover. Com medo de continuar na direção, ela me pediu para assumir o volante. Mesmo com medo, passei a conduzir o carro sem enxergar nada. O tempo todo ouvia: "cuidado, você vai bater o carro, não dá para ver nada." Em meio a essa aflição, uma batida. Na hora da colisão, tudo voltou a ficar claro. Desse modo, em meio a tantas dúvidas, ali estava o caminho certo, que representava o desafio em seguir uma linha diferente e realizar uma análise a partir da concepção de redescrição do filósofo Richard Rorty.

Nesse sentido, esta dissertação tem como objeto de estudo as estratégias de redescrição na análise do tripé gênero, educação e cultura, no contexto do filme "Escritores da Liberdade". Para tanto, foi estabelecida a pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, a fim de analisar novas possibilidades discursivas. Motivada pela participação no grupo de pesquisa "Gênero e cinema: a narrativa transgressora do feminino e do masculino em Almodóvar", coordenado pela professora Dr.ª Maria José Pereira Rocha, do Programa Interdisciplinar da Mulher Estudos e Pesquisa (PIMEP), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), verificou-se a necessidade de ampliar o estudo com novas teorias para o melhor entendimento sobre o objeto analisado.

Sendo assim, buscou-se verificar como a redescrição, com base na educação feminina, poderia ser libertadora e contribuir na construção de relações mais justas e democráticas, a partir da análise do filme "Escritores da Liberdade". A pesquisa revelou que a redescrição, no processo de educação feminina, dentro do contexto do filme, constitui-se em uma estratégia narrativa que possibilita a condução para a autonomia, a autocriação, o constante construir e reconstruir, escrever e autoescrever que, de forma solidária, impulsiona atores sociais envolvidos no enredo. Por isso convido os leitores deste trabalho a assistirem ao filme para conheçam a história a fim de subsidiar a compreensão da análise proposta.

O filme, uma produção norte-americana de 2007, dirigido e produzido por Richard La Gravenese, traz a participação da atriz Hilary Swank, que interpreta a personagem principal, a

professora Erin Gruwell. Baseado em fatos reais, a obra mostra a história de adolescentes de *Long Beach*, Califórnia, no ano de 1992, período marcado por uma intensa onda de violência entre *gangues*, em decorrência da intolerância ao diferente, manifestada por ondas de racismo, desigualdades e injustiças.

De origens latino-americana e africana, estes adolescentes participavam do Programa de Integração no Colégio Woodron Wilson H. S, que apresentava inúmeras falhas, pois, ao invés de integrar e humanizar as relações entre professores e alunos, reproduzia a violência e a intolerância vivenciada nas ruas, agravando o abismo em busca de uma sociedade justa e democrática. No entanto, essa realidade não limitou o desejo de Erin Gruwell - impulsionado pela proposta pedagógica do programa integração que o Colégio oferecia - de lecionar naquele estabelecimento.

A professora considerava aquele processo um desafio, porque estava disposta a lecionar Literatura e Língua Inglesa para a turma da sala 203 do curso básico do ensino médio. No decorrer do filme, Erin Gruwell teve que enfrentar diversas barreiras para ministrar as aulas. A conquista e a mudança dos alunos só foram possíveis quando a própria Erin Gruwell permitiu-se vivenciar uma experiência nova, aproximando da realidade de cada aluno, gerando em cada um deles o desejo de redescrever sua própria história de vida.

A história permite múltiplas abordagens porque introduz temas ainda atuais na sociedade, a saber, gênero, educação, cultura, raça, etnia, classes, cidadania, democracia, ensino-aprendizagem, pedagogia, preconceito, violência, discriminação, entre outros. Nesse sentido, permite analisar as relações de gênero, educação e cultura, com base no conceito de redescrição de Richard Rorty, possibilitando novos significados às temáticas já trabalhadas.

A busca por novos significados permitiu encontrar não apenas um mundo melhor ou ideal, mas novos e melhores mundos jamais sonhados. Segundo Richard Rorty (2005), em seu livro “Pragmatismo e Política”, devemos utilizar a imaginação, pois é com ela que se torna possível redescrever a nós, aos outros e ao mundo. Sendo assim, com base na classificação das estratégias de redescrição, tendo como ponto comum a narrativa, foi possível encontrar no filme “Escritores da Liberdade” materialidade para o debate do tripé gênero, educação e cultura, bem como para sua redescrição.

No seio dessa discussão, encontra-se essencialmente a cultura como suporte para entender as relações sociais ali construídas, assim como a dicotomia entre verdade e liberdade, democracia e cidadania, inclusão e o exercício consciente que o cidadão deve realizar sobre seus direitos e deveres, civis, políticos e socais, na sociedade, em busca de acesso à educação para todos.

Desse modo, esta pesquisa divide-se em três capítulos. O primeiro, intitulado “A mulher e a educação”, aborda a contribuição do movimento feminista no acesso à educação para o público feminino. Destaca-se, nesse contexto, a construção das relações de gênero que permite afirmar que a condição de submissão da mulher é uma construção histórica, cultural e social, e não um problema biológico. Por conseguinte, desvela-se a educação como um instrumento para verdade ou liberdade.

No segundo capítulo, denominado “A transformação social através da educação”, foram abordados os conceitos de democracia, cidadania e cultura, demonstrando como são capazes de influenciar na ampliação ou restrição do exercício de cidadania dos indivíduos.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado “A sala de aula e o papel socioeducativo do Serviço Social no acesso ao direito à educação”, foi realizada a descrição da sala de aula 203, que perpassa as concepções da educação conservadora e da educação substancial, bem como, a redescrição desta, a fim de compreender e analisar o papel socioeducativo do Serviço Social no acesso ao direito à educação.

2 A MULHER E A EDUCAÇÃO

A relação entre a mulher e a educação é um tema discutido por importantes atores sociais e pelo movimento feminista. Para Safiotti (2013), este movimento ganha maior visibilidade no Brasil, no ano de 1920, após várias lutas e diversas vitórias no que diz respeito aos direitos sociais, políticos e civis em favor das mulheres.

A educação, sempre negada às mulheres, também fazia parte das reivindicações para a conquista da autonomia e da cidadania. Porém, desenvolver habilidades como pensar, questionar, interpretar, raciocinar, formular, via educação, era uma ambição perigosa. Por isso, estudiosos ainda defendem que a igualdade entre homens e mulheres ainda não esteja consolidada, mesmo com os avanços no campo dos direitos para as mulheres. Salienta-se que, para que haja transformação, é necessário profundas mudanças na sociedade e na escola, pois o problema está presente na dificuldade de acesso e no modo como são tratadas no ambiente escolar, sendo importante que esse espaço promova o máximo de desenvolvimento entre diferentes gêneros.

Para Safiotti (2013), outra preocupação presente no movimento feminista foi a busca de fundamentar e teorizar relações de desigualdades entre homens e mulheres, a fim de extrapolar a justificativa biológica sustentada por grandes estudiosos. A superação deste argumento foi possível a partir da teorização da categoria gênero, que explica que a condição de submissão das mulheres em relação aos homens se deu mediante o processo de construção social, cultural, político e econômico no interior de distintas sociedades e de períodos históricos.

Parte desta relação, entre a mulher e a educação, deve-se também ao poder instrumentalizador da educação em busca da verdade ou da liberdade, como explica o filósofo Richard Rorty (2005), ao afirmar que a educação não pode se limitar em descobrir ou provar a verdade, mas conduzir à liberdade através da solidariedade e da esperança.

Sendo assim, buscou-se neste capítulo compreender a articulação entre a mulher e a educação, a partir de um breve histórico sobre o movimento feminista e suas lutas pela conquista e alargamento dos direitos das mulheres, em especial, pelo direito à educação e à contribuição teórica sobre a categoria de gênero, além de analisar se a educação representa uma estratégia para verdade ou liberdade.

2.1 O movimento feminista e a sua contribuição para educação

O movimento feminista busca defender e ampliar os direitos político, social e civil das mulheres. Em várias épocas históricas os militantes desse movimento participaram de várias lutas, discussões, estudos e vitórias, tornando-se relevante contextualizar esse percurso de conquista dos direitos das mulheres em oposição à história de exclusões, de invisibilidade, opressão e exploração da mulher.

Segundo Auad (2003), na Pré-História, não havia povos e, muito menos, estados separados. Os seres humanos viviam em pequenos grupos e sobreviviam graças à solidariedade dos demais, vivendo agregados, ajudando uns aos outros, para se protegerem dos animais ferozes e das intempéries, estabelecendo, assim, uma realidade sem superioridade cultural entre homens e mulheres. Nesse tipo de agrupamento de sociedades primitivas, não havia diferenças entre homens e mulheres. O *status* de sagrado era dado às mulheres devido à capacidade de procriar, correlacionada à terra fértil, que, de um lado, garantia a alimentação do grupo; e do outro, a geração de frutos para manutenção da sociedade, assim como a função da mulher de gerar filhos.

Argumenta Auad (2003) não ser possível afirmar que, nesta época, tenha existido uma sociedade matriarcal, com autoridade e poder dominante, no entanto, a matrilocalidade é evidenciada, porque há registros de sociedades em que o homem, após unir-se à mulher, deveria se mudar para a aldeia de sua cônjuge. Todavia, Alambert (2004) afirma ter existido uma sociedade matriarcal durante um período matrilinear que durou milênios. Nessa época, para essa autora, a mulher possuía um papel importante e respeitado, que incluía o domínio dos descendentes puros, o trabalho na terra, os cuidados com as crianças, velhos e doentes. Já no período Neolítico, ou seja, da pedra polida, em 7000 a. C., a preocupação com a reprodução passa a ser prioridade entre os homens, dando início ao controle da sexualidade feminina e o surgimento do casamento (AUAD, 2003).

Para Alambert (2004), a passagem da herança material e genética torna-se relevante na vida em sociedade, e a mulher passa a ser vista como propriedade do homem, porque passam a entender que, quanto mais filhos legítimos tivessem, mais mão de obra teriam para cuidar das terras. Assim, para garantir a transmissão da herança, a virgindade e a monogamia feminina passam a ter *status* de regra e valor, reduzindo a presença feminina ao âmbito doméstico e, consequentemente, a separação entre mundo público e privado ganha forma.

Durante a Antiguidade Clássica, entre os séculos V e IV, as mulheres foram estritamente excluídas da vida pública e presas dentro de casa. A teoria de uma natureza

diferente entre homens e mulheres, observada ainda em nossa sociedade, conforme afirmam Auad (2003) e Alambert (2004), legitima a separação de papéis e espaços. Na Idade Média, a condição de subordinação da mulher ao homem, seja ele seu marido, pai ou irmão, permaneceu tanto entre as nobres como entre as servas. Porém, têm-se registros de senhoras de grande domínio e de papel político com direitos de senhor feudal, uma realidade que só era possível em virtude da viuvez e da ausência dos maridos por causa das guerras.

Alambert (2004) explica que, no século XII, as mulheres começam a empreender de modo mais sistemático contra a ordem masculina, a exemplo da escritora Christine de Pisan, autora da obra "Cidade das Mulheres", a primeira mulher indicada como poetisa oficial da Corte, sendo considerada uma das primeiras feministas que defendeu a igualdade entre homens e mulheres, bem como a educação igual para meninos e meninas. Nas palavras da autora,

> Cristiane de Pisan, cuja figura dominou os séculos XIV e XV, pode ser considerada a primeira feminista no sentido moderno do termo. Ela lutou pela igualdade dos sexos e pelos direitos da mulher. Pediu a educação igual para meninos e meninas. Em 1405, escreveu o livro *A Cidade das Mulheres*, no qual, afirma que homens e mulheres são iguais por natureza. O século XVI foi marcado pela chamada querela das mulheres. Alguns homens se destacaram, nesse momento, defendendo o sexo feminino e seus direitos: Cornélius Agrippa, Guilherme Postel e François Bilon. (ALAMBERT, 2004, p. 31).

Em outras palavras, mesmo com todas as limitações de manifestação em prol da igualdade de direitos tanto para as mulheres como para os homens, tem-se aos poucos a introdução de questionamentos sobre a condição da mulher, que, por sua vez, passam a sensibilizar não só o público feminino, mas também o masculino, levando a uma conotação favorável às mulheres.

Vale ressaltar que, naquele período, como afirma Auad (2003), a Igreja tinha grande influência na sociedade, sendo a mulher considerada um ser inferior, fabricado por Deus, e vista como uma emboscada para que os homens pecassem. Para a Igreja, a mulher estava associada a dois pontos contraditórios: de um lado, ela era o demônio; e de outro, era um ser divino. O lado diabólico era caracterizado pelo pecado, e o divino por ser comparada à imagem da Virgem Maria, o que levava a mulher a ser também musa inspiradora de poetas e trovadores.

Nesse período, práticas consideradas de feitiçaria foram condenadas pela Igreja durante o momento histórico conhecido como "caça às bruxas". Tanto homens quanto mulheres foram perseguidos pela Igreja, porém, pesquisadores relatam em seus estudos que 90% dos condenados por bruxaria eram mulheres, o que configura uma perseguição contra o

sexo feminino. Conforme Auad (2003), dois fatores levaram a Igreja a indiciar as mulheres nos tribunais da Inquisição: primeiro, por julgar que os saberes médicos tinham que provir de universidades, não de conhecimentos populares, e as mulheres possuíam conhecimentos medicinais por serem, desde a antiguidade, curandeiras populares e parteiras, e isto transgredia uma das opções da Igreja de adoção do saber médico; segundo, porque as mulheres tinham o costume de formar grupos e trocarem conhecimentos, o que representava uma ameaça ao poder dessa instituição, já que esses grupos participaram de revoltas camponesas que, posteriormente, deram origem aos feudos e mais tarde às nações.

Desse modo, Auad (2003, p. 37) argumenta que:

> [...] os tribunais da Inquisição varreram de toda a Europa, exterminando aqueles e, sobretudo, aquelas que transgredissem as regras e comportamentos e de dominação impostas às esfomeadas e doentes massas camponesas. Os quatros séculos de perseguição às bruxas e aos que transgrediam o que era considerado correto segundo a doutrina de fé foram um poderoso instrumento para a centralização do poder.

Assim, a postura tomada pela Igreja Católica reafirma as distorções acerca da igualdade. Esses ideais e argumentos fundamentaram o extermínio de mulheres, legitimando a prática de crueldade e de dominação de um gênero sobre o outro, como também impediu o reconhecimento das mulheres como sujeitos de direitos, além de punir severamente as atitudes daqueles que transgrediam os dogmas daquela instituição. Outra consequência da Inquisição, ainda segundo a autora, seria a abertura do caminho para o sistema capitalista, isto porque, durante o feudalismo, havia um controle rigoroso sobre o corpo e a sexualidade, tanto dos corpos dos homens, quanto das mulheres, com objetivo de tornar os homens dóceis e "domesticados" para enfrentarem as longas jornadas de trabalho nas fábricas sem se rebelarem.

No século XVIII, com o Iluminismo, a centralidade na religião como justificativa das desigualdades sociais é substituída pela razão, ou seja, o *período das trevas da Idade Média* perde espaço e passa a vigorar a "luz" do Iluminismo. Dentre os princípios defendidos pelos filósofos iluministas, destacam-se a individualidade e a autonomia, direitos universais a todos os homens, todavia esses não se estendiam às mulheres, porque os filósofos argumentavam que a razão era uma capacidade dos seres humanos pensar, avaliar, julgar. E que esses quesitos eram inexistentes nas mulheres, dada sua natureza ligada à intuição e à imaginação.

Mesmo com as profundas mudanças que o Iluminismo ocasionou no modo de pensar da sociedade, as mulheres permaneceram à margem, isto porque a sua condição de inferioridade em relação ao homem não só permaneceu como se fortaleceu durante essa

época. No entanto, para Safiotti (2013), apesar de todas as limitações criadas desde a Idade Média, as mulheres participaram ativamente na construção da sociedade que temos hoje.

Em 1789, coma publicação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de Olympe de Gouges, que propunha a igualdade para homens e mulheres na vida política e civil,

> [o] alargamento das liberdades humanas foi um processo que atingiu escassamente a mulher, independente da classe social a que pertencesse. Em última instância, sua pertinência à categoria sexo feminino impôs-lhe viver em condição de classe de modo diverso do homem. Nem todas as mulheres, contudo, consentem com esse processo de marginalização político e social. Participando da Revolução Francesa, tentam conquistar para si as liberdades que a nova sociedade conferiria aos homens. Em 1789, Olympe de Gouges imprime as reivindicações femininas um caráter eminentemente político: propõe a Declaração dos Direitos da Mulher, análoga à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada pela Assembleia Constituinte francesa no mesmo ano. É a abolição dos privilégios masculinos que ela pretende. (SAFIOTTI, 2013, p. 160-161).

Em outras palavras, a anulação da participação das mulheres na vida política e social não as inibiu de se reconhecerem como cidadãs e parte dos processos de mudança, por isso, não hesitaram em se organizar e reivindicar seus direitos, apesar da grande expectativa em relação à Revolução Francesa, dada a sua bandeira de luta com o *slogan* I*gualdade, Fraternidade e Liberdade*. No entanto, a visibilidade dessa luta referia-se aos homens, isto porque tratava-se não só de uma luta burguesa, mas burguesa e masculina.

A proposta de Olympe de Gouges foi rejeitada pelo parlamento e, após a Declaração dos Direitos da Mulheres, elas foram amplamente reprimidas e proibidas de participar de associações feministas e, caso não obedecessem, eram acusadas de serem contra a Revolução.

Outra iniciativa dos revolucionários franceses foi estabelecer em lei, mais precisamente, na primeira Constituição Francesa, em 1807, que a mulher deveria viver sob a tutela do pai ou do marido. Contrárias a tanta crueldade e distorções, feministas francesas publicaram várias cartilhas denunciando a situação das mulheres.

Para Auad (2003), no século XIX, tem-se o nascente sistema capitalista e, junto a ele, o agravamento da exploração da mão de obra feminina e masculina. Frente a esta exploração, as operárias se organizaram para defender seus direitos. Neste contexto, destacam-se líderes operárias como Jeanne Derion e Flora Tristian, que se organizaram em prol dessa luta, como pode ser observado:

> [...] com tanta exploração nas fábricas, líderes operárias, como Jeanne Derion e Flora Tristian, afirmavam a necessidade de uma organização para que as mulheres pudessem defender seus direitos. Estas líderes operárias defendiam que a luta pelos

> direitos era (e é) uma luta de toda a classe trabalhadora. Elas tentavam fazer, ainda, com que os homens operários entendessem isso e lutavam para que os homens e mulheres se juntassem em torno de interesses comuns. (AUAD, 2003, p. 45).

As reivindicações femininas não cessaram, e o surgimento de novas relações sociais alimentava e amadurecia o entendimento de que a luta pela igualdade entre homens e mulheres estava além da conquista de direitos pontuais, e isto não limitou a participação dos homens, na realidade, foi necessária a adesão da sociedade como um todo, pois os direitos almejados pelas mulheres acabaram sendo comuns a todos. Um dos grandes feitos pelas líderes, mas especificamente por Jeanne Derion, foi a elaboração do projeto de União das Associações de Trabalhadores, que deu origem, nos dias de hoje, aos conhecidos sindicatos. Presa, Derion foi pressionada a não admitir a autoria do projeto e, com receio de prejudicar o movimento operário, abriu mão de sua autoria.

Portanto, verifica-se que toda essa luta não foi em vão, pois os direitos exigidos e reclamados por grupos de mulheres se ampliaram e passaram a representar, no século XIX, a bandeira de luta do nascente movimento feminista. Dividido por estudiosos da área em períodos históricos, ou melhor, em ondas, o movimento é marcado pela luta do direito ao voto feminino - que se estendeu por décadas até ser reconhecido em diferentes datas em cada país. A primeira onda contou com a contribuição da escritora Simone de Beauvoir, com o livro "O segundo sexo" (1949), que denunciava as raízes culturais da desigualdade social (SAFIOTTI, 2013). A segunda onda é marcada pela publicação, em 1963, de "A mística feminina", de Betty Friedman, que compreendia uma análise de "O segundo sexo" com novas propostas para reorganizar o movimento feminista. Nesta segunda onda, o movimento feminista, em conjunto com outros movimentos, como o operário e o estudantil, reivindicava direitos políticos e sociais.

Segundo Heleieth Saffiotti (2013), não é possível falar de feminismo no singular, pois há mais de um tipo de feminismo, havendo, naquele momento, seis modos diferentes de perceber a situação da mulher na sociedade. O primeiro, classificado como "conservantismo", caracteriza-se pela submissão da mulher na sociedade por sua anatomia e fisiologia, prevalecendo o argumento do natural para justificar as desigualdades, levando-a a permanecer na sua condição desigual e inferior; o segundo, se aproxima da ideologia liberal, por isso, é denominado de "feminismo burguês", marcado pela luta por ampliação, participação de espaços públicos e melhores condições de vida; posteriormente, no terceiro modo, tem-se o chamado "marxismo dogmático", que privilegia a luta de classes, sendo a mulher parte integrante dessa luta, cujo argumento defendido era que se a opressão da classe trabalhadora

cessar, as mulheres automaticamente se libertariam da opressão; já o “feminismo radical” coloca em pauta a defesa da extinção da família biológica por acreditar ser este o fator que gera as desigualdades entre os sexos; por fim, tem-se o “feminismo socialista”, que busca estabelecer uma conexão, entre as relações do masculino e do feminino na sociedade (relações de gênero) com as relações das classes sociais; e, em última instância, ainda com denominação indefinida, o “feminismo múltiplo”, isto porque acredita-se que os sujeitos são heterogêneos e constituídos de vários elementos como classe social, raça, etnia, distintas forma de educar a ser homens e mulheres, ou diferentes modos de exercer sua masculinidade e feminilidade.

O termo “múltiplo” ainda se justifica por seu caráter científico e político. Científico, em razão da produção do conhecimento em livros, jornais, artigos e revistas, privilegiando não só o debate sobre a feminilidade, como também o da masculinidade; e político, porque essas produções científicas equivalem ao comprometimento pelo fim das desigualdades (SAFIOTTI, 2013).

Na segunda metade do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, as lutas e manifestações pontuais em prol dos direitos das mulheres passam a acontecer de forma mais sistêmica e ganha organicidade. A luta pelo direito de votar e ser votada é o primeiro a ganhar esse caráter, espalhando-se por toda Europa e pelos Estados Unidos, explorando um espaço de feminismo organizado mundialmente. No Brasil não foi diferente, embora o caminho percorrido pelo movimento feminista, em relação a outros países, tenha ocorrido de forma tardia, a manifestação passa a ter visibilidade no ano de 1920, tendo como foco o direito ao sufrágio.

Para a socióloga e militante feminista, autora de “A mulher na sociedade de classes”, o acesso à educação pelo público feminino só se tornou relevante na pauta do movimento feminista a partir do entendimento de que era através da educação que a mulher iria “empoderar-se” e, assim, possibilitar sua participação mais ativa na política, espaço favorável para propostas efetivas a fim de uma mudança no tratamento da condição da mulher. Neste sentido, afirma Saffioti (2013, p. 293) que a “[...] educação feminina, é, pois, pensada, de um lado, como necessidade para estabelecer a justiça social, e, de outro, como vetor-chave de uma política de reformas sociais visando atingir um estágio superior de organização social.”

Diante dessa perspectiva, Safiotti (2013) chama a atenção para o modo como se deu a instrução feminina durante o processo de desenvolvimento social, econômico e histórico brasileiro, haja vista que, na *Colônia* e no *Império brasileiro*, período de intensa exploração

das riquezas naturais e humanas, a instrução educacional não tinha valor social, o que importava era somente a economia e o lucro.

Com o interesse da Igreja em catequizar os filhos dos colonos brancos e dos índios e, assim, conquistar a fé cristã dos adultos em uma sociedade em formação, a educação passa a ser relevante. Como explica Safiotti (2013, p. 267), *a priori*, os jesuítas desenvolveram ações educativas criando vários colégios, chegando, no século XVIII, a ter uma vasta rede de ensino:

> [...] em nome de Deus, contudo, iam os jesuítas conquistando os elementos dominados da família senhorial da Colônia. Como representavam a única força capaz de se contrapor aos excessos da autoridade do patriarca, sancionavam positivamente o regime e, hábil e sutilmente, doutrinavam os meninos nas escolas e as mulheres nas capelas e igrejas. Se a presença dos jesuítas significa, em curto prazo, uma força social construtiva, iniciando nas primeiras letras a parcela masculina da população livre infantil, para a mulher, os padres da Companhia de Jesus simbolizavam as possibilidades de refúgio que a religião oferece aos seres subjugados pelo poder discricionário. Neste sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se a Igreja e ao marido, segundo os preceitos do apóstolo Paulo; empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual destinavam as mulheres a inferioridade social e a ignorância. (SAFIOTTI, 2013, p. 267).

Assim como ocorreu por séculos na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países da Europa, no Brasil, a Igreja Católica, com sua força política e cultural, introduziu seus dogmas como a única e verdadeira possibilidade de estabelecer relações sociais. Sua tradição Ibérica afetou diretamente na formação da personalidade feminina, sendo a mulher eleita para cumprir o *status* de ser secundário, submisso, religioso, e de restrita participação cultural. A exemplo disso, Safiotti (2013) explica que, na Bahia, centro cultural do *Brasil Colônia*, não havia um cuidado com a educação. As meninas eram obrigadas a receber instrução somente nos conventos, o que levou algumas moças da camada senhorial a estudar em Portugal. Nestes espaços, o ensino da leitura e da escrita eram ministrados ao lado da música, do canto e dos trabalhos domésticos, além disso, havia a prática de recolhimento e a instrução de primeiro grau para professar.

Contudo, no início do século XIX, o governo passou a dificultar a instalação desses estabelecimentos, sob o argumento do risco de haver despovoamento da Colônia, aconselhando ainda que os recolhimentos educassem as mulheres na condição de educandas e não de freiras. Em seguida, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, poucas mudanças na educação foram proporcionadas, surgindo raras oportunidades de instrução laica para a mulher, haja vista que essa abertura não correspondia ao que se entende, na atualidade, por

colégio educacional, pois, na época, senhoras portuguesas e francesas ensinavam às moças que moravam em suas casas como pensionistas outros conhecimentos como costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética.

Safiotti (2013) argumenta que, com o advento da primeira Constituição brasileira, em 1823, tem-se a ideia de oferecer a educação feminina. A intenção de introduzir essa proposta de instrução feminina estava ligada ao interesse de elevar o país ao "[...] benemérito da pátria e condecorar com ordem imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse, até o fim de 1823, 'o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira' foi acrescentada, por proposta do deputado Maciel da Costa, a expressão 'de um outro sexo'". (SAFIOTTI, 2013, p. 273). Em 1826, os deputados deveriam analisar e votar as propostas em relação à educação no *Império*, a partir dos textos dos Anais do Parlamento Brasileiro que, segundo Safiotti (2013, p. 273-274), introduzem as seguintes regras:

> Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que chamaram pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império [...]. Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar.

Desse modo, fica clara a diferenciação nos currículos das escolas primárias masculinas e femininas. Apesar da lei alertar sobre a necessidade de instruir a mulher, o entendimento do parlamento masculino estava diretamente ligado à sua percepção a respeito da figura feminina, reafirmando a visão social materna e doméstica do papel das mulheres. Por isso, as mulheres permaneceram excluídas do ensino secundário até o século XX, quando o Colégio Pedro II passou a adotar esta modalidade de ensino.

Porém, havia uma legislação que privilegiava os homens na coordenação dos colégios de meninos, sendo que estes não podiam lecionar, mas era exigido que tivessem feito exame de Latim, Francês ou Inglês, Filosofia e Aritmética, além de ter acima de 23 anos de idade. Quanto às mulheres, não cabia essa função dado seu despreparo para o desempenho das funções docentes no ensino pós-primário, devido a sua insuficiente educação. "Com efeito, enquanto a escola secundária masculina procurava, precipuamente, encaminhar rapazes para os cursos superiores, distanciando da realidade brasileira e de suas exigências práticas, a educação feminina pautava-se pelo ideal de educação da mulher para o casamento" (SAFIOTTI, 2013, p. 280).

No período *pré-republicano*, a instrução feminina para o casamento e a continuidade da preservação da família permaneceram. As mulheres continuavam sendo rotuladas de incapazes de uma evolução social, cabendo, portanto, ao cientificismo liberal elaborar teses mais avançadas sobre a situação da mulher no Brasil, amparada no argumento de que o poder da educação traria uma mudança social, questão-chave para o progresso da sociedade brasileira.

Safiotti (2013) explica que, durante a República, com a nova Constituição, o ensino legalmente se caracterizava pela laicidade quebrando o vínculo com a religiosidade da Igreja Católica. Entretanto, este ganho teve seu lado contraditório, pois, com a descentralização do sistema educacional, o Estado passa atuar de forma secundária e não prioritária, resultando em uma educação fragmentada.

Nos dizeres de Azevedo (1963, p. 25),

> [...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou decisão de realizar a transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas.

Já Safiotti (2013) argumenta que a expectativa de mudança no ensino foi frustrada, pois permaneceu no novo regime o ranço do *Império*, acentuando ainda mais os problemas sociais. Com a oferta de um ensino de cunho mais aquisitivo do que formativo, além de privilegiar a inserção da elite nos cursos superiores, verifica-se a exclusão dos demais indivíduos da sociedade de participar dessa modalidade de ensino, tornado o hiato criado no *Império* entre ensino primário e secundário ainda mais explícito na *República*.

Na *Primeira República*, a presença da Igreja ainda era forte no ensino, apesar da Constituição atribuir a laicidade na educação. Isto ocorreu porque o liberalismo possibilitou a liberdade da livre concorrência, que incluía a educação. Nesta persistência religiosa e contraditória de livre mercado, fica claro que estava "[...] faltando à elite governamental republicana orientação pedagógica condizente com o novo ideal político, carecendo de meios para formar um corpo docente capaz de realizar com êxito as tarefas educacionais do Estado leigo" (SAFIOTTI, 2013, p. 304).

Com a Constituição de 1934, torna-se competência privativa da União elaborar as diretrizes e o Plano Nacional de Educação, competência ratificada na Constituição de 1937. Este passo representou a dissolução da articulação vertical dos dois sistemas escolares existentes (primário e secundário), e a tentativa de transformar o ensino secundário da elite

em ensino do povo levou a um acréscimo de escolas, ampliando o número de vagas e, consequentemente, a quantidade de alunos no ensino secundário.

Conforme elucida Safiotti (2013),tais decisões contribuíram para o avanço da educação nacional, privilegiando, mais uma vez, o público masculino, isto porque a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 – Reforma Gustavo Capanema) orientava que o ensino secundário para a mulher tinha que ser uma educação especial em virtude da natureza feminina, de sua personalidade e missão para o lar, sendo essas exigências a única possibilidade de ingressar nas escolas de ensino superior. O Decreto-Lei reafirma que a escolarização de nível superior era requisito de ascensão para o homem, em detrimento da formação intelectual da mulher. Neste período, destacam-se as normalistas, que cursavam o Magistério de 1º grau de cunho profissional. O curso era constituído por moças bem-educadas, sofisticadas, que pertenciam à classe média, objetivava formar professoras para o ensino infantil. Ainda segundo Safiotti (2013), tem-se nessa modalidade de ensino a justificativa do grande número de mulheres na pedagogia e áreas afins, essa situação semelhante aos dias atuais. A preferência em formar mulheres para serem professoras estava estritamente ligado à visão do papel da mulher na sociedade, associando-a à esfera doméstica.

No Brasil, a presença da Dr.ª Bertha Lutz desencadeou uma organização das mulheres em defesa dos seus direitos. Junto a Carrie Chapman Catt, Lutz instalou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino com as seguintes reivindicações:

> 1. Promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina;
> 2. Proteger mães e a infância;
> 3. Obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino;
> 4. Auxiliar às boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão;
> 5. Estimular o espírito de sociabilidade e de cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público;
> 6. Assegurar a mulher os direitos políticos que nossa Constituição lhe confere e prepará-la para o exercício inteligente desses direitos;
> 7. Estreitar os laços de amizade com os demais países americanos, a fim de garantir a manutenção perpétua de Paz e Justiça no hemisfério Ocidental. (SAFIOTTI, 2013, p. 359).

A primeira preocupação das feministas refere-se ao campo educacional. A conotação dada aos demais direitos eleva o movimento feminista a uma força social construtiva, por desempenhar relevante papel ao estimular a mulher a se conscientizar não só dos seus problemas, como também do mundo moderno, que afeta todos direta ou indiretamente.

Nesse sentido, embora o movimento feminista brasileiro tenha importado, *a priori*, ideias ainda distantes da realidade brasileira, foi possível despertar em grande parte das

mulheres o desejo de se libertar. Além da educação estar presente na pauta das lutas das mulheres, outros direitos, até então negados por muitos séculos, foram sendo conquistados gradativamente. Sendo assim, conforme Carreira, Ajamile Moreira (2001, p. 15), é possível traçar cronologicamente, a partir de 1920, as principais conquistas alcançadas pelo movimento:

1910/1920	Participação das mulheres em movimentos socialistas, anarquistas e artístico, como o modernismo.
1934	Conquista do voto feminino.
Década de 1940	Com o fim da Segunda Guerra Mundial, há abertura política e as mulheres participam de sindicatos e partidos político.
1964	Com o golpe militar, fecham-se os canais de participação para as mulheres e para todos os movimentos sociais.
Década de 1970	Movimento de mulheres atuantes na periferia das grandes cidades, formação dos clubes de mães e movimentos comunitários por creche, saneamento e transporte. A partir de 1975, o feminismo ganha novo impulso, com a instauração do Ano Internacional da Mulher e com a I Conferência sobre a Mulher, no México.
Década de 1980	Denúncias de violência contra a mulher. Aumento da participação das mulheres no sindicalismo, inclusive rural. Instalação dos Conselhos Estaduais e Nacional da Condição Feminina e das Delegacias da Mulher. Surgimento do Grupo de Estudos de Gênero nas Universidades e organizações não governamentais. Implantação do Plano de Atenção Integral à Saúde da Mulher, pelo Ministério da Saúde.
Década de 1990	Reconhecimento da pluralidade e diversidade das mulheres e grupos. Surgimento das casas de apoio e albergues para as mulheres em situação de risco e vítimas de violência. Surgimento das redes feministas que articulam diferentes grupos e entidades em prol da saúde das mulheres, do parto humanizado, do fim da violência, da educação popular feminista. O movimento de mulheres ganha espaço nas conferências da ONU.

Assim, na década de 1990, o movimento feminista ganha maior representatividade e abre espaço para um reconhecimento de cunho internacional com importantes Conferências e debates sobre os direitos das mulheres, conforme registra Rocha (2002, p. 45-46), em “Três lentes para o feminismo”:

> Ecologia (Rio de Janeiro/1992). Direitos Humanos (Viena/1993), População e desenvolvimento (Cairo/1994), Mulher (Beijing/1995), Cúpula de Desenvolvimento Social (Copenhangue/1995), Assentamentos Humanos (Istambul/1996) e nos processos + 5 que transcorrem no final do século, para a avaliação do cumprimento dos compromissos assumidos pelos diversos países (Sessões especiais em Nova Iorque, referentes às Conferências de Cairo Beijing e Copenhague). O novo século iniciou com a III Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Conexas de Intolerância (África do Sul/2001).

As conferências visavam discutir e reavaliar direitos requisitados há muitos séculos pelo movimento feminista, e, apesar de um processo longo e lento para que se chegasse nesse contexto, percebe-se a ampliação do debate com a inserção de novos temas que até então não faziam parte das reivindicações ou tinham pouca visibilidade. Nesse sentido, os eventos

representam a iniciativa e o entendimento de que a discussão dos direitos das mulheres perpassa a dimensão holística e não fragmentada.

Safiotti (2013) salienta que a Constituição de 1988 representou, em relação aos demais países, uma legislação avançada que colocava o Brasil à frente com leis que buscavam a eliminação dos preconceitos. Porém, subliminarmente, o conservadorismo continuou reforçando muitos convencionalismos relacionado ao sexo, à raça ou à cor. Frente a este cenário, o movimento feminista impulsionou a elaboração de uma legislação não requisitada por extensas áreas da população feminina.

No ano de 2006, tem-se outro marco histórico na luta contra a violência das mulheres no Brasil com a sanção da Lei nº 11.340, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, vítima de violência doméstica durante os 23 anos em que ficou casada. Nesse período, seu marido tentou matá-la duas vezes: na primeira vez, atirou com uma arma de fogo, que acabou deixando-a paraplégica; e na segunda, tentou matá-la por eletrocussão e afogamento. Após a denúncia, o julgamento demorou 19 anos. Em 2000, mesmo com a gravidade da ação, o agressor permaneceu apenas dois anos preso. O sentimento de injustiça levou o Centro pela Justiça pelo Direito Internacional e o Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem), juntamente a Maria da Penha, a formalizar uma acusação junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA).

A promulgação da Lei Maria da Penha representa um avanço na luta contra a violência das mulheres. Assim, o agressor pode ser preso em caso de flagrante ou pode ter sua prisão preventiva decretada pela Justiça. Antes da sanção, o agressor nem sequer era penalizado, ocasionando a naturalização de seus atos de violência. Outra medida proporcionada às vítimas foi a garantia de remoção do agressor do domicílio e a proibição de sua aproximação da mulher agredida.

Em 2011, um novo movimento emergiu em Toronto, no Canadá, e logo se espalhou por outros países, como Argentina, México, Holanda, Estados Unidos. Conhecido como a *Marcha das Vadias ou Marcha das Galdérias* - nome escolhido em repúdio à infeliz colocação do oficial de segurança que, em uma palestra na Universidade de Toronto, orientou as mulheres a não se vestirem como “vadias” -, no Brasil, o movimento reacendeu a importância de debater as discussões de gênero e mobilizou milhares de pessoas não só contra a reprodução de um comportamento e discurso machista, como também pelo fim da violência contra as mulheres e pela desmistificação que culpabiliza as mulheres pelo estupro.

Neste ano de 2015, mais uma vitória é anunciada no Dia Internacional da Mulher, a presidente Dilma Rousseff, em seu pronunciamento em rede nacional, sanciona o Projeto de Lei nº 8.305/2014, elaborado e proposto pela Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência contra a Mulher, denominado por *Lei do Feminicídio*, tornando crime hediondo o assassinato de mulheres vítimas da violência doméstica ou mortes ocasionadas por questões de gênero.

Apesar de ter como foco a mulher, a luta do movimento feminista foi um ganho não só para esse público-alvo, pois todos os cidadãos ganharam, haja vista que a conquista desses direitos representa o alcance da democracia e da cidadania e aproxima-se da igualdade, como preconizado na Constituição de 1988, e demais leis, porém, ainda há muito o que conquistar, a luta é contínua e diária para que não haja retrocessos e sim mais avanços.

2.2 Construção das relações de gênero

Etimologicamente, "gênero" deriva do latim *gemus* e significa raça, extração. Conforme o Dicionário Aurélio (2008, p. 430-431), o vocábulo apresenta as seguintes definições: "1. Agrupamento de indivíduos, objetos, etc. que tenham características comuns. 2. Classe, ordem, qualidade. 3. Modo, estilo. 4. Antrop. A forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos. 5. Biol. Reunião de espécies [v. espécie (4)]. 6. Gram. Categoria que classifica os nomes em masculino, feminino e neutro."

No campo dos estudos científicos, Scott (1995) introduz outra definição, no artigo "*Gênero*: uma categoria útil de análise histórica", publicada no renomado dicionário *Moderny Fowler, English Usage,* Oxford, de 1940. Segundo essa definição, gênero é um termo gramatical e, ao mesmo tempo, uma categoria social imposta, usada para pessoas ou criaturas do gênero masculino e feminino, com o significado de sexo masculino ou feminino, um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, podendo constituir uma brincadeira (permissível ou não, dependendo do contexto) ou um equívoco.

Percebe-se que nas duas definições não há uma clareza do termo, na verdade, ambas se amparam no argumento biológico. Sobre essas distorções, Scott (1995) lança sua crítica sobre a falta de historicidade, ao afirmar que as ideias e as coisas que pretendem significar possuem história, e busca definições em distintos dicionários. Segundo a autora, mais recentemente, "as feministas começaram a utilizar a palavra "gênero" mais seriamente, no sentido mais

literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos" (SCOTT, 1995, p. 72).

Segundo Scott (1995), as tentativas dos(as) historiadores(as) de conceituar e teorizar sobre gênero foram inúmeras, mas acabaram permanecendo no quadro tradicional das Ciências Sociais, nos argumentos universais e casuais, e isto limitou o debate por privilegiar uma tendência de generalizações reducionistas ou simplistas, contrapondo não só a compreensão da história como a disciplina e sua complexa causalidade social, prejudicando os compromissos das feministas em prol das mudanças. Muitos utilizaram formulações antigas que propunham explicações causais universais, outros elaboraram abordagens sobre gênero em duas categorias distintas, conforme explica Scott (1995, p. 74-75):

> A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar, ou atribuir uma causalidade. O segundo uso de ordem causal teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando como e porque eles tomam as formas que têm. Na sua utilização recente mais simples, gênero é sinônimo de "mulheres". Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como título a história das mulheres, substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo "mulheres" por "gênero". E alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". Gênero parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo.

A busca das historiadoras em fundamentar a teoria sobre gênero passa a considerar a mulher apenas nessa formulação, tornando-a centro das explicações sobre gênero desconsiderando o outro no processo e desqualificando o termo, pois atribui somente à mulher a explicação para as desigualdades vivenciadas.

O termo gênero recebe também outras interpretações e substituições além do termo "mulher", utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando os argumentos biológicos amparados no discurso da subordinação da mulher pelo fato dela gerar filhos e do homem possuir força física superior. Por esse motivo, Scott (1995, p. 7) chama a atenção ao dizer que o termo gênero permitiu indicar as construções sociais, passando a ser uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, aliada à proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade. Assim, "[...] gênero se torna uma palavra particularmente útil, porque ela oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens".

Ainda com intuito de elaborar análises teóricas sobre gênero, historiadoras feministas formulam outras abordagens que podem ser resumidas e classificadas em três posições teóricas:

> A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (SCOTT, 1995, p. 77).

Nessas três posições teóricas, as historiadoras feministas tentaram fundamentar a condição de subordinação da mulher. Na primeira, a preocupação se concentra estritamente na análise da subordinação da mulher em relação ao homem, baseada no desejo dos homens de superar a privação dos meios de reprodução da espécie, sendo denominada, portanto, como teoria do patriarcado. No entanto, a tradição marxista se contrapõe a essa teoria, haja vista que o patriarcado se restringe em discutir a desigualdade entre o binômio masculino/feminino, sem articular com as demais desigualdades.

As feministas marxistas, ao contrário, elegem uma abordagem mais histórica, uma vez que a procura por explicações encontra-se no campo material, buscando compreender como as relações de gênero não conseguiram avançar no desenvolvimento de novos caminhos de análise. Muitas acreditam que as transformações de gênero estariam estritamente ligadas à mudança dos modos de produção, tese defendida por Engels (1884), na sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”.

A terceira teoria diz respeito ao pós-estruturalismo francês e às teorias anglo-americanas das relações de objeto, a partir do interesse em descobrir como foram criadas a identidade dos sujeitos, focando no desenvolvimento inicial da criança, pois acreditavam que, a partir delas, iriam encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero. Porém, os enfoques diferenciam-se na forma de apreender essas experiências, isto é, as teorias das relações de objeto dão crédito ao que é concreto (o que a criança vê, ouve, na relação com os seus cuidadores, no caso, os pais), já as pós-estruturalistas tratam a linguagem como meio na construção da identidade de gênero, uma linguagem de sistemas de significação que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita.

Segundo Scott (1995, p. 85), somente no final do século XX surge o interesse teórico de analisar o gênero como uma categoria analítica, interesse este ausente em grande parte das teorias sociais desde o século XVIII. Percebe-se que, na tentativa de estudarem a oposição

entre masculino e feminino, algumas teorias afirmavam existir uma questão feminina, e outras se preocuparam com a formação sexual subjetiva, “mas o gênero, como meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre os sexos, não tinha aparecido.”

Diante disso, Scott (1995, p. 86-87) formula sua própria definição de gênero:

> Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção [...]. Segundo – conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino [...]. O objetivo da nova pesquisa histórica é explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros. Esse tipo de análise tem que incluir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais. Esse é o terceiro aspecto das relações de gênero [...]. O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. Conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si.

Compreendido no aspecto objetivo e subjetivo, o conceito perpassa as relações sociais de poder e diz respeito ao modo como os sexos apreendem esse poder, estando ambos interligados. Objetivando materializar sua definição, a autora explica que essa apreensão implica em quatro elementos: os símbolos, os conceitos normativos (os valores, a moral e a ética), a história e a construção da identidade subjetiva.

Safiotti (2013) oferece sua contribuição nas análises das relações de gênero, afirmando que o que impede as mulheres de realizarem tantas coisas e se tornarem tão submissas ao homem em diversas áreas da convivência humana é a estrutura patriarcal- uma poderosa máquina enraizada que age sem cessar e quase automaticamente - que permanece ainda nos dias de hoje. Nesta mesma linha, Auad (2003, p. 54-55) conceitua o patriarcado como um processo que:

> [...] permitiu que se percebesse que, de diferentes modos, as mulheres são dominadas e exploradas. Embora seja um conceito complexo e controverso [...]

> vamos defini-lo para melhor compreendê-lo, como um conjunto de relações hierárquicas entre homens e homens, mulheres e mulheres, homens e mulheres, que se caracterizam pela opressão das mulheres. [...] um bom exemplo do patriarcado que ainda vigora é se na Roma antiga o patriarca tinha o direito de vida e morte sobre a mulher, hoje o homicídio é crime tipificado no Código Penal, mas os assassinos gozam de ampla impunidade. Portanto, o patriarca ainda está rondando por aí, mesmo que de forma mais branda e disfarçada.

Assim, Auad (2003) polemiza ao afirmar que o patriarcado pode, obviamente, ser entendido como a exploração do homem sobre o homem, deixando subentendido a divisão de classe, no entanto, a mulher é sempre a mais prejudicada em virtude da forte opressão vivenciada desde a antiguidade. Desde a modernização dos primeiros instrumentos de trabalho como, por exemplo, a substituição da enxada primitiva pelo arado, o trabalho masculino em detrimento do feminino passa a ser mais valorizado. O início do patriarcado, quando a sociedade divide-se em classes, marca "[...] a era dos iguais contra as mulheres desiguais [...]", conforme certifica Alambert (2004, p. 29).

Judith Butler (2010), filósofa estadunidense, outra grande estudiosa feminista, demonstra em "Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade" a necessidade de historicizar o corpo e o sexo, afim de analisar a dicotomia entre sexo x gênero. Na mesma linha, Scott (1995) também acredita na história como elemento-chave para entender as relações, porém, os argumentos defendidos por Butler superam os demais por suas severas críticas sobre a construção de gênero.

Nos dizeres de Butler (2010), sexo é natural e gênero é socialmente construído. No entanto, foi a persistência em considerar somente essas duas características que não permitiu visualizar em que medida a relação entre sexo/gênero é arbitraria, isto porque, a teoria feminista esqueceu-se de problematizar outro vínculo, considerado natural, o gênero e o desejo, por defender a identidade dada pelo gênero, e não pelo sexo, escondendo a aproximação entre gênero e essência, gênero e substância. Desse modo, aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria a essência do sujeito.

Não há como negar, diante do que foi exposto, que o conceito de gênero representa, dentre todos as distintas visões, o modo como se deu a luta das mulheres pelos seus direitos. Sendo assim, ao fundamentar teoricamente a condição da mulher na sociedade, o Movimento Feminista impõe a ampliação das possibilidades até então alcançadas.

Os conceitos apresentados permitem compreender a existência de núcleo comum, a partir da construção histórica, social e cultural de uma dada sociedade, sendo, portanto,

mutáveis, pois as relações sociais estão em constante movimento, sendo importante promover o debate e as constantes releituras.

2.3 A educação: instrumento para verdade ou liberdade? O ponto de vista de Richard Rorty

Quando se fala em educação é muito comum confundi-la com ensino, isto é, como sinônimos. Consequentemente, visualiza-se a escola como o único local para que o ensino aconteça. Mas em sua etimologia a palavra educação carrega outro significado, mostrando que o ensino e a escola são instrumentos para materializá-la.

Do latim *educare*, o termo designa a ação de criar ou nutrir, cultura, cultivo, sendo, portanto, um processo e um efeito. Desta forma, educação pode ser entendida como o ato ou processo de educar, ou melhor, de se educar, pois o conhecimento e o desenvolvimento são resultados desse ato ou processo, ou seja, aquele que educa também é educado, havendo a possibilidade de ser educador e educando, a partir da observação e da própria experiência da vida social.

Pensar a educação, desse modo, poderia ser um instrumento para verdade ou liberdade? Richard Rorty, renomado filosofo estadunidense, empenhou-se para analisar esta questão (se a educação pode ser um instrumento para a verdade ou liberdade dos indivíduos) interrogando o conceito de verdade e o modo como é utilizado em nossa sociedade, mostrando como a educação está imbricada neste contexto.

Porém, antes de entrar em pormenores neste debate, é importante mencionar o posicionamento de Ghiraldelli Jr. (2000, p.10), outro renomado filósofo brasileiro e adepto das teorias de Rorty sobre a educação e como a verdade age sobre ela. Em seus artigos, "A questão da filosofia da educação e a filosofia da educação 'em questão'" – "Verdade e discurso pedagógico na abertura do século XXI: ou quem é quem na 'Escada de Ramsey' na Filosofia da Educação", o autor expõe que a verdade é tema inevitável para a filosofia e, em particular, para a filosofia da educação.

> O tema da verdade é decisivo na filosofia da educação pela simples razão de que a noção da verdade está embutida, como pressuposto, em todo o universo educativo, pedagógico ou metapedagógico [...]. Há o pressuposto de que eu estou falando mais verdades que falsidades e mentiras. Se por acaso ocorrer-lhes que meu discurso possa ser falso e/ou mentiroso, fica difícil para nós admitirmos que vocês continuariam, seriamente, a me ouvir. Assim, enquanto professor, eu ministro e administro um discurso que é ouvido na medida que ele tem grandes chances de ser verdadeiro. Filosoficamente falando, as salas de aula estariam vazias se ocorresse aos estudantes que os discursos que eles recebem ali são falsos e/ou mentirosos. De certa maneira, se há aula é porque há ouvintes que acreditam que a aula é, senão

> completamente verdadeira, pelo menos em grande parte verdadeira. Colocar a filosofia da educação "em questão", portanto, é colocar a própria questão da filosofia da educação. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 9).

Em outras palavras, a verdade está presente no universo educativo, pois sem ela não teria sentido o ensino. Seria em vão insistir em inverdades, o que geraria um vazio dentro das escolas, sendo o professor figura central nesse processo de inculcar a verdade. Porém, sua intenção não é reduzir a filosofia da educação em termos sobre a verdade, pois tanto a filosofia da educação ou a pedagogia, para serem legitimadas, têm que estar envolvidas em maior número de frases verdadeiras.

Segundo Ghirladelli Jr. (2000, p. 11-12), "[...] o pensamento filosófico atual divide as teorias de verdades em dois campos: as teorias robustas (fortes) e as teorias minimalistas". A primeira diz respeito às teorias clássicas de verdade: o correspondentismo, o coerentismo e o velho pragmatismo. A segunda corresponde às teorias de um certo tipo de neopragmatismo, como o de Rorty, todas as teorias clássicas sobre a verdade. Correspondentismo ou teoria da correspondência é aquela que uma proposição só é verdadeira se ela corresponder aos fatos. O problema, segundo Ghiraldelli (2000, p. 11-12), é que:

> [no] Primeiro tipo: a noção de fato, ela própria, só pode ser explicada em termos de verdade. Ou seja, "fato" é aquilo que é verdadeiro. Sendo assim, a teoria da correspondência estaria presa a uma circularidade, a um círculo vicioso: o que é verdadeiro precisa do fato para ser explicado, e o fato, por sua vez, precisa do que é verdadeiro para ser definido. Segundo tipo de objeção: a noção de correspondência é vazia ou inteligível. Isto é: dizer que uma sentença é verdadeira é dizer que ela corresponde aos fatos e, assim, isto não é só vazio, ou seja, isto só não é uma grande tautologia se a sentença é uma coisa linguística que corresponde a algo no mundo que o não-linguístico.

Para o autor, a teoria da correspondência fecha a discussão sobre verdade, pois para esta teoria a verdade só existe se houver um fato para confirmá-la, e este fato, consequentemente, tem que ter uma explicação, por isso a abordagem se torna frágil e redundante, passível de ser refutada. A teoria da coerência pressupõe anular a ideia de que a verdade é uma relação entre coisas heterogêneas, ou seja, coisas linguísticas de um lado e coisas não linguísticas de outro, o que não quer dizer, segundo Ghirladelli Jr (2000), que a verdade é uma série de conjuntos linguísticos arbitrários só porque estes estariam internamente coerentes, mas podendo ser um conjunto de crenças de um determinado grupo. O problema dessa teoria é que, mesmo que se delimite um grupo, em algum tempo, pode haver equívocos, e a verdade pode ser não mais a verdade.

Na teoria pragmatista, a preocupação não reside em responder o que é verdade, mas em que condições a verdade se coloca. Ainda para Ghirladelli Jr. (2000, p.14), "[...] o que a

teoria pragmatista quer não é propriamente responder a questão da verdade, mas dizer sob que condições ela se estabelece e isto seria, enfim, dizer mesmo, de uma certa maneira, o que é a verdade.” Assim, na tentativa de analisar em que condições se estabelece a verdade, o autor chama atenção para a necessidade de saber o que três grandes nomes do pragmatismo falam sobre a verdade, a saber: Peirce, James e Dewey.

Para James a verdade foi qualificada como útil, isto quer dizer que é necessário verificar se o conjunto de crenças que se quer avaliar como verdadeiro ou falso está induzindo ao consenso ou à discordância. Caso esteja influenciando o consenso é porque é verdadeiro, em contrapartida, se há desunião, é porque é falso, portanto, a verdade é útil se estiver unindo os homens. Logo, Dewey propõe o útil como uma ‘assertabilidade garantida’, isto é, atribui a condição de experiência como forma para confirmar outras experiências, e esta condição, para Ghirladelli Jr. (2000, p.16), “[...] pode, mas não necessariamente e nem exclusivamente deve ser lida como condições de experimento.” No que tange às teorias minimalistas, Ghirladelli Jr. (2000) ainda cita Ramsey, considerando-o como o pai das atuais teorias sobre a verdade e fundador das as teorias deflacionárias. Antes de iniciar as análises, Ghirladelli Jr. (2000, p.17), explica o que é deflacionismo, segundo Ramsey:

> O deflacionismo, como o próprio nome está dizendo, é o movimento dos filósofos adeptos de teorias da verdade que dessubstantivam a verdade, que dessencializam a verdade ou, no limite, que retiram da verdade qualquer conotação metafísica. Ou seja, a perspectiva deflacionista nega que haja uma questão como esta, a saber, “qual a natureza da verdade?”. Em geral, o filósofo deflacionista, expressa isto dizendo que a verdade não é uma propriedade “real” ou “robusta”, ou uma propriedade metafisicamente interessante, ou até mesmo que a verdade não é, absolutamente, um predicado. Na sua maioria, os deflacionistas sustentam que a concepção da verdade é “redundante”, isto é, o que falamos sobre a verdade é algo puramente formal.

Neste sentido, conforme Ghiraldelli Jr. (2000), para o deflacionismo a verdade não diz respeito a tarefas epistemológicas nem traz resultados metafísicos, mas diz respeito a tarefas de observação da comunicação entre falantes, da possibilidade de tradução, da observação do uso do termo verdadeiro. Diante dessas questões, Rorty (2000) situa suas análises sobre a verdade e a filosofia da educação, a fim de descobrir se existe e para que serve a verdade.

Portanto, a descoberta da verdade se torna uma tarefa da educação, e não o contrário, tendo, portanto, que considerar a socialização e a individualização neste processo. Rorty (2000) visualiza na escola a função de socialização diretamente ligada ao ideal da edificação. Junto à socialização, encontra-se também a individualização, ambas correspondem à educação de ensino fundamental e de ensino superior, conforme explica Rorty (1999), na obra de Dazzani (2010, p. 59):

> A educação me parece dois empreendimentos razoavelmente distintos: a educação básica é principalmente uma questão de socialização, de tentar inculcar um sentido de cidadania, a educação superior é principalmente uma questão de individualização, de tentar despertar a imaginação no indivíduo na esperança de que ele se torne capaz de recriar a si mesmo.

De forma sucinta, o que difere socialização de individualização é a forma como ela se manifesta em cada etapa escolar, abrindo espaço para que haja engajamento dos envolvidos a fim de recriar o mundo. Desta forma, a socialização e a individualização passa a ter funções de ordem política, ética e moral, isso porque, na educação fundamental (crianças e adolescentes), cabe aos educadores mostrar aos mais jovens o que os mais velhos consideram como verdade. Muitas vezes, não é proposto a crianças e adolescentes a busca por questionamentos que desafiam o consenso transmitido pelos mais velhos sobre o que é verdadeiro, cabendo à individualização.

Esse processo de individualização, segundo Rorty (2000), é apreendido durante a educação universitária, nela encontra-se a rebeldia, isto é, "[...] se a *pré-college* produz cidadãos bem alfabetizados e o *college* produz indivíduos autocriados, então, a questão sobre se estão ensinado a verdade aos estudantes pode ser saudavelmente negligenciada" (RORTY, 2000, p. 87), chamando também a atenção para a denominada "prioridade da democracia", visto que a democracia e as práticas políticas, conforme o autor, não são noções abstratas, pois a política precisa de sujeitos concretos e de interesses específicos que concorram entre si, para que haja a concorrência de diferentes versões de mundo, hegemonias e valores.

Diante das diferentes visões de mundo, das hegemonias e valores, existe sempre o confronto de ordem política em relação à educação. De um lado estão os atores da direita, e do outro os atores da esquerda, que defendem distintos projetos. Na sociedade política norte-americana, por exemplo, a direita, quando se trata de educação, está associada à verdade, alicerçada na razão e, consequentemente, na liberdade.

Neste sentido, Rorty (2000) afirma que essa é uma tendência fortemente essencialista, pois os seres humanos são qualificados para descobrir a natureza intrínseca das coisas por uma potência puramente racional. Sua visão crítica também recai sobre a ordem política da esquerda, que acredita que a liberdade se localiza em um lugar anterior à verdade, pois trata a aculturação como velhas verdades acalentadas pela direita, ou seja, para a esquerda os jovens devem ser instruídos para não aceitar o processo alienante de socialização da direita.

Portanto, "[...] a direita pensa como sendo triunfo da razão, a esquerda descreve com triunfo da aculturação – aculturação projetada pelo poder constituído. O que a direita descreve como civilização dos jovens, a esquerda descreve como alienação deles dos seus próprios

eus" (RORTY, 2000, p. 82). Percebe-se, desse modo, que tanto a direita como a esquerda atribuíram à educação um viés que, de certo modo, alcançaria a verdade ou a liberdade. E o papel político e teórico desenvolvidos na escola, de gerar processos de aculturação e individualização, leva a afirmar que a diferença entre a direita e a esquerda em relação à educação são políticas e concretas.

Enquanto a direita se empenha em estabelecer uma hegemonia ideológica sobre a educação do ensino fundamental, a esquerda, aos poucos, empreende uma hegemonia sobre a educação superior não vocacional. Conclui-se, portanto, que a educação no ensino fundamental é altamente marcada pela socialização, ao passo que a educação de ensino superior é caracterizada pela individualização. Estes limites, segundo o autor, devem ser tratados com cuidado, porque os sujeitos ainda estão fortemente induzidos pela ideia de natureza humana e de razão. E o valor direcionado a estas ideias é o que tem levado a direita e a esquerda ao nivelamento do mundo e das práticas educacionais. Desta forma, Rorty (2000, p. 86) aponta para uma alternativa:

> Acho que os conservadores estão errados pensando que temos uma faculdade de busca da verdade chamada 'razão'. Penso que os radicais estão certos quando dizem que se se cuida da liberdade política, econômica, cultural e acadêmica, então a verdade se cuidará de si mesma. Mas acho que os radicais estão errados quando acreditam que existe uma verdadeira individualidade que emergirá, uma vez que seja removida a influência repressora da sociedade. Não há uma tal coisa como a natureza humana no sentido profundo em que Platão e Strauss empregam essa expressão. Tampouco existe essa coisa chamada alienação da condição humana essencial de alguém por força de repressão social, no sentido profundo vulgarizado por Rousseau e pelos marxistas. Há somente o desenvolvimento de um animal num ser humano graças a um processo de socialização, seguido (sem corte) pela auto individualização e autocriação desse ser humano através da própria e posterior revolta contra esse mesmo processo.

Em outras palavras, é um equívoco tanto da direita quanto da esquerda acreditar que a educação, do ensino fundamental ou do ensino superior, por exemplo a graduação, passa gerar por si só a individualização ou socialização, pois esse processo é continuo, e não cessa quando se alcança uma ou outra. No Brasil, essa interpretação em relação à direita e à esquerda, é recebida de forma receosa, gerando um entendimento de que existe uma tentativa rortyana de conciliar esses dois projetos políticos. No entanto, a preocupação do filósofo é demonstrar que as práticas pedagógicas estão sujeitas a ideais forjados tradicionalmente pela cultura, introduzindo as novas gerações na tradição dos seus valores e instituições.

Voltando a ideia de uma "prioridade da democracia", pode-se dizer que de um lado tem-se a esperança de uma sociedade mais justa e tolerante e, de outro, uma forma irrestrita

de conversação em práticas livres e redescritivas. Na leitura de Rorty (2000), para quem a democracia não é uma instituição, mas sim uma potencialidade, é possível crer na solidariedade e no crescimento promovidos pela a educação. Sendo assim, não é necessário buscar uma essência humana, mas ter a esperança não fundamentada de que as novas gerações podem mudar o consenso e propor às gerações futuras novas formas de socialização. Porém, isso não restringe que novas formas de socialização sejam pouco diferentes, e sim claramente diferentes, pois só assim o crescimento se tornará um destino para qual a educação democrática se direciona, alimentando a esperança de que a América não esteja satisfeita consigo mesma, sendo a democracia uma descoberta enriquecedora para homens e mulheres.

É fato que a socialização e a individualização são importantes, porém, a esperança social deve se sobressair. A democracia neste campo demarca para a educação a sustentação na esperança social, na qual todos teriam mais direito à palavra e consequentemente à redescrição. Neste sentido, antes de buscar a verdade, a razão, a ciência, devemos buscar a liberdade, a esperança e a solidariedade, pois a raça humana pode combater todos os seus desafios e desastre (a peste, a guerra, a ditadura, a miséria), se este tiver suas esperanças intactas, haja vista que essa esperança está inscrita no poder dos homens cooperarem para direcionar seu próprio futuro.

O filósofo pragmatista não descreve uma plataforma doutrinal e nem um sistema filosófico, também não nutre a fé de que a Filosofia possa receitar as normas pedagógicas, entretanto, chama a atenção para que haja a invenção de novas interpretações e descrições do mundo, inserindo em um mesmo movimento a utopia de um mundo melhor. Nesta perspectiva, fica evidente que o autor de “Filosofia e o espelho da natureza” abre mão do sistema e da doutrina, porém, não abre mão do diálogo com a tradição e os ícones da cultura, da ciência, da filosofia, retendo-os como inspiração.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação é o instrumento-chave para perpetuar ideologias de direita e da esquerda, podendo ser utilizada para descobrir a verdade ou afirmá-la, a fim de alcançar a liberdade. Richard Rorty faz uma crítica à ordem política da direita e da esquerda, por transferir para a educação a tarefa de inculcar somente suas ideologias, desta forma, acabam por si só encerrando o debate e, ao mesmo tempo, limitam a democracia, no entanto, o filósofo aposta em uma saída deste círculo, por meio da solidariedade e da esperança social, pois assim se torna possível a união dos homens em prol de um mundo melhor, mas não isoladamente, e sim de forma holística.

Neste sentido, a educação não deve ser conduzida para a verdade, pois esta nunca se esgota, e sim para liberdade, em que prevaleça entre os seres humanos a solidariedade e a

esperança social. Tal posicionamento sobre a educação torna-se tão relevante quanto a luta feminista, visando garantir e ampliar os direitos das mulheres com base na fundamentação teórica da categoria de gênero. Neste sentido, tanto a educação para a liberdade defendida por Richard Rorty quanto a construção das relações de gênero estão em constante reformulação, em virtude do próprio movimento que as relações sociais estão sujeitas.

O que está imbricado nessa relação entre lutas e conquistas, verdade e liberdade, é a democracia, ou seja, a busca para que todos os indivíduos possam, independente da classe social, do sexo, da raça ou cor, ter oportunidades iguais para exercer sua cidadania. No entanto, esta democracia e este exercício de cidadania podem sofrer diferentes interferências conforme a cultura (crenças, valores, a ética e moral) de cada sociedade, podendo ajudar a avançar ou retroceder na construção das relações sociais mais igualitárias. Diante disso, buscou-se, a seguir, compreender o conceito de democracia e cidadania e o modo como a cultura se estabelece.

3 A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A educação, analisada anteriormente, diz respeito à ação de educar e criar possibilidades para que os sujeitos possam adquirir conhecimentos necessários para uma construção da consciência crítica e, assim, desfrutar de sua autonomia. Já a transformação consiste na passagem de um modelo a outro. Para Freire (2001) a educação é projetada de acordo com os interesses daqueles que estão no poder e, por isso, ela por si só não é capaz de instruir indivíduos emancipados. Desse modo, embora a educação não seja a alavanca para a transformação social, a transformação em si é um evento educacional. Como disse Freire (2001, p. 60):

> Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou para a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, me descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção.

Tal transformação social pela educação implica na busca de alternativas teórico-práticas que consigam responder os desafios e possibilidades das novas configurações humano-sociais. Nesta perspectiva, o alcance da transformação social está diretamente ligado à posição ideológica e política do conceito de democracia. Caso o entendimento da democracia seja, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004), substancial, ou seja, que propõe mudanças, ela possibilitará o exercício efetivo da cidadania.

Nesse contexto, a educação pode ser peça-chave no caminho para a transformação social se usada para a liberdade e solidariedade, como defendem Ghiraldelli Jr. e Rorty (2006). Sendo assim, torna-se necessário apreender os distintos conceitos de democracia e, por conseguinte, de cidadania, para estabelecer a relação com a cultura como modeladora de valores, podendo ser esta positiva ou negativa, dependendo do modo como os conceitos são compreendidos.

3.1 Os distintos conceitos de democracia

O conceito de democracia está diretamente ligado à política, isto é, a sua efetiva aplicação implica na posição ideológica do grupo que está no poder. Desta forma, pode sofrer interferências e, assim, aprimorar-se, oscilando em avanços e retrocessos, em virtude da ideologia em que está amparada. Norberto Bobbio, jurista e professor de Filosofia Política

italiano, afirma que para estudar e conceituar a democracia é preciso entender que na teoria contemporânea confluem três grandes tradições do pensamento político que são: a) a teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, distingue-se da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), na qual se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de democracia, de República (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 319-320).

É necessário, desse modo, compreender essas três tradições do pensamento político, pois são essas noções que torna possível explorar o conceito de democracia. Neste sentido:

> Na tipologia aristotélica, que distingue três formas puras e três formas corruptas, conforme o detentor do poder governa no interesse geral ou no interesse próprio, o "Governo da maioria" ou "da multidão", distinto do Governo de um só ou do de poucos, é chamado "politia", enquanto o nome de democracia é atribuído à forma corrupta, sendo a mesma definida como o "Governo de vantagem para o pobre" e contraposta ao "Governo de vantagem para o monarca" (tirano) e ao "Governo de vantagem para os ricos" (oligarquia). A forma de Governo que, na tradição pós-aristotélica, torna-se o Governo do povo ou de todos os cidadãos ou da maioria deles é no tratado aristotélico governo de maioria, somente enquanto Governo de pobres, e é, portanto, Governo de uma parte contra a outra parte, embora da parte geralmente mais numerosa. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 320).

Ou seja, na visão de Aristóteles, a democracia não era a melhor forma de governo, pois a maioria, que no caso eram os pobres, não tinha os atributos necessários para governar, não seria o governo de todos para todos e sim de uma parte contra a outra parte. Ainda sobre essa teoria, subdistingue-se cinco formas da democracia em um sentido mais amplo:

> 1) ricos e pobres participam do Governo em condições paritárias. A maioria é popular unicamente porque a classe popular é mais numerosa.
> 2) Os cargos públicos são distribuídos com base num censo muito baixo.
> 3) São admitidos aos cargos públicos todos os cidadãos, entre os quais os que foram privados de direitos civis após processo judicial.

> 4) São admitidos aos cargos públicos todos os cidadãos sem exceção.
> 5) Quaisquer que sejam os direitos políticos, soberana é a massa e não a lei. Este último caso é o da dominação dos demagogos, ou seja, a verdadeira forma corrupta do Governo popular. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 320).

Aparentemente, dentre essas cinco formas de democracia, não existe a mais adequada, mas está claro que a teoria aristotélica tinha verdadeiro desprezo pela soberania popular, pois esta seria dominada por demagogos. Já a medieval, fundada na soberania popular teve sua origem em escritos de juristas medievais que:

> Elaboraram a teoria da soberania popular, partindo de algumas conhecidas passagens do Digesto, tiradas principalmente de Ulpiano (Democracia, I, 4, 1), em que depois da celebérrima afirmação *quod principi placuit, legis habet vigorem*, diz-se que o príncipe tem autoridade porque o povo lha deu (*utpote cum lege regia, quae de imperio eius lata est, populus ei et in eum omne suum imperium et potestatem conferat*), e de Juliano (democracia I, 3, 32), em que, a propósito do costume, como fonte de direito, diz-se que o povo cria o direito não apenas por meio do voto, dando vida às leis, mas também *rebus ipsis et factis*, dando vida aos costumes.
> O primeiro passo serviu para demonstrar que, fosse qual fosse o efetivo detentor do poder soberano, a fonte originária desse poder seria sempre o povo e abriu o caminho para a distinção entre a titularidade e o exercício do poder, que teria permitido, no decorrer da longa história do Estado democrático, salvar o princípio democrático não obstante a sua corrupção prática. O segundo passo permitiu verificar que, nas comunidades nas quais o povo transferiu para outros o poder originário de fazer as leis, sempre conservara, apesar de tudo, o poder de criar direito por meio da tradição. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 321).

Percebe-se que a teoria medieval é diametricamente oposta à teoria aristotélica, pois desprezava a vontade da maioria (só enquanto eram pobres), enquanto os teóricos medievais a valorizavam, deixando claro que o poder do rei não vinha de Deus e sim da vontade do povo, ou seja, o governante (rei ou príncipe) só exercia o poder porque este foi concedido pelo povo, derivado dele originalmente. Por fim, para a teoria moderna,

> [...] malgrado o pensamento grego ter dado preferência à teoria das três formas distintas de Governo, sabe-se que ele não desconhece, como já vimos nas Leis de Platão, a contraposição entre as duas formas opostas da democracia e da monarquia. O desenvolvimento da história romana repropõe ao pensamento político, mais do que o tema da tripartição (que foi talvez representado na teorização da república romana como Governo misto), o tema da contraposição entre reino e república, ou entre república e principado. Nos escritores medievais, a tripartição aristotélica e a bipartição entre reino e república correm muitas vezes de forma paralela: Santo Tomás acolhe juntamente com a tripartição clássica a distinção entre *regímen politicum et regimen regale*, fundada sobre a distinção entre Governo baseado nas leis e Governo não baseado nas leis.
> Certamente foi a meditação da história da república romana, unida às considerações sobre as coisas do próprio tempo, que fez Maquiavel escrever, no início da obra que ele dedicou ao principado, que “todos os Estados, todos os domínios que tiveram e têm império sobre os homens, foram e são ou repúblicas ou principados. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 322).

De fato, a teoria moderna surgiu junto ao Estado moderno (essencialmente monarquista) e, para Maquiavel, existiam somente duas formas de governo, a Monarquia e a República, que necessariamente, não precisaria ser democrática. Assim sendo, o que os antigos chamavam de democracia, para Maquiavel, era uma República. Nesse sentido, Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004, p. 328) introduzem muito mais do que uma simples definição formal de democracia, que seria "[...] um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das decisões que abrangem toda a comunidade) mais do que uma determinada ideologia." Sua contribuição vai além do significado de democracia, elenca uma série de procedimentos chamados de "regras do jogo" ou "procedimentos universais", regras necessárias para que um determinado sistema político possa ser chamado de democrático.

Para os autores a teoria política contemporânea é um sistema político democrático (do ponto de vista formal é claro), e este deverá atender as seguintes regras:

> 1) O órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou segundo grau; 2) Junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) Todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente sexo, devem ser eleitores; 4) Todos os eleitores devem ter voto igual; 5) Todos os eleitores devem ser livres em contar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que deve ser postos em condição de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição com lista única ou bloqueada); 7) Tanto para eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) Nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) O órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 327).

Historicamente, observa-se que nenhum regime histórico jamais observou inteiramente todas as regras citadas, mesmo assim, não é possível elencar o número exato de quantas devem ser observadas para que um regime seja considerado democrático, pode-se apenas afirmar, segundo os autores, que um sistema político que não observa nenhuma das regras não é democrático. Além disso, os preceitos do jogo mostram apenas como se chegar à decisão política e não o que decidir, ou seja, a democracia formal está mais associada ao procedimento, ao modo como a decisão é tomada do que efetivamente ao conteúdo daquilo que é decidido.

Vale ressaltar que, até o presente momento, foi tratado do conceito formal de democracia, "[...] caracterizada pelos chamados 'comportamentos universais' (*universali procedurali*), mediante o emprego dos quais podem ser tomadas decisões de conteúdo diverso (como mostra a co-presença de regimes liberais e democráticos ao lado dos regimes socialistas e democráticos)" (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 329).

Na prática, a democracia formal necessita de procedimentos para tomada de decisão política, e não apenas de conteúdo, pode-se citar como exemplo o fato do Estado oferecer educação pública e gratuita a crianças e adolescentes, sendo este um direito humano fundamental dos estudantes, conforme preconiza a Constituição Brasileira de 1988. Isso não significa que a educação oferecida tenha qualidade e que os professores sejam altamente qualificados, nem mesmo que as crianças e jovens que tenham acesso à educação estejam tendo um aprendizado condizente com o alcance da liberdade.

Na democracia substancial, tem-se uma preocupação maior com o conteúdo da decisão política com foco em uma sociedade mais justa e igualitária, "[...] porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo" (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004, p. 328). Sendo assim:

> Segundo uma velha fórmula que considera a democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo. Como a democracia formal pode favorecer uma minoria restrita de detentores do poder econômico e, portanto, não ser um poder para o povo, embora seja um Governo do povo, assim uma ditadura política pode favorecer em períodos de transformação revolucionária, quando não existem condições para o exercício de uma democracia formal, a classe mais numerosa dos cidadãos, e ser, portanto, um Governo para o povo, embora não seja um Governo do povo.

Nesse sentido, como lembra os autores, a democracia formal pode favorecer uma minoria restrita de detentores do poder econômico, isso pode ser verificado nas democracias ocidentais, principalmente em países latino-americanos como o Brasil, em que o poder econômico tem uma influência muito grande nos governos, pois são eles que financiam as campanhas eleitorais, favorecendo o famoso "toma lá, dá cá".

O filme "Escritores da Liberdade" retrata essa diferença entre a democracia formal e a substancial. Quando o Colégio Woodron Wilson H. abriu suas portas para alunos de outros bairros e aceitou aqueles que tinham algum problema com a lei, formalmente, estaria atendendo a preceitos democráticos, pois os alunos têm direito à mesma educação de qualidade. Ocorre que os professores daquela instituição lançavam um olhar preconceituoso em relação aos alunos, pois estes não eram vistos como pessoas, mas como um inimigo a ser

temporariamente tolerado. O diálogo estabelecido entre a professora Erin e o professor Brian ilustra, de forma clara,esse debate. Erin procura o professor porque Margareth, instrutora da escola, não permitiu que ela utilizasse os livros de Literatura da biblioteca para ministrar suas aulas, na tentativa de contornar a situação, a conversa entre os dois acontece na sala dos professores:

> Erin: Já que conhece a Margareth melhor do que eu, se pudesse me dar um pouco de apoio, eu realmente acho que histórias como a do "Diário de Anne Frank" [...], mas parece que ela não entende que eles podem se identificar com essas histórias, considerando tudo que eles enfrentam, seria ótimo pra eles.
> Brian: É claro! É uma história universal, quer dizer... Anne Frank, Rodney King são praticamente iguais!
> Erin: Está brincando comigo?!
> Brian: Estou! Meu Deus, olha o que você está dizendo, como se atreve a compará-los com Anne Frank! Eles não se escondem, eles rodam por aí carregando armas automáticas, sou eu que vivo com medo e não posso sair de casa à noite.
> Erin: E você culpa esses garotos?
> Brian: Está era uma escola modelo antes deles virem pra cá e veja no que eles a transformaram. Ora faz sentido que jovens que querem uma educação devam sofrer porque suas escolas viraram reformatórios? Porque garotos que não querem estarem aqui, não deveriam estar aqui, são forçados a ficarem aqui pelos gênios que dirigem o Conselho Educacional?! A integração é uma mentira! Nós, professores, não podemos dizer isto, porque senão perdemos nossos empregos por racismo. Então, por favor, para com essa palhaçada, Erin, isso é ridículo, você não sabe nada sobre esses garotos e você não está qualificada para julgar os professores que tem que sobreviver neste lugar.

Mesmo com essas barreiras, foi a partir da intervenção da professora Erin Gruwell que, pela primeira vez, aqueles estudantes mal vistos naquela instituição de ensino passaram a ser tratados como deveriam, estabelecendo-se, assim, a confiança necessária para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse se desenvolver bem como a democracia. Antes da intervenção da professora Erin Gruwell, o conceito existia apenas formalmente, após sua intervenção, passou a existir substancialmente, os alunos verdadeiramente passaram a aprender e o índice de evasão escolar diminuiu. Assim, o conceito de democracia substancial importa na medida em que não é possível entender o que é cidadania sem que este seja compreendido.

3.2 O caminho para o alcance da cidadania

O conceito de cidadania teve origem na Grécia clássica. Utilizado para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, o indivíduo que vivia na cidade e participava dos negócios e das decisões políticas, pressupondo, portanto, todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade. Ao longo da história, o conceito foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos, muitas vezes, negados, tolhidos. Por isso, é preciso conhecer um pouco sobre a história da cidadania como explica os autores Gorczevski e Martin (2011, p. 21):

> A expressão cidadania nos induz diretamente a ideia de cidade, de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada. Isso é verdade, mas como definir cidadão? A expressão vem do latim e refere-se ao indivíduo que habita a cidade (*civitas*). Então, etimologicamente poderíamos dizer que cidadão é aquele que habita a cidade. Mas ainda na Grécia a expressão significava muito mais. Como escreveu Aristóteles: cidadão não é cidadão porque vive na cidade, afinal, os estrangeiros e os escravos também ali vivem; tampouco são cidadãos aqueles que compartilham de um mesmo sistema legal, de levar ou ser conduzido diante do tribunal, pois residentes estrangeiros não possuem completamente esses direitos, sendo obrigados a apresentar um patrono, um cidadão responsável por eles; os chamamos de cidadãos apenas na acepção em que se aplica o termo às crianças que são muito jovens para o registro de cidadão ou aos homens velhos que já estão isentos dos deveres cívicos. Cidadão, em sentido estrito, a respeito do qual não se possa apresentar nenhuma exceção é unicamente aquele que tem o poder de tomar parte na administração deliberativa ou judicial da cidade. Também em Roma, a expressão indicava não unicamente o habitante da cidade; ela significava mais: ela indicava a situação política da pessoa e seus direitos em relação ao Estado. Cidadão significava ser Romano, homem e livre, portanto com direitos do Estado e com deveres para com ele.

Segundo Souza e Loureiro (2009, p. 175), “[...] cidadania é o direito a ter direitos, além do dever de lutar por estes. Não é só isso, porém; cidadania também representa a necessidade de reconhecimento de novos direitos.” Nesse caso, o conceito de cidadania revelado por Gorczevski e Martin (2011) torna-se muito limitado diante da ideia de “direito a ter direitos”, muito associada a questões legais e dissociada de questões sociais, como prevê o artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal do Brasil de 1988:

> IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (BRASIL, 1988).

O fato de os trabalhadores terem esse direito previsto nesta Carta Magna não implica que esteja usufruindo de todos eles. Em relação, o salário mínimo, por exemplo, apesar dos reajustes dos últimos anos, ele ainda está aquém de prover todas as necessidades básicas como determina a Constituição de 1934. Em 1949, Thomas Humphrey Marshall cria o conceito sociológico de cidadania, que, conforme Gorczevski e Martin (2011, p. 22):

> [n]ão obstante essa simplificação do conceito de cidadania - direito a ter direitos – nasce do discurso jusnaturalista formulado no contexto das lutas libertárias e reivindicatórias da classe burguesa emergente que almejava um novo *status*, firmou-se com a concepção de Marshall que, em 1949, com base na realidade de sua época, em especial no conflito aberto entre o capitalismo e o marxismo, elaborou a primeira teoria sociológica de cidadania, estabelecendo como direitos do cidadão os direitos civis, cooptados ainda no século XVIII; os políticos, adquiridos no século XIX; e os sociais, conquistados no século XX. Então, sob essa ótica, cidadão é aquele que, em uma comunidade política, goza plenamente dos direitos civis (liberdades individuais), dos direitos políticos (participação) e dos direitos sociais (trabalho, educação, saúde, moradia).

Em outras palavras, o exercício da cidadania implica no acesso universal aos direitos civis, políticos e sociais, em contraponto ao acesso pontual de cada um deles, pois, se assim fosse, seria apenas o exercício do direito em si, e isto prejudicaria a cidadania. Marshall (1967), embora afirme que sua análise tenha sido fundada mais na história que na lógica, divide o conceito de cidadania em três partes: a) a conquista dos direitos civis, compostos pelos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, de expressão, de manifestação, de pensamento, de crença religiosa, de propriedade; b) a conquista dos direitos políticos, direito a participar no pleno exercício do poder político como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo; c) a conquista dos direitos sociais, que se referem desde a um direito a um mínimo existencial de bem-estar econômico, a previdência, ao direito de participar, inteiramente na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. Afirma ainda que estes três elementos, que formam a cidadania, surgiram na Inglaterra no transcurso de três séculos: os civis no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. Por fim, assevera o sociólogo britânico que há uma tendência implícita a conceber tais direitos como um modelo de cidadania.

O historiador Jaime Pinsky (2003, p. 10) argumenta que “[...] ser cidadão é ter direito à vida, à propriedade, à igualdade perante a lei: e, em resumo, ter direitos civis”. “É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos.” Já para Rivas (2007, p. 173) “[...] cidadania é uma condição social que se manifesta na capacidade do indivíduo em participar plenamente da vida política, econômica e cultural de uma sociedade,

isto é, trata-se de uma condição social que permite ao indivíduo desfrutar das oportunidades que a vida social propicia.”

É notória a percepção de que, enquanto Souza e Loureiro (2009) definem cidadania relacionada à ideia de direito a ter direitos, Marshall (1967), Pinsky (2003) e Rivas (2007), de forma diferente, dizem que possuir cidadania é ter acesso a uma série de direitos, ou seja, não basta ter “direito a ter direitos”, é preciso deixar bem claro quais são esses direitos: civis (direito de ir e vir, liberdade de expressão), políticos (votar e ser votado) e sociais (trabalho digno, educação e saúde pública de qualidade).

A cidadania tem relação direta com a democracia substancial, pois é no exercício da primeira que se concretiza a segunda, ou seja, é através do exercício dos direitos relacionados à cidadania que a democracia substancial se materializa. Mas é preciso deixar claro que não basta ter acesso a uma série de direitos, é preciso que sejam ofertados através de políticas públicas ao cidadão, a fim de atender as suas necessidades. Sendo assim, os serviços públicos de educação devem ser ofertados (democracia formal) e funcionar corretamente (democracia substancial e cidadania).

A exemplo do filme “Escritores da Liberdade”, nota-se que, quando o Colégio Woodron Wilson H. aderiu ao programa de integração, o fez apenas formalmente, na realidade, o ensino continuava restrito, pois a maioria dos professores responsabilizava os alunos pela queda na qualidade do ensino e pelo atentado ao bom nome que a instituição possuía na época. A cidadania daqueles estudantes estava sendo negada, mesmo que, formalmente, tivessem o acesso à educação. Eles só passaram a exercer seus direitos de cidadãos quando a recém-chegada professora Erin Gruwell passou a tratá-los como tal, pois, além do preconceito dos professores, que não viam os jovens como cidadãos, eles mesmos não se viam como tal. Não podendo requerer seus direitos de cidadania, já que se não se viam como parte integrante da sociedade, os jovens acabam enfrentando um problema relacionado não só ao acesso aos direitos, mas um problema acima de tudo cultural, que merece ser tratado a seguir.

3. 3 A cultura e suas interfaces

Segundo Laraia (2001, p. 25), em seu livro “Cultura: um conceito antropológico”, o conceito de cultura foi formulado pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917). Do latim *culture*, significa cultivar, isto “[...] inclui os conhecimentos, crenças, arte, moral, leis,

costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade."

Edward Tylor formalizou uma ideia que vinha se fortalecendo antes mesmo de John Locke (1632-1704), que acreditava que os homens ao nascer não tinham nada armazenado na mente, não passando de uma caixa vazia com espaço infinito para acumular conhecimento a partir do processo de endoculturação. Laraia (2001) ilustra que John Locke, filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, refutou severamente a ideia de que princípios ou verdades eram transmitidos hereditariamente na mente humana, argumentando sobre

> [...] a existência do relativismo cultural ao afirmar que os homens têm princípios práticos opostos: "Quem investigar cuidadosamente a história da humanidade, examinar por toda a parte as várias tribos de homens e com indiferença observar as suas ações, será capaz de convencer-se de que raramente há princípios de moralidade para serem designados, ou regra de virtude para ser considerada... que não seja, em alguma parte ou outra, menosprezado e condenado pela moda geral de todas as sociedades de homens, governadas por opiniões práticas e regras de condutas bem contrárias umas às outras". (LARAIA, 2001, p. 10).

Do ponto de vista filosófico, Rorty (2005), em "Pragmatismo e Política", afirma que existem culturas mais racionais do que outras e, consequentemente, melhores, como também menos racionais e, portanto, melhores que outras. Dessa forma, importa conhecer três termos de racionalidade para depois aprofundar nos distintos conceitos de cultura. Nas palavras do autor:

> Racionalidade – 1 é o nome de uma habilidade que lulas têm mais do que amebas, que seres humanos usuários de linguagem têm mais que antropoides não usuários de linguagem, e que seres humanos armados com tecnologia moderna têm mais do que aqueles que não possuem: a habilidade de enfrentar o meio ambiente, ajustando suas reações aos estímulos deste, de modos complexos e delicados. Isso é chamado de 'razão técnica' e, algumas vezes, 'capacidade de sobrevivência'. Ela é etnicamente neutra, no sentido que essa habilidade, sozinha, não ajuda a decidir a qual espécie ou a qual cultura seria melhor.
> Racionalidade – 2 é o nome de um ingrediente extra que os seres humanos têm e que falta aos brutos. A presença desse ingrediente em nós é a razão para nos descrevermos em termos diferentes daqueles que usamos para descrever organismos não humanos. Essa presença não pode ser reduzida a uma diferença de grau em nossa posse de racionalidade – 1. Ela, é distinta, uma vez que fixa metas, e não se reduz ao trabalho de garantir a mera sobrevivência, por exemplo, poder de decidir que seria melhor morrer a fazer certas coisas. Apelar para a racionalidade -2 estabelece uma hierarquia avaliativa em vez de simplesmente um ajustamento de meios aos fins aceitos.
> Racionalidade – 3 é, de modo geral, sinônimo de tolerância – a habilidade de não ficar demasiado desconhecido diante do que é diferente de si, a capacidade não responder agressivamente a essas diferenças. Essa habilidade acompanha um desejo de alterar os próprios hábitos – não somente de conseguir mais do que anteriormente se queria, mas de se remodelar em um diferente tipo de pessoa, que quer as coisas diferentes daquelas que se queria antes. Ela também acompanha uma confiança mais na persuasão do que na força, uma inclinação para conversar antes de brigar,

> queimar ou banir. É uma virtude que capacita os indivíduos e comunidades a coexistir pacificamente com outros indivíduos e comunidades, vivendo e deixando de viver, agrupando novos, sincréticos e comprometidos modos de vida. Assim, racionalidade neste sentido é pensada, algumas vezes, como em Hegel, como quase sinônimo de liberdade. (RORTY, 2005, p. 77-78).

Em outras palavras, a racionalidade 1 está ligada à sobrevivência e a técnica racional, é usada para que o grupo se ajude mutuamente, sem imposição de valores para conduzir relações de sobrevivência. Já a racionalidade 2 diferencia os seres humanos de outros animais, pois, nesta etapa, encontra-se o uso da razão, vista como um mecanismo de escolha, um posicionamento crítico do que está posto. E, por fim, a racionalidade 3, que se caracteriza na capacidade de um grupo ser singular, pensando e agindo de modo diferentemente daquilo que o outro grupo acredita, sendo o diálogo a única possibilidade para estabelecer a tolerância.

Porém, Rorty (2005) chama atenção ao afirmar que a tradição intelectual ocidental tem misturado essas três racionalidades, isto porque os intelectuais argumentam que os seres humanos, ao aumentar sua inteligência, serão mais capazes de adaptar-se às novas experiências, estendendo o alcance de novas respostas e da tolerância com o diferente. Neste sentido, os seres humanos ao juntar essas três racionalidades tornam-se mais capazes de conquistar seus desejos e, por seguinte, os desejos guiados pela razão, pois se tornam mais tolerantes com os que possuem desejos distintos do seu, o que leva a sugerir que Ocidente é o local onde se encontram as virtudes sociais e ideais morais, dada a sua expressiva fonte de tecnologia.

No entanto, razões filosóficas e políticas concentram-se em criticar à racionalidade – 2, isto é, o racionalismo. Já as razões políticas apoiam-se no argumento de que as questões sobre a racionalidade e as diferenças culturais podem ser entendidas a partir da relação entre a racionalidade - 1 e 3, excluindo-se a racionalidade – 2. Nesse sentido, a partir desses três tipos de racionalidades, surgem três distintos tipos de culturas:

> Cultura – 1 é simplesmente um conjunto de hábitos de ações compartilhados, aqueles que capacitam os membros de uma comunidade humana singular dar-se bem com os outros e com o seu ambiente como todos assim o fazem. Nesse sentido do termo, todo quartel do exército, departamento acadêmico, prisão, monastério, vila rural, laboratório científico, campo de concentração, feira e sociedade de negócios têm uma cultura própria. Muitos de nós pertencemos a várias culturas diferentes – a da nossa cidade, universidade, intelectuais cosmopolitas, tradição religiosa que crescemos, organizações a que pertencemos ou grupos com as quais temos de nos relacionar. Nesse sentido, 'cultura' não é o nome de uma virtude, nem é necessariamente o nome de algo que, entre os animais, apenas seres humanos possuem. Os etologistas referem-se à cultura de bandos de babuínos tão tranquilamente quanto os etnologistas se referem à cultura de um povo, e ambos querem dizer a mesma coisa com o termo. A respeito dessa neutralidade entre os não-humanos e humanos, e em relação a falta de força avaliativa, a cultura-1

> assemelha-se à racionalidade-1. Há diferença em complexidade e riqueza entre cultura de uma vila rural e a do budismo, o mesmo tipo de diferença que separa a racionalidade-1 de amebas e lulas, mas não uma diferença de espécie.
> Cultura-2 é o nome de uma virtude. Nesse sentido, 'cultura' significa algo como 'alta cultura'. Prisioneiros, com frequência, têm pouca ou nenhuma dela, mas os indivíduos nos monastérios e nas universidades em geral têm bastante. Uma boa indicação da cultura-2 é a habilidade de discursar longamente sobre as diferenças de valores de tipos amplamente diversos de pintura, música, arquitetura e literatura. A cultura-2 pode ser adquirida pela educação e é um produto típico da educação reservada aos membros mais abastados e mais desocupados de uma sociedade. Ela é frequentemente associada a racionalidade-3, como uma sugestão de Matthew Arnold de que doçura e luz andam juntas.
> Cultura-3 é,*grosso modo*, um sinônimo para o que é produzido pelo uso da racionalidade-2. É supostamente o que pouco a pouco vem ganhando espaço, no decorrer da história, em relação "à natureza", ou seja, em relação ao que compartilhamos com os brutos. É a superação da base animal e irracional por algo universalmente humano, algo que todas as pessoas e culturas são mais ou menos aptos a reconhecer e respeitar, Dizer que uma cultura-1 mais 'avançada' do que outra significa dizer que ela se aproximou mais da realização do 'essencialmente humano' do que outra cultura-1, que é uma expressão melhor daquilo que Hegel chamou de "a autoconsciência do Espírito Absoluto", um exemplo melhor de cultura-3. O reino universal da cultura-3 é a meta da história (RORTY, 2005, p. 80-81).

Para Rorty (2005) a cultura - 1 é o conjunto de valores, de crenças e de costumes transmitidos pelos mais velhos para os mais novos. Esta cultura estabelece a união do grupo, diferencia os seres humanos dos demais animais, pois há o consenso e a aceitação dos conhecimentos previamente repassados, sem críticas, o que o leva o autor a relacionar esta cultura com a racionalidade -1, pois mantém os membros do grupo unidos, o que os auxilia na sobrevivência. A Cultura - 2, por sua vez, é aquela adquirida pela educação, sinônimo de ser humano culto, ou seja, quanto mais conhecimento a pessoa apreende de diferentes ideias, mais culto e mais rico essa pessoa se torna, associando-se com a racionalidade -3. E a cultura - 3 diz respeito ao exercício da razão sobre os valores, crenças e costumes, o caráter da "natureza é substituído" pela ideia de essencialmente humano, isto é, a cultura é típica das relações humanas, são os seres humanos que estabelecem o que é correto e verdadeiro para viver em harmonia com os demais humanos, sendo esta uma construção histórica.

Assim, mesmo que existam diferenciações entre os tipos de racionalidade e cultura, essas estão interligadas e interagem entre si. Não podem ser entendidas isoladamente, pois um tipo de racionalidade pode interferir diretamente na cultua, seja a cultura - 1, das crenças, valores, costumes, ou a cultura -2, alicerçada a partir do acúmulo de conhecimento, ou a cultura–3, que tem na razão o argumento para estabelecer uma relação essencialmente humana e não puramente animal.

Tal explicação torna-se cristalina no contexto do filme "Escritores da Liberdade", uma história real que se passa em *Long Beach*, Califórnia. Os historiadores Morais, Fernandes e

Purdy (2014), em seu livro “História dos Estados Unidos”, relatam que a ideia de soberania branca na América do Norte esteve presente nos movimentos religiosos no século XIX, fundamentada na ideia de povos escolhidos e abençoados por Deus, que passou a “[...] povoar o imaginário coletivo da nação de que se acreditava eleita para um destino glorioso” (MORAIS; FERNANDES; PURDY, 2014, p. 125). Este imaginário, para os autores, fortaleceu-se no decorrer dos anos:

> A partir disso, desenvolveu-se a ideia de “destino manifesto”: seria uma missão espalhar a concepção da sociedade norte-americana para as regiões vistas como carentes e necessitadas de ajuda. Argumento semelhante de superioridade étnica estava sendo utilizado pelos europeus no movimento neocolonialista na Ásia e na África do século XIX: o homem branco seria responsável por levar a civilização e o progresso às outras nações “selvagens” e atrasadas”. (MORAIS; FERNANDES; PURDY, 2014, p. 125).

A ideia de soberania branca espalhava-se não só pela América do Norte, mas pelo mundo, justificava a crueldade e a intolerância dos norte-americanos para com os demais seres humanos não brancos, criando graves barreiras com os imigrantes que residiam no país em busca de melhores condições de vida através do trabalho. Recebidos com indiferença e discriminação, muitos sofreram violências específicas, como negros, mulheres, mexicanos, como explicam Morais, Fernandes e Purdy (2014, p. 201):

> Os mexicanos enfrentaram um ambiente social, econômico e político discriminatório, mas não foram os únicos imigrantes a sofrerem preconceito. Sentimentos racistas contra estrangeiros e seus descendentes fermentavam na população branca há várias décadas, em grande parte como uma resposta aos problemas sociais – pobreza, doenças, conflitos de classes – associados à vinda de imigrantes da Europa Ocidental, Europa Meridional e Ásia. O chauvinismo da Primeira Guerra Mundial e a reação antiradical do *Red Scare* contribuíram para intensificar o clima anti-imigrante.

Recebidos na América do Norte como seres humanos inferiores, destituídos de uma cultura pura e verdadeira, os emigrantes eram vistos como uma ameaça à continuidade da raça pura e branca. Este fato pode-se assimilar à racionalidade -1 e 3, bem como à cultura - 1 e 2, explicitada por Rorty (2005), porém, com características negativas, em virtude da intolerância alimentada pelos brancos norte-americanos, que consideravam seus costumes, valores e crenças superiores aos dos demais.

Em “Escritores da Liberdade”, no diálogo realizado entre a professora Erin Gruwell e a sua turma, essa barreira entre brancos e imigrantes fica transparente. Nos primeiros dias de aula, enquanto Erin Gruwell repassa o conteúdo no quadro, um dos alunos (Tito) faz o desenho de outro colega (Jamal), ressaltando suas características afrodescendentes, com

lábios grossos. O desenho é repassado entre os colegas que começam a rir, até chegar no próprio Jamal, que fica constrangido e acanhado. Percebendo as risadas, Erin Gruwell pega a folha de papel com o desenho das mãos de Jamal e estabelece um diálogo com os jovens:

> Erin: O que é isso?
> Jamal: Deixa rolar! Erin se aproxima de Tito e pergunta:
> Erin: Acha engraçado? Tito, teria graça se fosse um desenho de você?
> Tito: Não.
> Erin: fechem os livros. Falaremos sobre arte, Tito tem muito talento não acham? Sabem de uma coisa, eu vi um desenho igualzinho a este uma vez em um museu, só que não era de um negro, era de um judeu, e ao invés dos lábios grossos ele tinha um nariz bem grande como de um rato. Mas não era de um judeu em particular, era um desenho de todos os judeus, e estes desenhos foram postos nos jornais pela gangue mais famosa da história. Acham que entendem de gangues, são amadores, essa gangue deixaria vocês no chinelo, e eles começaram pobres, com raiva e todos os desprezavam, até que um homem decidiu dar-lhes um pouco de orgulho e identidade e alguém a quem culpar. Dominar vizinhanças? Isso não é nada comparado a eles. Eles dominaram países, e querem saber como? Eles dizimaram todos os outros, dizimaram todos que não gostavam, e todos a quem culpavam pela vida dura que tinham e a forma que conseguiram foi com isso, colocavam desenhos em todos os jornais, judeus com narizes grandes e compridos, negros com lábios grandes e grossos. Também publicavam evidências científicas que provavam que judeus e negros eram a classe mais inferior da espécie humana, judeus e negros eram como animais e já que eles eram como animais não importava se vivessem ou morressem, na verdade a vida seria muito melhor se eles estivessem mortos. É assim que um holocausto acontece e é isso que vocês pensam dos outros?
> Marcos (aluno negro): você não sabe de nada branquela!
> Erin: Não, eu não sei, Marcos, porque não explica pra mim?!
> Marcos: Eu não vou explicar nada pra você.
> Erin: Tá legal, tá legal, estão dizendo que se os latinos não estivessem aqui, os cambojanos, os negros, os brancos, se eles não estivessem aqui, tudo seria melhor para vocês, não é isso?
> A turma: sim é, seria muito melhor se não estivessem aqui!
> Erin: Tá, tá, começa com um desenho como este e depois um garoto morre com um tiro sem nem saber o que atingiu.
> Eva (descendente de mexicanos): você não sabe de nada, não sabe a dor que a gente sente, não sabe o que a gente tem que fazer, não tem respeito nenhum pelo modo em que vivemos. Você vem aqui pra ensinar essa droga de gramática e depois tem que voltar para rua, e o que você entende disso, hein?! O que você faz aqui dentro que muda alguma coisa na minha vida?
> Erin: Não se sente respeitada? É isso que está dizendo? E talvez não seja, mas pra ter respeito, você tem que respeitar.
> Aluno: Mas que papo furado!
> Erin: O que?!
> André: Porque eu deveria te respeitar? Porque é professora? Eu não te conheço! Como vou saber se não

passa de uma mentirosa? Como é que vou saber se você não é uma má pessoa? Eu não vou respeitar você só porque você é professora.

Eva: Os brancos sempre querem respeito como se merecessem ele de graça.

Erin: Sou professora e não importa a cor que eu tenho.

Eva: Mas a cor é tudo. Tem a ver com pessoas decidindo o que você merece, tem a ver com pessoas querendo o que não merecem. Tem a ver com os brancos que pensam que dominam o mundo, custe o que custar. Quer saber, eu odeio brancos!

Erin: Você me odeia?

Eva: É!

Erin: Você não me conhece!

Eva: Eu sei o que podem fazer. Vi policiais brancos atirarem nas costas do meu amigo porque enfiou a mão no bolso, no bolso! Eu vi os policiais brancos invadirem a minha casa e pegar meu pai sem motivo algum, só porque sentiram vontade, e eles podem, eles podem! Porque são brancos, é por isso que eu detesto os brancos.

Erin: Ben (único aluno branco da turma) tem alguma coisa a dizer?

Ben: Será que eu posso ir embora!

Marcos: moça,para de agir se como estivesse tentando entender a nossa situação e faz seu trabalho de babá aí na frente.

Erin: É isso que acha o que eu faço?

Marcos: O que mais pode ser? Quando eu olho pro mundo eu não vejo ninguém que se pareça comigo com dinheiro no bolso, a não ser que cante *rap* ou jogue basquete, então, o que você tem pra mim?

Erin: E se não souber cantar *rap* ou jogar basquete?

André: Não é isso aqui, disso eu tenho certeza!

Marcos: Pode crer!

Erin: E vocês acham que vão conseguir se formar desse jeito?

André: Cheguei ao segundo grau e ninguém me impediu.

Marcos: Oh, branca, vou ter sorte se chegar aos 18. A gente tá numa guerra, nos formamos todos os dias porque não temos medo de morrer protegendo os nossos, quando você morre pela sua gente, morre com respeito, morre como guerreiro.

Erin: Então quando você morrer vai ganhar respeito? É o que acha? Sabe o que vai acontecer quando morrer?! Vai apodrecer no solo e as pessoas vão continuar vivendo e vão esquecer totalmente de você. E quando você apodrecer, acha mesmo que vai fazer diferença você ter sido de uma *gangue?*! Vai estar morto, e ninguém, ninguém vai querer se lembrar de você, porque tudo que terá deixado para este mundo será isto (Erin mostra a folha de papel com o desenho que Tito fez).

A cultura de superioridade da raça branca criada e alimentada na América do Norte é recebida pelos imigrantes como uma afronta e gera a violência, a desunião, uma verdadeira separação de classe. E essa relação é reproduzida na sala de aula entre os alunos. Erin, na

verdade, percebe que na sala existia não apenas uma divisão de classes, como também a divisão de classe dentro da classe.

Ao interferir diretamente no desenvolvimento da democracia e, consequentemente, no exercício da cidadania, a cultura se torna um divisor dos grupos sociais. Assim, o direito à educação apresentado no filme não pode ser entendido de forma isolada, sendo necessário desvelar como o ensino-aprendizagem na sala de aula pode interferir e auxiliar na transformação social. Portanto, faz-se necessário ampliar as relações estabelecidas no filme "Escritores da Liberdade" para entendermos qual educação era defendida neste contexto, mostrando como o(a) Assistente Social, profissional habilitado para trabalhar em favor dos direitos e deveres do cidadão, pode contribuir para que, de fato, os cidadãos possam ser tratados de forma mais justa e igualitária.

4 A SALA DE AULA E O PAPEL SÓCIO-EDUCATIVO DO SERVIÇO SOCIAL NO ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

O espaço socialmente instituído da sala de aula tem como finalidade criar sua especificidade, ou seja, as ações desenvolvidas em seu interior é o que o diferencia dos outros espaços. Novelli (1996), em seu artigo "A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema", afirma que a sala de aula pode ser ao mesmo tempo deslocada para distintos lugares, pois sua atividade essencial ultrapassa os limites físicos. Assim,

> [...] formalmente, a sala de aula é ocupada pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. Relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmar o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto, diverso. A surpresa que o eu sente diante do outro é, concomitantemente, a surpresa de si mesmo. Isso é mais fácil de ser dito do que percebido porque o eu está sempre muito perto de si próprio. (NOVELLI, 1996, p. 44).

Nesse espaço de interação do "eu" com "outro", eles vivenciam um processo contínuo de desconstrução e construção, quando o "eu" se reconhece no "outro", como mostra ofilme "Escritores da Liberdade", mas especificamente, na sala de aula 203. Em toda a história do filme é estabelecido um elo com a sala 203, que se torna um ponto central, uma referência, chegando até a representar uma casa para alguns alunos, visto que este espaço demarca não só a construção do saber, como também o movimento de desconstrução e construção, que configura a redescrição explicada por Rorty (2005).

Nesta perspectiva, a educação torna-se um dos instrumentos que possibilitam esse movimento perpassada dois vieses distintos: a concepção conservadora e a concepção libertadora. A primeira diz respeito à reprodução da pedagogia tradicional ou pedagogia bancária, que limita o aluno a desenvolver a sua capacidade crítica; a segunda se desenvolve ao inverso da primeira (FREIRE, 1987).

Ghiraldelli Jr. e Rorty (1999) acreditam que a educação deva ser um instrumento para auxiliar os jovens a querer não apenas um mundo melhor, mas buscar novos e melhores mundos jamais sonhados. Como direito social, a educação tem absorvido para o interior das salas de aula a complexa realidade que se expressa de distintas maneiras, isto é, a miséria, a pobreza e outros problemas sociais que refletem no processo educacional. Esta realidade justifica a presença do Assistente Social na escola por ser o profissional que possui especificidades para lidar com estas situações. Seu papel socioeducativo vai além da garantia do acesso e permanência dos alunos na escola, e permeia na possibilidade de buscar meios

que favoreçam a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas.

Com base nesta compreensão, buscou-se, neste capítulo, descrever a sala de aula 203 apresentada no filme, sua estrutura física e instrumental, bem como as mudanças vivenciadas para além do ambiente físico, que dizem respeito aos alunos que a ocupavam, abordando a contribuição do papel socioeducativo do Assistente Social nas escolas, a fim de garantir o direito permanente à educação.

4.1 A sala de aula dos Escritores da Liberdade

O destaque da sala 203, que se evidência nas primeiras cenas de "Escritores da Liberdade", não representa uma mera demonstração de um espaço físico ou de uma localização por onde irá transcorrer boa parte da história, mas uma intenção, às vezes, sutil para quem irá assisti-lo de externar a particularidade desse ambiente, que reproduz, de forma contraditória, a concepção da educação conservadora e da educação para a liberdade.

Segundo Paulo Freire (1997) esta primeira concepção está presente no ambiente escolar, desde o século XX, e reproduz o caráter dos procedimentos tradicionais da educação, que ele chama de 'pedagogia bancária'. Ghiraldelli Jr. e Rorty (2012), em sua obra "As lições de Paulo Freire:filosofia, educação e política"refletem, sobre a *pedagogia bancária*, ao mencionar que:

> [...] o que ele quer dizer, basicamente, é que a dinâmica tradicional em sala de aula implica um professor que deposita informações para os estudantes, os quais por sua vez guardam-nas no 'cofre' da memória. Essas informações são depois, sacadas pelo professor, em geral, no dia da prova. O aluno é o 'banco e o professor usuário dessa 'casa bancária'.

Em outras palavras, a *pedagogia bancária* não possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade crítica, o que leva a inibir sua criatividade, sua autonomia e, consequentemente, limita o seu exercício efetivo da democracia e da cidadania.

Pacheco (2009)mostra como a concepção conservadora da educação visa manter e dar continuidade à ordem já estabelecida com a recusa do exercício do senso crítico, gerando a impossibilidade de mudança ou de transformação. Nesse sentido, é possível visualizar esta concepção em vários momentos do filme, dentro e fora da sala 203. Um deles é a cena em que Erin Gruwell chega ao Colégio Woodron Wilson H. para seu primeiro dia de aula. A professora, ao observar as demais salas e, posteriormente, a sua, a 203, percebe que o

ambiente físico e o material diferenciam-se das demais salas, como pode ser conferido na descrição a seguir:

> Em casa, antes de ir para o Colégio, Erin Gruwell fica preocupada com o que vestir, com medo de não parecer com uma professora. Procura a roupa ideal e, após se arrumar, faz questão de acordar o esposo e perguntar se parecia uma professora. Ela escolhe vestir uma saia, uma blusa e um blazer de manga comprida, todos na cor vermelha. Usa cabelos soltos, sapatos fechados e baixo, bolsa preta e o colar e brincos de pérolas [presente do seu pai].
>
> No Colégio, chega sorridente com um copo não mão [possivelmente de café]. Para entrar no Colégio, mostra seu crachá identificando-se para o guarda. Continua caminhando pelo pátio sorridente até chegar no corredor que dá acesso às salas de aula. Percebe uma porta do seu lado direito, era a sala da turma avançada, curiosa, chega até a porta e olha atentamente para o ambiente.
>
> A porta da sala possuía uma pintura nova. A sala era ampla com pintura nova e de cor branca. Em frente à porta encontra-se uma escrivaninha com um computador, ao fundo dessa escrivaninha, um armário amplo e novo. Do lado esquerdo da sala, seis janelas bem largas e altas, todas com persianas novas. As carteiras dos alunos são modernas, na verdade, são mesas de madeiras, cada uma com duas cadeiras [bom espaço entre as duas cadeiras]. Elas estão dispostas no centro da sala (oito mesas), e nas laterais das paredes [duas mesas de cada lado], ao todo, são 48 lugares. As cadeiras possuem estrutura de aço inox cromado, assentos almofadados e pretos. No fundo da sala, o professor escreve na lousa branca [utilizando pincel] exposta em toda a parede. Do lado esquerdo, perto do quadro, tem outra escrivaninha com computador [do professor], acima do quadro, tem uma faixa azul bordada e com franja identificando a sala [turma avançada – este termo avançado significa que os alunos estão no 3º ano do Ensino Médio]. Do lado direito, acima do quadro, uma bandeira dos E.U.A, do mesmo lado, um suporte de metal com uma televisão e um DVD, e, na parede da direita, atrás das carteiras, mais armários amplos e novos.
>
> Erin Gruwell, ainda sorridente, volta para o corredor e localiza sua sala [203], quase em frente à sala da turma avançada. Ainda sorridente se aproxima da porta, ao adentrar a sala, muda sua feição, o semblante de surpresa e susto ao observar a sua sala.
>
> A porta simples de madeira com uma pintura desbotada. A sala pequena. Do lado esquerdo, os armários, com portas quebradas e abertas. No meio dos armários, um retroprojetor, alguns cadernos jogados, em duas portas, havia papéis colados. Do lado direito, estavam duas janelas velhas e com persianas estragadas, abaixo de toda a janela, uma tubulação. As carteiras individuais [de um braço] eram velhas, umas de madeira e outras de plástico sintético, a estrutura de ferro estava enferrujada, todas as carteiras estavam rabiscadas com nomes e desenhos, a lousa era negra [giz], revestida de madeira [com aspecto de antigo], do lado direito e esquerdo do quadro tem um mural de madeira [aspecto de velho] com alguns avisos colados, no fundo da sala,a mesma estrutura da lousa negra na frente da sala. Do lado direito, perto do quadro, havia um pequeno armário e a mesa de madeira [velha] da professora. A pintura da parede era na cor palha e desbotada.

Amostra a contradição dos dois ambientes, a sala da turma avançada possuía todos os equipamentos e ambiente necessários para que o ensino-aprendizagem ocorresse de forma satisfatória. A 203, composta por alunos que participavam do Programa de Integração, quando comparada às demais salas, era desprovida de infraestrutura, traços de uma educação conservadora em que permeia o forte argumento que alunos, como os da sala 203, possuem o suficiente para estudar (PACHECO, 2009).

Outra cena em que a educação conservadora se evidencia se dá quando a professora Erin Gruwell vai até a biblioteca para verificar quais os livros estavam disponíveis para

auxiliá-la no conteúdo de suas aulas. Porém, ao chegar à biblioteca, Erin Gruwell encontra a Sra. Campbell que não permite o empréstimo de livros para os alunos da 203.

> Erin: [com o livro Diário de Anne Frank na mão, pergunta para Sra. Campbell] E este aqui, estamos discutindo o holocausto?
> Sra. Campbell: Ham?! Não, eles não vão conseguir ler!
> Erin: Vamos tentar! Os livros estão parados aqui!
> Sra. Campbell: Veja as notas de leitura deles, se der esses livros a eles não vão devolver e se devolverem vão estar estragados.
> Erin: E esse aqui, Romeu e Julieta? É uma ótima história sobre gangues.
> Sra. Campbell: Não, os livros não! Isso é o que damos pra ele [ela mostra um livro parecido com livros infantis e danificados], é Romeu e Julieta, mas numa versão condensada. Mas mesmo estes, veja como estão. Mal cuidados. Eles desenham neles!
> Erin: Eles sabem que recebem estes [ela mostra o livro parecido com livros infantis] porque ninguém acredita na inteligência deles?
> Sra. Campbell: Eu não tenho orçamento para comprar livros novos todos os semestres, nunca devolvem!
> Erin: O que eu faço? Compro eu mesmo?
> Sra. Campbell: Você é quem sabe, mas vai jogar seu dinheiro fora!
> Erin: Há mais alguém aqui com quem eu possa falar sobre isso?
> Sra. Campbell: Como é que é? [ela olha para Erin com desprezo e ironia].
> Erin: Desculpe, mas eu não entendo, o Conselho Educacional de Long Beach concorda que estes livros fiquem largados aqui sem serem usados?!
> Sra. Campbell: Eu vou explicar! Se chama instrução localizada, significa que eu e o diretor temos a autoridade pra tomar este tipo de decisão sem ter que consultar o Conselho que tem problemas maiores pra resolver. Entende agora como funciona?
> Erin: Desculpe! Não quis passar por cima da sua autoridade, eu nunca faria isso, é que eu não sei como fazê-los interessarem pela leitura sem esses [mostra o livro Romeu e Julieta]!
> Sra. Campbell: Você não pode fazer alguém querer uma educação! O melhor que pode fazer é tentar que eles aprendam a obedecer, a ter disciplina. Essa já é uma realização enorme pra eles! [Nesse momento Sra. Campbell sai da biblioteca e deixa Erin sozinha].

A resistência da Sra. Campbell em emprestar os livros da biblioteca para os alunos da sala 203 reforça este tipo de conservadorismo na educação e vai ao encontro das explanações de Freire (1997) e Pacheco (2009) de que não existe uma preocupação em formar cidadãos críticos, muito menos em proporcionar mudança ou transformação neste tipo de ensino. Como afirma Rorty (1997), em suas reflexões sobre a socialização e a individualização, as práticas pedagógicas estão sujeitas a ideais forjados tradicionalmente pela cultura, que introduz a tradição dos valores e instituições às novas gerações.

No decorrer da narrativa fílmica, outra cena reforça essa concepção conservadora. Durante a reunião solicitada pela professora Erin Gruwell ao Conselho Educacional de *Long Beach*, com o corpo diretivo do Colégio Woodron Wilson H, a professora busca discutir a possibilidade de continuar ministrando as aulas para os alunos da sala 203 no terceiro ano:

> Sra. Campbell: É uma violação do Estatuto do sindicato [referindo-se à possibilidade de Erin Gruwell ministrar aula para o terceiro ano], ela não pode seguir os alunos e ensinar no terceiro ano, ela só está aqui há dois anos. Há professores aqui com mais de dez anos que trabalharam e se comprometeram muito pra ela ter esse tipo de privilégio. Sem falar na experiência deles ensinando alunos de maior calibre. O programa de turmas avançadas é competência nossa!
>
> Erin: Eu não quero substituir o Programa de turmas avançadas, eu só quero continuar com os meus alunos no ano que vem.
>
> Brian: Ela não pode, o terceiro ano é meu.
>
> Sra. Campbell: O Conselho Educacional não vai permitir isso. A colocação de professores será afetada, prazos de aposentadoria revistos, desrespeitando os professores que trabalharam muito mais tempo e que se concentraram em sala de aula, e não em relações públicas ou matérias em jornais [sua expressão facial é de raiva].
>
> Erin: Eu não pedi que escrevessem as matérias.
>
> Professor Brian: Ela está no meio de um divórcio! [nesse momento Erin olha pra ele com desprezo].
>
> Sra. Campbell: Eles não ficam até tarde na aula? Eles comem e ficam jogando até tarde!
>
> Carl Cohn [representante do Conselho]: Tudo bem! Vamos dar uma respirada. Está bem?! Eu esperava que pudéssemos discutir isso e chegar a um tipo de entendimento.
>
> Sra. Campbell: Não há nenhum tipo de entendimento.
>
> Diretor da escola: Margareth [ele interrompe Sra. Campbell]. Carl, olha, deixando de lado esses ressentimentos óbvios, por enquanto, mesmo que houvesse um entendimento e ela pudesse lecionar no terceiro ano, não há um currículo específico para ela ensinar, a não ser que Brian troque uma das suas turmas de terceiro ano por uma do segundo.
>
> Brian: [prontamente responde balançando a cabeça]. Não!
>
> Diretor da escola: Então, eu não posso fazer nada
>
> Erin: Então é isso? [semblante de decepcionada]
>
> Sra. Campbell: Acredite ou não, senhorita Gruwell, existem outros professores capazes aqui. Se obteve algum progresso até aqui significa que seus alunos estão prontos para seguirem em frente. Podem até ganhar alguma coisa com professores mais experientes.
>
> Erin: Você não pode ensinar a eles, você nem gosta deles!
>
> Brian: O que isso tem a ver com lecionar? [ele responde com semblante de deboche].
>
> Sra. Campbell: Eu sou educadora há mais de 30 anos, eu tenho alunos que ainda mantém contato comigo, eu sei o que é ser amada por uma turma. Você não faz ideia da batalha que travei tentando ser uma professora melhor e agora me vem com essa que eu sou uma professora incapaz de ensinar a seus alunos? Se passarem por nossas turmas e repetirem, não será porque não estavam preparados, será

> porque você falhou e não eles [nesta fala ela expressa um semblante de repulsa e ódio por Erin Gruwell e ela pega suas coisas ligeiramente e sai da sala batendo a porta].

Em outra reunião, não solicitada por Erin Gruwell, mas pelo próprio Conselho Educacional, que tinha como objetivo discutir, mais uma vez, se Erin Gruwell poderia lecionar para os alunos da sala 203 no terceiro ano, o posicionamento conservador do corpo docente do Colégio Woodron Wilson H. novamente transparece. Na sala da Senhora Caren Polateli, figura máxima do Conselho Educacional, transcorre seguinte narrativa:

> Erin: Esses alunos, essa turma é como se fossem uma família[fala direcionada para Cari].
> Sra. Campbell: Pra quem? Pra você? [fala com tom de deboche].
> Erin: Uns pros outros. A sala dois zero três se transformou na casa deles. A confiança deles se baseia em estarem juntos como um grupo.
> Sra. Campbell: Depois que eles saírem da turma dela vão voltar para os velhos hábitos.
> Caren: As notas de leitura deles subiram consideravelmente senhora Campbell:
> Sra. Campbell: No papel! Mas o que ela conseguiu realmente? E os novos alunos que entrarem o ano que vem? Ela pode repetir o processo? O método não é prático e é impossível de se implementar com regularidade! E se todo o professor atuasse assim? Nós temos milhões de crianças para passarem pelo sistema educacional e precisamos de meios que beneficie o maior número possível de alunos e não só os casos especiais. E você acha mesmo que pode criar essa família em todas as salas e em todos os alunos?
> Erin: eu não sei! [seu semblante demonstra sinceridade e preocupação].
> Caren: Obrigada!

Fica nítido que o corpo dirigente do Colégio permanece resistente às mudanças no ensino-aprendizagem, além de considerar o método da professora Grwuell ineficaz e falho. Apesar dos resultados positivos conquistados pelos alunos da turma da sala 203, estes não foram suficientes para convencer a direção do Colégio que era possível aplicar um ensino-aprendizagem diferente daquele defendido até então no sistema educacional. Neste sentido, verifica-se que todas as cenas descritas corresponderem à prática de ensino baseada na concepção conservadora, a chamada “educação bancária”, explicada por Freire (1997), e correspondem também a outras análises sobre o desenvolvimento do modelo ensino-aprendizagem, como ado filósofo alemão Herbart, que realizou uma abordagem sistemática do processo ensino-aprendizagem.

Preparação	Momento de idéias passadas, relacionadas com a presente lição, são trazidas para o centro das atenções. Assim, surge o interesse vital pelo novo material e o aluno pode estar preparado para dar atenção ao conteúdo da nova lição.
Apresentação	Momento da 'clareza', ou seja, da apresentação nítida da idéia em termos, os mais concretos possíveis.
Associação	Momento de assimilação da idéia nova, o que ocorre na percepção da idéia nova pela antiga. Momento de comparação-diferença e semelhanças entre o velho e o novo conteúdo, preparando a indução.
Generalização	Momento em que o raciocínio é posto para trabalhar no sentido de sair do campo individual, e formular possíveis leis gerais tiradas da lição.
Aplicação	Exercício do novo conhecimento, o que significa que toda idéia nova deve construir uma parte da mente funcional. (GHIRALDELLI JR; RORTY, 2000, p. 44).

Ghiraldelli Jr. e Rorty (2000, p. 44) realizam uma crítica sobre esse esquema, pois, para eles, Herbart desconsidera qualquer "[...] teoria, na qual, o sentir e o querer fossem funções secundárias do processo ideativo". Por outro lado, explicam que Dewey desenvolveu uma sequência que confronta as explicações de Herbart. Assim, Ghiraldelli Jr. (2000, p. 45) descreve:

1.Atividade e pesquisa	Os estudantes são colocados em atividade, pois é delas que emerge o primeiro passo da aprendizagem: a consciência de uma dificuldade, de um problema, de uma necessidade.
2. Escolha e/ou formulação de problemas	Os estudantes são instigados a examinar a situação, como é próprio da mente humana, que, ao defrontar-se com um problema, analisa seus vários elementos, e localiza o cerne das dificuldades e o fator de importância mais decisiva.
3. Arrolamento dos dados	O estudante é solicitado a fornecer elementos para a formulação de hipóteses.
4. Construção das hipóteses	Professor e alunos formulam hipóteses.
5. Avaliação de hipóteses e/ou experimentação	As hipóteses são postas à prova, por experimentação direta ou indireta. (GHIRALDELLI JR.; RORTY2000, p. 45)

Em outras palavras, para os autores, o esquema de Herbart é superado pelo o de Dewey, pois demonstra em sua análise que o interesse do estudante nasce quando existe uma dificuldade, um problema ou uma necessidade, independe da quantidade de ideias claras e nítidas que se tem de alguma dificuldade vivenciada. Portanto, o esquema de Dewey, na busca de explicar como deve acontecer o ensino-aprendizagem, demonstra a necessidade de privilegiar uma educação composta por alunos ativos frente à ação pedagógica, assim como

Freire (1997; 2001), mostrando que ambos não apoiam a educação dogmática, isto é, a concepção conservadora da educação.

Do mesmo modo, Ghiraldelli Jr. e Rorty (2000, p. 53) esquematizam as etapas do modelo ensino-aprendizagem para Herbart e Deweya partir do ponto de vista de Paulo Freire:

Vivência e pesquisa	Momento em que o educador vive, realmente na comunidade do educando, participando de sua linguagem e de seus problemas. Neste passo, Paulo Freire quer que a dicotomia educador-educando desapareça, dando lugar ao educando-educador-educador-educando. É neste momento em que o educador começa a recolher o que serão os "temas geradores" ou "palavras geradoras".
Eleição dos temas geradores	A partir da vivência, o educador recolhe temas e palavras e passa a organizar junto com os educandos os "círculos de cultura", o grupo onde aconteceria o "diálogo amoroso", humilde, horizontal entre educando-educador e educador-educando. O "método dialógico" aqui empregado, consistiria na explicação do relato dos participantes a respeito de suas experiências de vida, suas dificuldades e seus problemas. O "animador" do "centro da cultura", uma vez tendo vivido na comunidade, estaria apto a resgatar, nesse momento, os "temas geradores" e as "palavras geradoras", já previamente "sentidos" por ele próprio na comunidade, como que espelhando dificuldades.
"Problematização" através do diálogo	A "problematização" implicaria a idéia de que "ninguém educa ninguém", e também que "ninguém educa a si mesmo", "mediatizados pelo mundo". Como escreveu Paulo Freire: a problematização se faria assim, através do esforço pelo qual educadores e educandos iriam percebendo, criticamente, como "estão sendo no mundo com que e em que se acham".
"Conscientização"	Através da "problematização", educador-educando e educando-educador poderiam fixar o ponto de partida para a "conscientização". Caberia ao educador-educando problematizar a visão de mundo dos educandos-educadores que, por uma série de razões, poderiam não estar aptos a entender a realidade criticamente. A "conscientização" exigiria o "pensar crítico", capaz de procurar a "causalidade profunda" dos acontecimentos, fazendo o "desvelamento da realidade"
Ação social e política	A "conscientização" se completaria na ação social e política – na "práxis social" de busca de "libertação de todos os homens da opressão"

Neste esquema apresentado, prevalecem o diálogo e a política como mediadores da problematização para a posterior construção da consciência crítica, tanto do educador quanto do educando, tornando possível a abertura de espaço para que apareça a condição de 'sujeito histórico'. Esta perspectiva da construção da consciência crítica e do sujeito histórico, ou seja,

do sujeito participativo e ativo é chamada por Freire de ‘pedagogia libertadora’ ou ‘pedagogia nova’, que elucida “[...] a educação libertadora, problematizada, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de ‘transmitir conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da ‘educação bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39)

Nesse sentido, a educação libertadora passa a representar para os alunos a sua nova casa, isto porque as mudanças físicas e as ações propositivas desenvolvidas pela professora Erin Gruwell estimulam os alunos a participarem ativamente das aulas, o que propícia também o desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma dos alunos. A nova sala, como mostra o filme, passa a ter carteiras mais homogenias [todas de madeira], ainda individuais, as janelas, antes com persianas quebradas, aparecem novas e com vasos de flores. Os armários já não possuem portas estragadas, a pintura aparece nova e os murais preenchidos com fotos da turma e bilhetes.

As ações adotadas pela professora Erin Gruwell, aparentemente simples, representaram para os alunos uma possibilidade de se verem como sujeitos históricos. Dessa forma, eles passaram a entender a importância da educação neste processo. Dentre essas ações, destaca-se o momento em que Erin Gruwell passa uma linha vermelha no chão da sala, como referência para que os alunos se posicionassem para responder às suas perguntas. Isso possibilitou que Erin Gruwell se aproximasse das realidades cotidianas dos alunos, bem como dos alunos entre si, correlacionando-se com a etapa de vivência e pesquisa demonstrada por Freire.

Em outro momento, inspirada no livro o “Diário de Anne Frank”, publicado originalmente em 1947, Erin Gruwell entrega para cada aluno um diário para que contassem as suas histórias, fossem elas do passado, do presente ou anseios futuros. Os relatos poderiam ser em forma de poesia, música, etc., o importante era que todos escrevessem nele diariamente. Essa iniciativa relaciona-se com o que Freire (1987) chama de eleição dos temas geradores como supracitado.

Já a problematização, por meio do diálogo e a conscientização, argumentada pelo referido autor, pode ser extraída das cenas em que Erin Gruwell, mesmo sem apoio financeiro do Colégio, consegue recursos com outros dois empregos extras para comprar livros e levar os seus alunos a passeios, como a visita no Museu da Tolerância, que representa a história do Holocausto e a discriminação contra os judeus.

As imagens e os vídeos do extermínio contra os judeus durante o Nazismo emocionam os alunos e os levam a se identificarem com o sofrimento e a violência vivenciada pelos

judeus. Após a visita, os alunos vão jantar em um restaurante em que Erin Gruwell também trabalhava. O restaurante é sofisticado, e muito dos alunos nunca havia entrado em um lugar assim. Um dos objetivos do jantar era conhecer alguns sobreviventes do Holocausto que, durante o jantar, relataram suas experiências no período do Nazismo. Toda essa experiência despertou nos alunos o interesse em mudar seus hábitos, pois perceberam que estavam trilhando o mesmo caminho dos responsáveis pelo Holocausto. Exemplos, como o de um aluno que desfaz de sua arma, e de outro que pede perdão para sua mãe e volta para casa, mostram o movimento de mudança associado à conscientização e à ação social e política.

Erin Gruwell utiliza a sala 203 para festejar as mudanças conquistadas pelos alunos. Ela prepara taças com espumantes e sacolas com 4 livros, que, de certo modo, a fazia lembrar de cada um deles. Ao pedir para que os alunos façam um brinde, a educadora ressalta suas conquistas, dizendo que eles chegaram onde a sociedade não acreditava que eles seriam capazes, e foi importante para silenciar todos aqueles que pensavam que eles não seriam capazes de mudança. Nesse momento, ela ergue a taça e reafirma que as pessoas que eles foram até aquele momento não existiam mais, era passado, agora eles eram pessoas novas, com novas oportunidades e interesses.

Mediante as cenas aqui apresentadas sobre o filme “Escritores da Liberdade”, percebe-se que a sala 203 torna-se referência central em toda história, por constituir-se em um espaço que acompanha o movimento da mudança dos hábitos dos alunos, que vai além da sala de aula, uma mudança articulada com o exterior, representando a possibilidade de descrição e redescrição, de conversação, por meio da imaginação, como observado no próximo subtítulo.

4.2 A redescrição da sala de aula 203

“A redescrição é uma tarefa da imaginação. É com a imaginação que redescrevemos a nós, aos outros a ao mundo, a fim de criar uma imagem que pode nos agrupar junto daqueles com quem até então pensávamos não ter qualquer coisa em comum” (GHIRALDELLI JR.; RORTY, 2005, p. 17). Considerada categoria central desta pesquisa, por possibilitar o debate do tripé gênero, educação e cultura, no contexto da sala de aula 203, a redescrição é classificada em três estratégias e nelas prevalecem a capacidade de contar a história, preservar e ampliar os direitos, estabelecendo um elo. Pensando assim, a sala de aula 203 pode ser articulada a essas três estratégias por ser um espaço que permite mediatização.

No que se refere à primeira e à segunda estratégias, Ghiraldelli Jr. e Rorty (2005, p. 17) explicam que:

> Nas duas primeiras, apresentamos histórias nas quais as pessoas de grupos distintos terão de se ver e sentir compartilhar de coisas relevantes, porque tais coisas as beneficiam diretamente e/ou são importantes para seus sentimentos [...] nas duas primeiras estratégias defendemos direitos já assegurados legalmente ou direitos mais ou menos consensuais, ou ampliamos direitos conhecidos para pessoas, para aquelas que ainda não usufruíram deles.

Em outras palavras, os autores nos convidam a privilegiar a narrativa e o contar novas histórias, tornando possível o debate sobre os direitos alcançados ou jamais sonhados. Neste sentido, essa explicação aproxima-se do conceito de democracia substancial e educação libertadora analisados. Para ilustrar a primeira estratégia, Ghiraldelli Jr. e Rorty (2005, p. 17-18), sob o ponto de vista de Rorty, exemplificam:

> [...] aqueles professores que lutam contra a segregação racial o fazem melhor quando podem contar a seus alunos, negros e brancos, histórias que mostram que afro-americanos construíram a América democrática, aquela América que alguns brancos pensam que só eles construíram. Qual América, especificamente? Aquela que possui um *Welfare State* democrático e que, por isso mesmo, deveria ser objeto de interesse *pragmático* não só dos brancos, mas muito mais dos negros. Os professores devem contar histórias em que a América democrática mítica aparece como um 'bom negócio' não só para os brancos mas principalmente para os negros, e em que a América já existente possa mostrar um 'bom negócio' para estes, na medida em que a sociedade democrática pluralista e o *Welfare State* são o que os negros – e não só os brancos – puderam construir de melhor, a história de uma grande obra, porém, inacabada, que vale a pena ser continuada.

Assim, para esclarecer a primeira estratégia, pode-se, na mesma medida, exemplificá-la com uma cena do filme em que a professora Erin Gruwell traça uma linha vermelha no centro da sala, servindo como referência para os alunos se manifestarem mediante suas perguntas:

> Erin: Nós vamos fazer um jogo. Vai ser divertido eu prometo [nesse momento ela está passando a fita vermelha no chão da sala e os alunos estão divididos em dois grupos, um de cada lado da fita]. Vocês podem ficar nas carteiras fazendo os exercícios ou podem participar do jogo, de qualquer jeito tem que esperar o sinal tocar! Está aqui é a nossa linha do jogo [nesse momento ela anda por cima da linha], eu vou perguntar alguma coisa pra vocês e se ela estiver haver com vocês, ai vocês pisam na linha e depois se afastam para a próxima pergunta, fácil não é? [os alunos concordam]. A primeira pergunta: quantos de vocês têm o CD novo do *Snoop Dogg*?
>
> Alunos: Todos se aproximam da fita [cada um olha para o colega da frente com uma feição de arrogância] e depois se afastam.
>
> Erin: Tudo bem! Próxima pergunta: Quantos de vocês viram *Boyz n the Hood*?
>
> Alunos: Todos se aproximam menos o aluno Ben [o único branco da sala].
>
> Erin: Tá bom! Próxima pergunta: Quantos de vocês moram nos conjuntos?
>
> Alunos: Alguns alunos não se aproximam da linha.

Erin: Quantos de vocês conhecem alguém, um amigo ou parente que esteve ou está no reformatório ou preso?

Alunos: A maioria dos alunos se aproximam da fita.

Erin: Quantos de vocês estiveram no reformatório ou na cadeia por algum tempo?

Aluna: Campo de refugiado conta?

Erin: Você decide!

Alunos: Muitos alunos se aproximam da fita [continuam a olhar um para o outro com expressão de arrogância e ódio].

Erin: Quantos de vocês sabem onde arrumar drogas?

Alunos: Nesse momento o Ben é um dos primeiros a se direcionar para a fita, junto com outros alunos.

Erin: Quantos de vocês conhece alguém numa *gangue*?

Alunos: Apenas alguns alunos não se aproximam da fita.

Erin: Quantos de vocês estão em uma *gangue*? [nesse momento os alunos se manifestam com indiferença]. Tá legal! Foi uma pergunta idiota não foi? [os alunos concordam]. Estar afiliado a *gangues* é proibido na escola, me desculpem pela pergunta *eu viajei!* [os alunos dão risadas, parecem estar mais soltos]. Tudo bem! Agora vou fazer uma pergunta mais séria a vocês. Fiquem na linha se perderam algum amigo por causa da violência das *gangues*.

Alunos: Todos pisam na fita e permanecem nela.

Erin: Fique na linha se perderam mais de um amigo [poucos saem da fita]. Três? [novamente poucos saem da fita]. Quatro ou mais? [outra vez poucos saem da fita]. Vamos homenagear falando o nome dessas pessoas onde quer que elas estejam [os alunos começam a falar o nome dos amigos, menos Ben]

Erin: Muito obrigado a todos! [fala com expressão de satisfação].

Nesta cena, os alunos começam a perceber que as suas histórias de vida não são diferentes dos demais, isto porque os alunos se organizavam em *guetos*: os cambojanos, os latino-americanos, os afrodescendentes e os brancos. Os grupos eram fechados e não se misturavam, não dialogavam com os demais *guetos*, o que não permitia que eles percebessem o outro como parte da sua história. A ação da professora Erin Grwuell, em relação à dinâmica da fita, parece ser uma estratégia simples, mas representou um ponto de partida para que todos percebessem que cada um deles faziam parte de uma mesma história: de exclusão, de violência, de dor. Ao perceberem isso, eles começam a entender que têm muita coisa em comum e que juntos poderiam mudar essa história.

Em relação a segunda estratégia, Ghiraldelli Jr. e Rorty (2005, p. 18) afirmam:

> Pessoas, diante de perguntas como "Porque devo me preocupar com ela, uma estrangeira, uma pessoa que não é minha parenta, uma pessoa cujos os hábitos me desgostam?", podem responder com histórias tristes e sentimentais que costumam ser mais ou menos assim: "Porque não poderia ser de outro modo, na situação em que ela está vivendo, longe da sua casa, entre estranhos [...]" Ou melhor: "Porque poderia ser sua namorada...imagine se fosse". E até: "Porque a mãe dela deve estar

> preocupada". [...] tais histórias, repetidas em pequenas variações ao longo dos séculos, são de fato o que tem induzido pessoas seguras, ricas e poderosas a tolerar e até estimar pessoas indefesas, aquelas cuja a aparência, costumes e crenças nos parecem, em princípio, um insulto a nossa moral, algo que estaria além do que percebemos como diversidade humana.

Este segundo exemplo vai ao encontro da cena em que a professora Erin Gruwell estabelece um tenso diálogo com a turma devido ao desenho feito pelo aluno Tito, que ressalta as características do negro, diálogo já transcorrido nesta pesquisa. Nesta cena, a indiferença com o outro se torna muito explícita, pois não interessava para os alunos saber o que o outro sentia ou vivia. Portanto, mesmo que os alunos, naquele momento, usufruíssem do mesmo direito à educação, não aceitavam a diferença do outro, e ao participarem e estarem coniventes com a violência entre as gangues acabavam por perecer sobre o mesmo objetivo dos nazistas: de exterminar todos aqueles que julgavam serem inferiores, diferentes, quando na verdade todos eram vítimas do mesmo destino, da intolerância, da indiferença e da violência.

Por fim, a terceira estratégia abre a possibilidade da ampliação "[...] dos direitos das pessoas na medida em que *inventamos* direitos jamais sonhados" (RORTY, 2005, p. 17). Desse modo,

> [...] a extensão de direitos não é tudo com o que temos de nos envolver. A tolerância e diminuição da crueldade necessitam de ações mais ousadas. Na maior parte das vezes, uma ação contra a crueldade depende da *invenção* de direitos. Então, temos de *criar* novos vocabulários. Há direitos jamais sonhados que só podem se tornar direitos e ser reivindicados se seguir um novo vocabulário – um vocabulário alternativo. (RORTY, 2005, p. 18-19).

Esta terceira estratégia pode ser vislumbrada em vários momentos do filme, como na cena em que Erin, após desenvolver a dinâmica da fita, propõe para os alunos um exercício contínuo de escrever suas histórias (passado, presente e futuro) e, caso eles autorizassem, ela gostaria de lê-las, para isso, passou a deixar o armário aberto para que deixassem seus diários se quisessem. A iniciativa da professora tinha como objetivo estimular os alunos a relatarem suas próprias experiências, suas mágoas, medos, angústias, sonhos, conforme atesta a terceira estratégia de redescrição de Rorty, aproximando-se também do que Paulo Freire expõe em sua obra a "Pedagogia da Autonomia "sobre a importância de valorizar e respeitar os saberes dos educandos:

> [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior e com a morte do que com a

> vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...]. (FREIRE, 2011, p. 30).

Assim, Freire (2011) esclarece que nada adianta o professor ministrar suas aulas sem conhecer a realidade social dos alunos, devendo existir uma interação entre o conteúdo e as vivências de cada um. Neste sentido, o desenvolvimento da terceira estratégia perpassa a autonomia defendida pelo educador, pois o contar de novas histórias a fim de conquistar direitos jamais sonhados representa também a capacidade de cada aluno de se perceber enquanto sujeito histórico nesse processo.

Para tanto, a fim de clarificar ainda mais a terceira estratégia, será descrita a cena em que a professora prepara uma surpresa para os alunos na sala 203. São taças com espumantes, uma ação simbólica para que todos os alunos brindassem as conquistas alcançadas por cada um deles. Na sala um cartaz com a frase "um brinde à mudança" marca o momento em que um dos alunos pede para ler seu diário:

> Erin: Muito bem prestem atenção! Vejam o que eu quero que façam: Eu quero que cada um de vocês venham até aqui [na mesa] e peguem uma dessas bolsas que contém quatro livros que vamos ler neste semestre. São livros muito especiais e eles me lembram de alguma forma cada um de vocês. Mas antes que peguem os livros, eu quero que vocês peguem uma taça de espumante aqui [em cima da mesa], e quero que cada um de vocês façam um brinde! Nós todos vamos fazer um brinde à mudança, isso significa que a partir deste momento todas as vozes que disserem "vocês não podem" serão silenciadas, todos os motivos que dizem que as coisas não vão mudar desaparecerão, e a pessoa que vocês eram antes deste momento, a vez dessa pessoa acabou! Agora é a sua vez! Está bem?! *É isso aí estão prontos para arrasar geral?* [os alunos ficam meio envergonhados] O que foi? O que está pegando? [nesse momento o primeiro aluno se manifesta]
>
> Glória: Tá bem, todo mundo sabe que eu namoro desde os meus 11 anos! Olha sempre fui a pessoa que ia engravidar antes dos 16 anos e largar a escola, como a minha mãe. Isso não vai rola! [ela ergue a taça]
>
> Aluna: Ninguém dá ouvido a um adolescente, todo mundo pensa que você deve ser feliz só porque é jovem. Eles não veem a guerra que travamos todo o santo dia, e um dia a minha guerra vai terminar e eu não vou morrer, eu não vou mais tolerar abusos de ninguém. Eu sou forte!
>
> Marcos: Minha mãe me botou pra fora de casa quando eu entrei pra *gangue*, mas eu queria que ela visse eu me formar, queria fazer 18 anos! [nesse momento o aluno interrompe e pede pra ler um trecho no seu diário]
>
> Aluno: Senhora G posso ler uma coisa no meu diário?
>
> Erin: Seria ótimo! [nesse momento os alunos ficam se perguntando quem era o colega].
>
> Aluno: Nesse verão, foi o pior verão dos meus quatorze anos de vida. Tudo começou com um telefonema, minha mãe estava chorando e implorando, pedindo mais tempo como se estivesse lutando

> para dar seu último suspiro. Ela me abraçou o mais forte que pode e chorou, as lágrimas atingiram minha camisa como balas. Disseram que íamos ser despejados, ela ficou se desculpando comigo, eu pensei: não tenho mais casa, eu podia ter pedido uma coisa menos cara no Natal. Na manhã do despejo, uma batida forte na porta me acordou, o xerife estava ali para fazer seu trabalho. Eu olhei pro céu esperando que alguma coisa acontecesse. Minha mãe não tem família com quem contar, nenhum dinheiro entrando, porque eu ia me importar em ir para escola e tirar boas notas se sou sem teto?! O ônibus para em frente à escola e eu tenho vontade de vomitar, estou usando as roupas do ano passado, os mesmos tênis velhos e o mesmo penteado, eu fiquei achando que iriam rir de mim. Em vez disso, alguns amigos da minha turma do ano passado vieram falar comigo, aí eu percebo que a senhora Gruwell, minha professora maluca de inglês do ano passado, é a única pessoa que me fez ter esperança, falando com meus amigos sobre as aulas do ano passado e os passeios comecei a me sentir melhor. Eu recebo o meu horário e vejo que a primeira professora é a senhora Gruwell, na 203, eu entro na sala e sinto como se todos os problemas da vida não fossem tão importantes, estou em casa!
> Erin: É está sim! [com sorriso no rosto e emocionada].
> Após o relato todos da sala emocionados aproximam do aluno e o abraçam demonstrando apoio, ou seja, são solidários.

Neste diálogo, torna-se evidente que os diários e a sala de aula passam a representar para os alunos lugares “protegidos”, onde poderiam ser espontâneos e expressar suas criatividades, relatando suas histórias sem receios. O diário foi um instrumento para que os alunos pudessem verbalizar seus conflitos, uma vez que o ato de escrever permitiu que reconhecessem na escrita e percebessem quem realmente eram, o que sentiam, o que pensavam. Nesse sentido, o exercício de escrever nos diários possibilitou que eles revivessem os acontecimentos das suas vidas e, assim, reavivá-los a partir de suas próprias concepções.

Diante dos exemplos, em especial desse último, percebe-se uma fusão entre as três estratégias, isto é, uma correlação, porém, não como uma em consequência da outra, ou seja, não há um pré-requisito para que uma se manifeste e, assim, apareça a outra, como se fosse um esquema, no entanto, elas interagem entre si e dialogam.

Outra abordagem relevante no filme é a da solidariedade. Rorty (2007) em “Contingência, ironia e solidariedade” explica que o termo está vinculado a uma atitude ética e política de se compadecer frente à humanidade suscetível à dor. Desse modo, a humanidade deve ser entendida na contingência e na pluralidade irredutível das formas de vida comunitárias e não em termos metafísicos.

Como exemplo, têm-se algumas cenas do filme em que o ato de solidariedade pode ser contemplado. Dentre elas, as cenas em que os alunos se unem em prol de um objetivo comum configuram uma atitude ética e política, em virtude de compreenderem que seus atos

correspondiam à autonomia de se verem como cidadãos e, portanto, como corresponsáveis na construção de um mundo melhor. O objetivo em comum dessa união seria conseguir recursos para conhecer a Senhora Miep, a pessoa que escondeu no sótão do seu escritório Anne Frank e seus familiares. A iniciativa dos alunos foi tão nobre que vários meios midiáticos publicaram suas ações. Eles realizaram uma apresentação de dança, *shows*, entre outras atividades.

O empenho de todos foi comemorado com a visita da Senhora Miep no Colégio Woodron Wilson H. Desta visita tem-se um emocionante diálogo, entre ela e os alunos, relevante para esta pesquisa. Senhora Miep foi acolhida com muita alegria pelos alunos, ao entrar na sala, preparada para recebê-la, o aluno Marcos faz questão de ir até a porta e acompanhá-la até a frente da sala. Assim começa o diálogo:

> Miep: O preço de um judeu valia dois dólares. Uma pessoa desesperada por dinheiro contou a Gestapo. Em 4 de agosto eles invadiram meu escritório e um homem apontou a arma pra mim e disse: "Não diga nada! Nenhuma palavra!" E ai eles subiram para o sótão, me senti tão impotente. Eu podia ouvir a Anne gritando, objetos sendo atirados. Ai eu corri até a minha casa, procurei um brinco, quinquilharias, qualquer coisa que eu pudesse levar para suborná-los. Eu voltei com todas aquelas coisas, e o soldado então sacou a arma e a encostou na minha cabeça. Podia levar um tiro por esconder um judeu ou ir para o campo, ele disso, então, um outro soldado reconheceu meu sotaque, ele era austríaco, assim como eu, mas eu tinha sido adotada por uma família holandesa, aí ele disse para o soldado com a arma para me deixar ir. Não há um dia que eu não me lembre desse 4 de agosto e penso na Anne Frank. [Marcos levanta a mão e ela pede pra ele falar].
>
> Marcos: Eu nunca tinha conhecido um herói! A senhora é minha heroína
>
> Miep: Oh não! Não, não, meu jovem não. Não sou uma heroína não. Eu fiz o que tinha que fazer, porque era a coisa certa a fazer, foi só isso. Nós somos todos pessoas comuns, mas mesmo uma simples secretária, ou uma dona de casa, ou um adolescente, podem fazer o mesmo. Mesmo que com pequenas atitudes acender uma luzinha numa sala escura, não é?! Eu li suas cartas e sua professora andou me contando muitas coisas sobre suas experiências. Vocês são os heróis! Vocês são heróis todos os dias! Seus rostos estão gravados no meu coração!

As ações da professora Erin Gruwell despertaram nos alunos o desejo de mudança. Assim, eles passam a se ver como protagonistas de suas vidas. Como última tarefa Erin propõe para os alunos transformar seus diários em livro e, a partir disso, começa a nova história dos alunos, eles tornam-se "Escritores da Liberdade". Para ilustrar transcorre-se a fala de Eva:

> Eva: A senhora G gostaria que juntássemos os nossos diários em um livro, como o livro de Anne Frank. Ela conseguiu que um empresário doasse 35 computadores para que pudéssemos trabalhar. Ela disse que a gente tinha uma coisa para dizer para as pessoas. Não éramos mais só garotos de uma turma, éramos escritores com as nossas próprias vozes, nossas próprias histórias e mesmo que mais ninguém lesse, o livro seria alguma coisa que deixaríamos para os outros dizendo que nós éramos, foi isso que aconteceu, nós nos importávamos mesmo que só para nós mesmos e nós não vamos esquecer. A senhora G não prometeu que ele seria publicado, mas nós mesmos podíamos distribuí-lo, ela pediu que nós inventássemos um título, algo para chamar a nós mesmos [mostra a Erin digitando o nome do livro: O Diário dos Escritores da Liberdade].

O debate, no entanto, não se encerra aqui, pois torna-se necessário aprofundar sobre a educação como direito social. Por ser um dos instrumentos de intervenção do Assistente Social, faz-se necessário desvelar as mediações que existem neste contexto.

4.3 O Serviço Social e o direito à Educação

A análise sobre a contribuição do Serviço Social no acesso ao direito à educação implica diretamente em correlacioná-lo com temas que permeiam a realidade social, política, econômica e cultural, que nem sempre são identificados no cotidiano escolar e ficam unilaterais às Políticas Educacionais, em virtude da própria complexidade da realidade social, em contrapartida, tem-se uma crescente conscientização de que a escola está inserida nesse processo.

Os altos níveis de pobreza e miséria que assolaram e assolam a sociedade, principalmente os países de terceiro mundo, se expressam de distintas maneiras, e esta realidade não está alheia ao processo educacional. Problemas como baixo rendimento, desinteresse pelo ensino, evasões escolares, entre outros, têm sido discutidos como possíveis indicadores dessa realidade de exclusão, o que contribui diretamente para a limitação do desenvolvimento dos alunos.

No Brasil, a educação torna-se um direito social em 1988, com a consolidação da Constituição Federal, e o Estado passa a ser o responsável em prover a Educação Pública e garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, isto é, torna-se competência do Estado oferecer a infraestrutura suficiente para assegurar a efetivação desse direito.

A realidade americana, contexto em que transcorre a história do filme “Escritores da Liberdade”, possui um sistema jurídico educacional equivalente ao do Brasil. Portz (2011, p. 1), professor e coordenador de Ciência Política na *University of Wisconsin*, explica que:

> A política educacional americana é moldada fundamentalmente pelo sistema federal dos EUA. Como no Brasil, os Estados Unidos têm um sistema governamental federal que divide a autoridade e a responsabilidade entre os governos nacional, estadual e local. Em ambos os países, autoridades dos três níveis do governo desempenham um importante papel na política educacional, mas a distribuição da autoridade e da responsabilidade é bastante diferente, [...] nos Estados Unidos o nível estadual desempenha o papel mais importante no ensino fundamental e médio, trabalhando principalmente com distritos escolares locais que operam determinadas escolas. O nível nacional capta considerável atenção pública, contudo o seu papel é, em realidade, menos central no financiamento e funcionamento das escolas.

Mediante a explicação do autor, percebe-se a proximidade do ornamento jurídico educacional do Brasil com o do Estados Unidos, diferenciando-se no nível nacional, pois neste âmbito os Estados Unidos não exercem uma ação direta no funcionamento e financiamento da educação, ao contrário do Brasil, que tem uma legislação única e válida em todo o território nacional materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).Porém, em relação à presença do Serviço Social na educação, existe um distanciamento, de décadas entre esses dois países devido à própria trajetória histórico-cultural percorrida por ambos.

Segundo Maria Cristina Piana (2009, p. 183-184), professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Barretos, São Paulo:

> No campo educacional, o Serviço Social surgiu em 1906, nos Estados Unidos, quando os Centros Sociais designaram visitadoras para estabelecer uma ligação com as escolas do bairro, a fim de averiguar por que as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar ou a falta de aproveitamento das crianças e a adaptação destas à situação da escola. O mesmo trabalho ocorria na Europa junto ao campo assistencial que atendia as crianças abandonadas ou órfãs, mães solteiras, colocação em lares substitutos ou para adoção e serviços em instituições fechadas. Em vários países, ocorria o atendimento às crianças em suas famílias que não recebiam orientações necessárias para seu desenvolvimento e muitas eram vítimas de maus tratos por parte dos pais ou responsáveis. Outros trabalhos na área escolar eram especializados no setor da saúde, resolvendo problemas de aprendizagem relacionados à saúde dos alunos.

Dessa forma, as ações que o Serviço Social americano e europeu desempenhava nas escolas, no início do século XX, a fim de abolir ou diminuir a evasão escolar, como também atuar frente às dificuldades da criança em permanecer na escola, por meio de um trabalho conjunto com as famílias, possuíam um caráter de atendimento às dificuldades de forma individual e familiar. Isso exigia do Serviço Social configurar os problemas sociais presentes no ambiente escolar.

No Brasil, a presença do Serviço Social no espaço escolar se evidencia na década de 1930, em virtude da intervenção progressiva do Estado nos processos reguladores da vida social. O desenvolvimento do Serviço Social também tinha um caráter de atendimento

individual, como nos países americanos e europeus, porém, existia uma preocupação em estabelecer uma relação da escola com a comunidade através da família dos alunos. Piana (2009, p. 185) argumenta que:

> [...] até meados da década de 1970 o Serviço Social teve uma vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem vigente. Mas com o Movimento de Reconceituação fundamentado nos desdobramentos críticos da identidade profissional e no rompimento com um Serviço Social conservador e tradicional, é que a intervenção no contexto educacional ganhou novas perspectivas e destaque, especialmente na década de 1980.

Em outras palavras, o rompimento com a concepção conservadora e tradicional do Serviço Social, importada prioritariamente dos EUA, possibilitou um redirecionamento das suas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas e ganha um caráter mais crítico frente à ordem capitalista. Neste contexto, o Serviço Social, em especial na educação, pode desenvolver um trabalho direcionado em desvelar esta realidade produtora e reprodutora das desigualdades visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos.

Neste sentido, embora a educação não seja uma área nova de atuação para o profissional de Serviço Social, tem-se nos últimos anos um aumento da procura de assistentes sociais por esta área. No entanto, a presença desses profissionais nestes espaços ainda é pequena. Acredita-se que este interesse possa estar ligado à possibilidade de cunho teórico-metodológico, de pesquisa e de intervenção que ela pode proporcionar.

Vale destacar que o número insuficiente de assistentes sociais na educação também é problematizado no filme “Escritores da Liberdade”. Erin Gruwell, ao ler os relatos dos alunos no diário, fica chocada com o leque de problemas sociais que estes alunos viviam e, por não ter Assistente Social no Colégio, ela procura seu pai e pede ajuda.

É na esfera pública que se concentra a maior parte das contratações e dos concursos para assistentes sociais, no anseio destes atuarem junto a equipes profissionais de educação nas escolas, como também em assessorias e consultorias. Assim, o Conselho Federal de Serviço Social publicou, em 2000 e 2011, documentos a fim de auxiliar os profissionais de Serviço Social na educação. O primeiro, intitulado “Serviço Social na Educação”, e o segundo, “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, foram frutos de debates, grupos de trabalhos, encontros, seminários e congressos. O primeiro documento privilegia uma abordagem mais técnica de como o Serviço Social pode contribuir para que os indivíduos tenham acesso ao direito à educação e permaneçam na escola, para isso, se ampara

na redação do Parecer Jurídico 23/00, de 22 de outubro de 2000, do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), descrito a seguir:

> O Serviço Social é a área de objeto de estudo e de trabalho do Assistente Social, que por sua vez é uma profissão de caráter técnico/científico de nível universitário, regulamentada pela Lei nº 8.662/93. Para o profissional que atuar no serviço social escolar (assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão) caberá desenvolver atividades técnicas profissionais, dentre outras as seguintes funções:
> Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar.
> Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar visando prevenir a evasão escolar, a disparidade série/idade, e melhorar o rendimento do aluno e sua formação para o exercício de sua cidadania.
> Participação em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como prestar esclarecimento e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões que envolvam saúde pública.
> Articulações com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades.
> Realizações de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente.
> Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais.
> Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei 8662/93, não especificadas acima. (CFESS, 2000, p. 13).

Esse documento jurídico abarca na sua totalidade a dimensão técnico-operativa do Serviço Social no contexto escolar, em contrapartida, o segundo documento destaca os desafios dos profissionais em interpretar e pontuar teórica e politicamente:

> [...] as tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (BRASIL, 2011).

Desta forma, o documento destaca o que se espera atualmente do Assistente Social na educação frente a esta realidade complexa:

> Os discursos e as práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais.
> O processo de descentralização da educação básica e a maior autonomia da esfera municipal no desenvolvimento de programas de ampliação do acesso e garantia de permanência na educação escolarizada.
> A ampliação e a interiorização da rede de Institutos de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e as demandas por programas e ações de assistência estudantil.
> A expansão do setor privado de educação e a demanda por ações de assistência estudantil e de trabalho comunitário como forma de justificar a isenção de impostos.
> A aprovação da Política Nacional de Assistência Estudantil e a ampliação das formas de acesso à educação superior pública.

> A afirmação do direito à educação de largos contingentes populacionais que se encontravam fora da escola e o acionamento de diferentes instituições do Poder Judiciário e do Executivo para assegurar e acompanhar as condições de acesso a esse direito.
> A organização de programas de qualificação e de conclusão da educação escolarizada de jovens com forte caráter compensatório.
> A expansão dual da rede de educação infantil (pública e comunitária) com recursos públicos e as requisições de gerenciamento da desproporcionalidade entre oferta e demanda de vagas.
> O aumento das ações e programas sociais dirigidos às famílias e das demandas de sua operacionalização no âmbito das organizações não governamentais que atuam no campo educacional.
> A disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura como forma de "exercício da cidadania" e ampliam as ações de cunho educativo em articulação como o tempo e espaço escolar (BRASIL, 2011, p. 25-26).

Percebe-se que são inúmeros os desafios do Assistente Social na educação, haja vista a dinâmica contraditória que permeia a educação, porém, representa ao mesmo tempo uma possibilidade de "[...] alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas" (BRASIL, 2011, p. 26).

Dentz e Silva (2015) em seu artigo "Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica", tece uma abordagem histórica sobre a articulação entre o Serviço Social e a Educação, os desafios e as conquistas, destacando o levantamento das produções teóricas dos trabalhos de conclusões de cursos das escolas de Serviço Social. Os autores correlacionam essas produções com cada o momento histórico e político do país em que a conjuntura de cada período influenciou diretamente no desenvolvimento técnico-operativo e teórico-metodológico do Serviço Social, isto é a concepção conservadora da atuação do Assistente Social na Educação aparece nestas produções, assim como o processo de ruptura, que trouxe as reformulações na base teórica e prática do Serviço Social.

Como exemplo deste movimento de mudança teórico e prático do Serviço Social, Dentz e Silva (2015, p. 18) cita o trabalho de Maria Tereza Guilherme, intitulado "Serviço Social Escolar", publicado em 1945 pela Imprensa Oficial do estado de São Paulo, no qual Maria Tereza Guilherme argumenta que a atuação do Serviço Social na escola tinha que garantir a unidade da família, da Igreja e do Estado através da prevenção e da cura daqueles vistos como desajustados na sociedade e assim possibilitar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, o que configura a concepção conservadora teórica e prática do Serviço Social.

Os autores continuam e refletem que o processo de ruptura da concepção conservadora do Serviço Social foi mediado por quatro importantes eventos, conforme registros do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS:

> [...] em 1967, na cidade mineira de Araxá, sobre "teorização do Serviço Social"; em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, sobre "metodologia do Serviço Social"; em 1978, em Sumaré, também no Rio de Janeiro, sobre "cientificidade do Serviço Social"; e mais tarde, em 1984, em Alto da Boa Vista, ressaltando o debate sobre a teorização do Serviço Social. Entre o seminário de Teresópolis e o de Sumaré destaca-se outra obra referendando o Serviço Social e a Educação, do pedagogo, filósofo e sociólogo argentino, Ander-Egg, publicada em 1974, intitulada *El trabajo social como acción liberadora*. Nela, o autor referenda os vários campos de atividade nos quais os assistentes sociais exerciam algum tipo de trabalho, inclusive na Educação, em que o profissional visava fortalecer as relações entre escola e família, integrar as crianças que tinham dificuldades de adaptação à vida escolar e desenvolver um trabalho articulado com outros profissionais que atuavam na escola. (DENTZ; SILVA, 2015, p. 19-20).

Neste sentido, percebe-se que com as temáticas abordadas nestes eventos havia uma preocupação em rever a teoria que fundamentava o trabalho do Assistente Social em seus diversos espaços de atuação, e entre eles a escola. Toda essa preocupação teórico-prática estava diretamente ligada com as novas expressões das desigualdades sociais, ou como vários autores denominam, de expressões da questão social.

Essa preocupação favoreceu um novo olhar sobre o Serviço Social na Educação para assim propor uma diferente dimensão pedagógica e educativa. Esta dimensão, portanto, concentra-se na possibilidade que o profissional tem de construir meios que auxiliam na superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas. Esta função educativa é amparada pelo projeto ético-político da profissão. Este é um instrumento em que o profissional de Serviço Social pode recorrer, a fim de entender melhor as novas relações pedagógicas entre o Serviço Social e o usuário dos seus serviços, pois,

> [...] tais relações favorecem uma maior participação dos sujeitos envolvidos através do conhecimento crítico sobre a realidade e dos recursos institucionais para a construção de ações estratégicas atendendo aos interesses das classes subalternas e à mobilização, à organização e ao fortalecimento. (PIANA, 2009, p. 189).

Não há dúvidas que a inserção do Serviço Social na educação contribui diretamente para o acesso e a permanência dos alunos na escola, e a disponibilidade de ricos instrumentais, teórico e prático, pode auxiliar a mediar os problemas da política da educação com as demais políticas sociais. Porém, há outros temas relevantes que são poucos discutidos, ou ficam à margem dos debates para a atuação do profissional de Serviço Social, como é o caso das relações de gênero.

Lisboa (2010), professora nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em seu artigo "Gênero, feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão", tece duras críticas sobre esses distanciamentos do Serviço Social com temas de suma relevância, como

as relações de gênero, para a sua atuação. Ao questionar esse comportamento, demonstra não entender como uma formação de futuros profissionais de Serviço Social, que também perpassa por esse modelo contraditório de educação, pode estar alheia a essa problemática quando o próprio curso é majoritariamente frequentado por mulheres.

Diante dessa questão, Lisboa (2010) lança três críticas sobre a consolidação do Serviço Social no Brasil e na América Latina, mostrando como a consolidação está arraigada em um saber eurocêntrico e androcêntrico, ao contrário do feminismo, que construiu sua trajetória questionando justamente o androcentrismo. Neste sentido, a primeira crítica ao Serviço Social

> [...] é dirigida aos estatutos acadêmicos da profissão. Em seu processo histórico de consolidação no Brasil e na maioria dos países latino-americanos, o Serviço Social teve como base os princípios da doutrina social da Igreja, que imprimiram na profissão um "espírito de apostolado", configurando-a como uma profissão a ser exercida por mulheres, como uma "vocação", com papéis específicos definidos pela sociedade para mulheres: o cuidado, a tutela, a ajuda, que por sua vez requerem abnegação, entrega de si, ser para os outros, enfim "naturalizando" a responsabilidade da profissão como uma carreira destinada majoritariamente a mulheres. (LISBOA, 2010, p. 76).

Para a autora a influência da Igreja Católica na educação representou um atraso para a institucionalização do Serviço Social como profissão, isto porque ela reproduz a naturalização da imagem da mulher construída historicamente, e atribui a ela o dom para a caridade e para o cuidado. A segunda crítica diz respeito à institucionalização da profissão propriamente dita:

> [...] nos locais onde exercem sua profissão, as(os) assistentes sociais encontram-se imersos em relações hierárquicas onde predominam correlações de força, de dominação e de poder. Quando tentamos localizar quantas assistentes sociais ocupam ou já ocuparam cargos de poder, direção de uma secretaria de assistência social nos estados ou municípios, Ministérios de Desenvolvimento Social, ou outro cargo representativo em instâncias que executam especificidades da profissão, o que encontramos? Que tipo de instituições contrata assistentes sociais, atualmente? Seriam as(os) profissionais de Serviço Social burocratas contratados pelo Estado para representá-lo junto às políticas sociais? Ou abnegadas/os desempenhando o papel esperado pela Igreja em programas ligados à refilantropização da assistência? Como está sendo o reconhecimento e a valorização desta força de trabalho, o piso salarial em comparação aos demais técnicos nas equipes interdisciplinares? (LISBOA, 2010, p. 77-78).

Os vários questionamentos estão ligados aos espaços sócio-ocupacionais que poderiam ser apropriados pelo profissional em Serviço Social, porém a hierarquia e as relações de poder excluem, quase na sua totalidade, a ocupação desses espaços por assistentes sociais. Desse modo, em relação à institucionalização, busca-se entender "[...] qual o papel da Associação

Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) na formação dos profissionais? Que efeitos de saber e poder possui esta instituição sobre o Serviço Social? O que explica que, durante anos seguidos, a mesma figura masculina é convidada a pronunciar as conferências de abertura, na mesma linha de pensamento, nos encontros e congressos da categoria?" (LISBOA, 2010, p. 68).

A academia do Serviço Social, ao representar uma instituição e, por este motivo, vivenciar relações de hierarquia, de poder e de dominação, deveria usá-los para contribuir na produção de um saber hegemônico, isto é, na construção de novos conceitos que, de fato, fazem parte do cotidiano socioeconômico, conforme explica Lisboa (2010). A terceira crítica problematiza o objeto de trabalho, definido pela academia do Serviço Social como sendo a questão social, reforçando, assim,

> [...] 'o discurso técnico' utilizado nas escolas e cursos de formação em Serviço Social. Em uma categoria como 'questão social' entendida como 'contradição entre capital e trabalho', definida pela ABEPSS como 'o objeto' do Serviço Social, ou seja, como 'discurso técnico', o que o reducionismo desta categoria não deixa ver? Até que ponto o discurso sobre emancipação política proposto pelo marxismo conseguiu superar o trabalho de cunho assistencialista demandado pelas instituições que contratam profissionais de Serviço Social? Da mesma forma que há uma divisão do trabalho, também há uma divisão linguística, uma hierarquia do discurso; a apropriação de um discurso é a apropriação de uma política da verdade que, por sua vez, marginaliza outras e gera exclusão! Existe uma única verdade para o Serviço Social? (LISBOA, 2010, p. 68).

Lisboa (2010) questiona o discurso técnico que as escolas adotam na formação do Assistente Social, sob orientação da academia, por atribuir exclusivamente a categoria 'questão social' como a única fonte de explicação para a contradição entre capital e trabalho. Este posicionamento reproduz uma hierarquia do discurso e, por conseguinte, uma ideia de verdade, e não só fecha o debate sobre os problemas da sociedade, como também exclui outros temas relevantes.

Para se afastar dessa realidade, a autora sugere a introdução das teorias feministas e dos estudos de gênero para subsidiar a dimensão teórico-metodológica do Serviço Social, porque as teorias feministas e os estudos de gêneros podem auxiliar no questionamento de "[...] todas as formas de dominação, expor novas áreas de conflitos sociais (extrapolando os conflitos de classe), que requerem formas próprias de análises das relações, da construção social da diferença sexual, da sexualidade, da reprodução, da discriminação no trabalho e, sobretudo, da cultura, aqui pensada como 'práticas que produzem sentido'" (LISBOA, 2010, p. 68).

Para ilustrar os exemplos vivenciados no cotidiano do seu trabalho junto a seus estagiários, a professora relata que eles não sabem como lidar com as demandas levadas pelos sujeitos e demonstram dificuldade em associá-las com os pressupostos da teoria marxista:

> Como analisar, por exemplo, a situação de uma criança que sofre abuso sexual se a base da formação teórica deste estudante foi centrada predominantemente na teoria marxiana? Como responder questões que necessitam diferentes dimensões de análises em suas mediações teóricas, quais sejam: explicar o valor diferenciado atribuído ao trabalho dos homens *versus* o trabalho das mulheres; entender por que o trabalho doméstico e os relativos aos cuidados de doentes, idosos, crianças, não são remunerados, muito menos valorizados; por que ocorre violência contra as mulheres e as meninas? Onde e como se produz essa violência? As verdades dos nossos sujeitos de intervenção, dos nossos entrevistados, muitas vezes são diferentes das nossas. Uma verdade não está pré-definida, ela faz parte de um contingente contextual que deve ser mediado por diferentes concepções teóricas que perpassam as questões de classe, de gênero, de raça/ etnia, que por sua vez se fundamentam em múltiplos tipos de saberes. (LISBOA, 2010, p. 68).

Esses exemplos reforçam a crítica à formação do profissional de Serviço Social, mostrando que esta formação privilegia prioritariamente a teoria marxista, que não oferece respostas aos vários problemas que perpassam as relações sociais e extrapolam a divisão de classe, explicitada por Karl Marx. Assim, conforme Lisboa (2010, p. 68),

> [...] os estudos de gênero nos convidam a olhar e a pensar de maneira diferente sobre nossa condição histórica e sobre a origem das desigualdades sociais. Convidam-nos a extrapolar fronteiras, sermos flexíveis, deixar-nos mover, captar o cotidiano e a realidade das pessoas atendidas nos espaços institucionais: um cotidiano inserido em nucleamentos da esfera da vida, para além da produção.

Nesta abordagem, o convite para introdução das teorias feministas e dos estudos de gênero está diretamente ligado ao exame da especificidade feminina na construção da cidadania e da democracia na educação. Como exemplo, pode-se citar a professora Erin Gruwell, embora sua formação não seja em Serviço Social, e sim em Letras, sua especificidade feminina lhe conferiu relevantes ações para a construção da autonomia dos alunos para, ao mesmo tempo, vivenciar as relações de gênero em seu cotidiano familiar e escolar. Vale ressaltar que as construções de gênero apresentadas no filme aparecem sutilmente em vários momentos, o que pode ser até imperceptível para quem o assisti somente uma vez.

Portanto, nas cenas do filme, percebe-se que Erin Gruwell sempre estava preocupada com o que o seu pai iria achar do seu trabalho, o que configura as relações patriarcais explicadas no primeiro capítulo. Esta relação aparece também no seu casamento. No decorrer da história, aparecem várias cenas em que Erin Gruwell, após chegar do trabalho, em casa,

assim como Scott, sempre estava cozinhando ou organizando alguma coisa na casa, ao contrário do marido, que ficava apenas observando-a de longe desenvolvendo as atividades domésticas. À medida que a história avança, Erin Gruwell passa a participar de dois trabalhos fora do Colégio, como vendedora de sutiã em uma loja e como recepcionista de um hotel de luxo. Todo esse empenho tinha como objetivo conseguir recursos e proporcionar atividades para além da sala de aula aos alunos.

No entanto, esta iniciativa passa a incomodar seu esposo, e ele chega a exclamar que Erin Gruwell nem o perguntou se ela poderia exercer tantas atividades fora de casa. Este incômodo se agrava e Scott acaba se separando de Erin Gruwell. Na cena em que os dois se separam, vê-se Scott na cozinha tomando vinho. Suas malas estavam na sala quando Erin Gruwell chega do trabalho à noite. Ao ver as malas, ela se dirige até a cozinha para saber de Scott o que estava acontecendo:

> Scott: Se tomar outra taça vai ficar com dor de cabeça.
> Erin: Está de malas prontas e o vinho vai me dar dor de cabeça? Por que está fazendo isso? Será por que não te dou atenção suficiente?
> Scott: Não, não é isso! É que eu sinto como se eu tivesse uma vida que eu não planejei. Erin é que...é muito difícil.
> Erin: Sua vida é muito difícil?
> Scott: Eu acho que o que você faz é nobre e é bom, eu me orgulho de você, de verdade! Mas eu quero viver minha vida sem me sentir culpado.
> Erin: Não estou tentando fazer com que se sinta mal! [ela fala chorando].
> Scott: Você não precisa tentar!
> Erin: Eu não planejei me tornar responsável por estes garotos.
> Scott: Quem é que te pediu isso? [tom de voz exaltado].
> Erin: Ninguém me pediu!
> Scott: Meu Deus! Eles nem são seus filhos!
> Erin: Por que eles têm que me pedir? Scott [ela fala chorando] eu finalmente descobri qual é a minha vocação e eu adoro isso, quando eu ajudo os garotos a entender suas vidas, tudo na minha vida começa a fazer sentido pra mim. Isso tá acontecendo comigo.
> Scott: Então pra que precisa de mim?
> Erin: Você é meu marido porque não pode ficar do meu lado e fazer parte disso, como as mulheres apoiam seus maridos.
> Scott: Mas eu não posso ser sua mulher! Nossa! Eu não queria que isso soasse tão horrível! Erin, se tivesse que escolher entre nós e a turma, ficaria com quem?
> Erin: Se me ama de verdade como pode perguntar isso?

> Scott: Erin, olha pra mim! Isso aqui é tudo que eu sou, só isso, eu não sou um desses garotos, eu não tenho mais potencial! Você não quer ficar aqui, porque se quisesse não ia ficar na sala de aula toda a noite.
> Erin: Não é verdade, eu quero ficar aqui! Eu te amo!
> Scott: Ama uma ideia de mim!
> Erin: Mas é uma ideia tão boa.
> Scott: Eu sei.

Na fala de seu marido Scott, fica mais do que claro que o sucesso de Erin Gruwell o incomodava, na verdade, isto representava uma afronta para sua figura masculina e, ao argumentar que ele não queria ser a sua mulher, Scott simplifica, em poucas palavras, as construções das relações de gênero, nas quais o homem é o chefe, é o provedor de tudo, já a mulher é a que fica em casa e cuida do lar. As construções das relações de gênero também estão presentes nos relatos dos alunos em seus diários. Eva, ao contar sua história, relembra sua infância e o momento em que está com o seu pai em uma loja de brinquedo, ela narra:

> Eva: Na América uma garota pode ser coroada em princesa por sua beleza e graça [ela está parada olhando e admirando as bonecas]. Mas uma princesa asteca é escolhida pelo sangue [em seguida, seu pai a chama e coloca nela uma luva de box e a indaga: O que eu te disse? Eva continua]. Meu pai sempre me ensinou a lutar pelo meu povo e esta luta era contra aqueles que dizem que meu povo é menos que os brancos, que nós não éramos iguais em beleza e em bênçãos.

Nesta cena é interessante notar que Eva desejava a boneca, o que representa a reprodução do que a sociedade atribui ao que é do universo feminino e, embora seu pai tenha colocado uma luva de box em suas mãos, instrumento que é considerado pela sociedade como masculino, seu gesto simboliza a relação de poder, de domínio do chefe. Outra relevância nesta fala é que ela não só problematiza as relações de gênero, como também temáticas sobre raça, etnia, cultura e preconceito.

Ainda sobre as construções das relações de gênero, no filme, as meninas sempre estão preocupadas com a aparência, isto é, sempre usando maquiagem, brincos, pulseiras, colares, a própria professora Erin Gruwell se apresentava assim, sempre bem arrumada, com trajes típicos femininos, já os meninos eram despojados vestiam roupas comuns como calça, camiseta e tênis. Esta relação entre papéis masculinos e femininos é vivenciada pelo corpo docente da escola, a partir do posicionamento machista e conservador em relação à mulher, isto pode ser percebido em vários momentos no filme. Em um deles o professor Brian, em uma reunião do corpo diretivo da escola com o Conselho Educacional de *Long Beach*, para

decidir se Erin Gruwell poderia lecionar no terceiro ano para os alunos da sala 203, fala que Erin estava no meio de um divórcio, demonstrando, além de um discurso conservador, que ela, por esse motivo, seria incapaz de tomar decisões. Assim, o professor reproduz o discurso que imperou durante muitos séculos na Igreja, que afirmava que a mulher não tinha vocação para pensar, raciocinar e decidir.

No corpo docente, havia também mulheres que possuíam uma postura conservadora e machista, como é o caso da senhora Campbell. Embora ela fosse mulher, não apoiava Erin Gruwell no desenvolvimento de suas atividades porque ela via Erin Gruwell como uma ameaça a sua carreira docente, neste sentido, sua postura conservadora a limitava de si ver e ver Erin Gruwell como mulher e partilhar um contexto carregado de desigualdades de gênero.

Apesar de aparecer no filme inúmeros momentos que mostra a construção das relações de gênero, isto pode passar desapercebido para quem o assiste pela primeira vez, porque a naturalização dessas construções está tão arraigada em nosso ser que impossibilita ver além do que está sendo projetado. A naturalização, fruto da cultura, do conjunto das crenças, dos hábitos, dos costumes e dos valores, é repassada pelos mais velhos como explicam Rorty (2005) e Laraia (2001). Essa transmissão, no entanto, carrega o discurso masculino como referência do verdadeiro para que haja a manutenção das boas relações na sociedade. Este é um problema que o movimento feminista e outros atores sociais lutam para desconstruir essa referência cultural ainda forte das sociedades Ocidentais.

Reforça-se aqui o que Lisboa (2010) reflete sobre o Serviço Social, sobre a necessidade de incluir na formação dos alunos desse curso as teorias feministas e os estudos de gênero, para que o profissional qualificado possa propor ações que proporcionem a igualdade entre todos. No diálogo entre Erin Gruwell e Scott, em virtude da sua riqueza de informações, Erin Gruwell fala para Scott que descobriu qual era a sua vocação, que adorava ajudar os alunos a entender suas vidas, porque quando isto acontecia tudo na vida dela começava a fazer sentido. Essa declaração configura o seu desconstruir e construir, o que possibilitou a redescrição da sua vida.

Como resultado do empenho da professora Erin Gruwell, ou senhora G, assim chamada carinhosamente pelos alunos, ela e os alunos fundam a associação *Freedom Writers Fundation* - Associação dos Escritores da Liberdade, ainda ativa, e, posteriormente, ocorre a publicação do livro com as histórias relatadas nos diários por cada aluno.

Mediante estas observações, pode-se concluir que a análise do tripé gênero, educação e cultura, no contexto do filme “Escritores da Liberdade”, é uma análise complexa, pois envolve categorias discutidas por distintos pontos de vista teóricos e, ao mesmo tempo,

representa uma possibilidade de nos resdescrever como sujeitos, redescrever o outro e o mundo, porque a dinâmica da vida nos mostra que cada um de nós está presente na história do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do tripé gênero, educação e cultura, no contexto do filme “Escritores da Liberdade”, representou uma tarefa desafiadora. Embora essas três categorias tenham sido eleitas para fundamentar esta pesquisa, existem ainda outras temáticas que podem ser exploradas diante da riqueza dessa produção. Abre-se aqui, portanto, a possibilidade de articular conceitos como raça, etnia, classes, ensino-aprendizagem, pedagogia, preconceito, violência, discriminação, entre outros. Porém, reforça-se o convite ao leitor para assistir o filme para, assim, possibilitar uma melhor compreensão da análise aqui construída.

Neste sentido, redescrição como tarefa imaginativa, a fim de criar novos vocabulários, novos hábitos e, de certa forma, contribuir para um mundo melhor. Encontra-se neste contexto a luta cotidiana do movimento feminista em prol do direito das mulheres, em especial, o direito à educação. A participação tardia das mulheres nesse setor configurou, na mesma medida, um atraso na sua participação nos espaços públicos, que se justifica no discurso de que a mulher nasceu para cuidar, zelar, dada sua fragilidade.

Porém, essa naturalização foi fortemente combatida por militantes feministas que expressaram, por meio da literatura, das artes, que a mulher, assim como o homem, detinha muitas potencialidades e habilidades. Um dos instrumentos teóricos utilizados pelas feministas para desnaturalizar esse discurso foi a categoria gênero. Para as feministas, as desigualdades entre homens e mulheres não se encontram nas diferenças biológicas, mas na construção sócio-histórica de cada sociedade sobre o que é próprio da mulher e do homem.

Assim, o argumento defendido pelo movimento ganha consistência, torna-se legítimo e abre espaço para que o debate da garantia dos direitos das mulheres seja revisto. A ideologia do movimento não se limita apenas na luta pelos direitos das mulheres, mas também pelos direitos de todos, pois as conquistas das mulheres representam uma necessidade universal das minorias.

No que diz respeito à educação, Richard Rorty tece uma profícua análise sobre essa categoria, a fim de desvelar um instrumento para verdade ou para a liberdade, afirmando que nada adianta possuir uma verdade se esta não cria possibilidades para que os sujeitos desfrutem da liberdade associada à esperança de viver em um mundo melhor.

O filósofo Richard Rorty, assim como o educador Paulo Freire, entende que o termo educação vai além da transmissão de conteúdo que está limitada por um espaço físico. Para os teóricos, a educação é um movimento contínuo, estabelecido através do diálogo entre escola, os alunos e a família. Assim, a educação deve possibilitar um processo de transformação, de

reconstrução de si mesmos. Para isso, é necessário inserir no debate questões relativas à democracia e à cidadania, pois são ferramentas essenciais para que a liberdade possa ser exercida, visto que a democracia pressupõe o acesso aos direitos, mediado pela consciência crítica, e possibilita o alcance da autonomia e da cidadania.

Desse modo, a cultura interfere diretamente na democracia, pois diz respeito às crenças, valores, moral, costumes, leis e conhecimentos que são passados dos mais velhos para os mais novos, desta forma, o processo de democracia ou de liberdade pode ocorrer mais rápido ou mais lento, dependendo do contexto sócio-histórico.

Assim, o debate sobre a educação, mais especificamente em relação à sala de aula 203, demonstra posições educacionais conservadoras e libertadoras. A primeira concepção, criticada por Paulo Freire, por limitar a construção da consciência crítica dos alunos, vai ao encontro da segunda, considerada o caminho certo a seguir para produzir uma consciência crítica. A sala de aula 203 representa, para além de um espaço em que o ensino-aprendizagem percorre, um local que possibilitou o desconstruir e construir da professora Erin Gruwell e seus alunos, um movimento vivenciado por pequenas ações propostas pela professora, mas que ganha uma dimensão imensurável na vida de cada um deles.

O despertar da mudança dos alunos representa a consciência em busca de um mundo melhor, de se redescrever, de narrar com suas próprias vozes. É assim que Ricard Rorty explica a redescrição, como a tarefa da imaginação, por meio de novos vocabulários, capaz de influenciar novos comportamentos e a mudança de hábitos. Mesmo que, no início, possa parecer estranho, com tempo, isso passa a representar de fato esta possibilidade de mudança.

Assim, ao falar em direito à educação, discorre-se questões sobre direito social, direito do cidadão, sendo que a garantia de acesso a este direito não corresponde necessariamente a permanência do cidadão na escola. Desta forma, a inserção do profissional em Serviço Social na educação contribui, em virtude de sua formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, na criação de mecanismos para que este cidadão não só tenha acesso à educação, como também permaneça na escola.

O desenvolvimento das ações com intuito de garantir a permanência dos alunos no ambiente escolar implica na compreensão do Assistente Social acerca da complexidade da sociedade e das desigualdades sociais geradas a partir da ampliação das relações sociais, buscando reflexos diretos no ensino e no papel socioeducativo. Para auxiliar esses jovens e adultos para além da sala de aula, a dimensão pedagógica e educativa deve constituir-se com meios e estratégias de contribuir para superação da dominação das classes oprimidas.

Embora Lisboa (2010) teça duras críticas ao objeto de trabalho do Serviço Social, a questão social, elegido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Dentz e Silva (2015), assim como Almeida (2003) em seu artigo "Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação", reafirmam e argumentam criticamente sobre a fundamentação e a escolha deste objeto de trabalho do Serviço Social que, segundo os autores, expressam nas relações que permeiam o modo de produção capitalista vigente nos países ocidentais e, consequentemente, refletem na relação entre educação e Serviço Social.

Neste sentido, a educação torna-se um instrumento de alargamento de horizontes e não simplesmente um mero ato de conduzir a mudança, pois, assim como afirma Beauvoir (1970), "não se nasce mulher, torna-se", a pessoa torna-se sujeito, e um dos caminhos para construir-se como sujeito é a educação, pois, através da educação, outros direitos foram sendo agregados no cotidiano dos adolescentes de *Long Beach*, como demonstra a história do filme.

Sendo assim, acredita-se que o diretor do filme "Escritores da Liberdade" propõe discutir, reavaliar, problematizar o modelo da educação americana, o processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação professor-aluno-professor, apresentando falhas e tentativas de minimizar a fragmentação do ensino, que ainda persiste, com a criação do Programa de Integração.

Assim, embora o filme não tenha pretendido problematizar a redescrição, esta estratégia torna-se presente em toda história e perpassa os efeitos de sentido produzidos, que culminam na frase da professora Erin Gruwell: "[...] quando eu ajudo meus alunos a entender as suas vidas, tudo na minha vida faz sentido". Isto significa dizer que as práticas de redescrição permitiram, através da abordagem feminina, contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma dos alunos, despertando o desejo de rever suas vidas e propor mudanças a partir do estabelecimento das relações construídas com o outro.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Zuleika. *Feminismo*: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 2004.

ALMIDA, Ney Luiz Teixeira. *Serviço Social e política educacional:* um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf.> Acesso em: 5 abr. 2015.

AUAD, Daniela. *Feminismo*: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *A descentralização e a dualidade de sistemas*. In: AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 4 ed. Brasília, DF: UnB, 1963.

CARREIRA, Denise; AJAMIL, Menchu; MOREIRA, Tereza. *Mudando o mundo*: a liderança feminina no século 21. São Paulo: Cortez, 2001. 232p.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*: fatos e mitos. Trad. de Sérgio Millet. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 12 ed. Brasília: Editora da Universidade Brasília, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Decreto n.º 5.154* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providencias. Brasília - DF, 1996.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação. CFESS. O Serviço Social na Educação, 2001. Disponível em: <www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao (2001).pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Subsídios para o debate sobre o serviço social na educação. 2011. Disponível em: <www.cress-mg.org.br/arquivos/subsidios.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BUTLHER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2010.

DAZZANI, Maria Virginia Machado. *Rorty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serv. Soc. Soc.* [on-line]. 2015, n. 121, p. 7-31. ISSN 0101-6628.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Zurique, 1884.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção e produção de Richard La Gravenese. EUA/Alemanha: MTV Films, 2007. 1 DVD.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FRANK, Anne. *Diário de Ane Frank*. Trad. de Calado Alves. 38 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. *A pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo; RORTY, Richard. *Ensaios pragmatistas*: sobre subjetividade e verdade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____.*Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____.*As lições de Paulo Freire*. Barueri, SP: Manole, 2012.

_____.*Neopragmatismo, escola de Frankfurt e marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A questão da filosofia da educação e a filosofia da educação "em questão" - verdade e discurso pedagógico na abertura do século XXI: ou Quem é quem na "Escada de Ramsey" na filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 9-23.

_____. *Richard Rorty*: A filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GORCZEVSKI, Clovis; MARTIN, Nuria Belloso. A *necessária revisão do conceito de cidadania* [recurso eletrônico]: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

GUILHERME, Maria Teresa. *Serviço Social escolar*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura:* um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LISBOA, Teresa Kleba. *Gênero, feminismo e Serviço Social*: encontros e desencontros ao longo da história da profissão. Rev. Katálises, v. 13, n. 1 p. 66-75 jan./jun. Florianópolis, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/08>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAIS; FERNANDES; PURDY. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XIX. 3.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

NOVELLI, Pedro Geraldo. *A sala de aula como espaço de comunicação*: reflexões em torno do tema. v.1, n.1. Botucatu, 1996. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PACHECO, J. *Pequeno dicionário de absurdos em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIANA, Maria Cristina. *Serviço social e realidade*. Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em:<www.cress-mg.org.br/arquivos/servico_social_e_educacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PINSKY, Jaime. História da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PORTZ, John. *Federalismo e a política de educação nos Estados Unidos*: a distribuição de autoridade e responsabilidade entre os níveis do governo. Departamento de Ciências Políticas Northeastern University Boston, Massachusetts, 2011. Disponível em: <www.puc-rio.br/.../federalism_and_education_policy-translated.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

RIVAS, Edelberto Torres. Poblaciones indígenas y ciudadanía: elementos para a formulação de políticas sociales em América Latina. In: BALTODANO, Andrés Pérez (Coord.). *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina*: tensiones e contradicciones. Caracas: Nueva Sociedad, 2007.

ROCHA, Maria José Pereira. *Três lentes para o feminismo*. Tese (Doutorado em Serviço Social) Marília: UNESP, 2002.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1992.

_____. *Para realizar a América*: o pensamento da esquerda no século XX na América. Trad. de Paulo Ghiraldelli Jr., Alberto Tosi Rodrigues e Leoni Henning. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Os perigos da sobre filosoficação. In: *Revista filosofia, sociedade e educação*, Marília, n. 1, 1997, p. 59-68.

_____. *Pragmatismo e política*. Trad. de Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Martins, 2005.

SAFIOTTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SCOTT, Johan. *Gênero*: uma categoria útil de análise histórica? Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Rio de Janeiro, 1995.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; LOUREIRO, Patrícia (Org.). *Cidadania*: novos temas, velhos desafios. Ijuí: Unijuí, 2009.