

Reflexão, educação e mudança da sociedade através de narrativas de alunas jovens de grupos minoritários: um diálogo entre Vigotski e Foucault ¹

*Michalis Kontopodis**

*Márcia Aparecida Amador Mascia***

Resumo: O que significa “refletir” e como opera o ato de refletir na escola? Este artigo explora dois diferentes modos de refletir em contextos de escolas, nos quais os/as alunos/as compartilham experiências de exclusão social, de baixo desempenho em atividades educacionais convencionais, de desafios econômicos e de problemas familiares. O *corpus* é oriundo de minha pesquisa etnográfica, que foi realizada em uma escola vocacional experimental na Alemanha em 2004 e 2005, e de uma análise posterior de um projeto escolar que ocorreu na Escola de 2º grau “Woodrow Wilson” em Long Beach, Califórnia, de 1994 a 1998. Na interlocução entre Foucault e Vigotski, o artigo busca demonstrar como os

1 Artigo originalmente escrito em inglês.

Agradecimentos: Eu gostaria de agradecer aos/às meus/minhas professores/as e colegas da Grécia e da Alemanha, Marios Pourkos, Stefan Beck, Bernd Fichtner, Martin Hildebrand-Nilshon, Peter Keiler, Jörg Niewöhner, Dimitris Papadopoulos, e a Christoph Wulf, pelo apoio contínuo e pela inspiração. Agradecimentos também à Anna Stetsenko e ao Igor Arievitich, bem como à Maria Cecília Camargo Magalhaes, à Fernanda Liberali, à Márcia Ap. Amador Mascia, à Claudia Davis e à Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pelas discussões inspiradoras a respeito de Vigotski e pela mediação durante o estágio como pesquisador convidado na City University of New York, em 2009 e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, em 2010. Eu sou imensamente agradecido à Mariane Hedegaard, organizadora das Abordagens Histórico-Culturais para o Desenvolvimento das Crianças e da Seção Infantil da “International Society for Cultural and Activity Research”, contexto no qual este artigo se insere. Meus sinceros agradecimentos à Márcia Ap. Amador Mascia por todas as horas de trabalho dedicadas à tradução para o português do presente artigo.

* Dr. Michalis Kontopodis é Pesquisador Associado do Instituto de Etnologia Europeia, Universidade Humboldt de Berlin. *Contatos:* Instituto de Etnologia Europeia, Universidade Humboldt de Berlin, Mohrenstraße 41, D-10117 Berlin, Germany, Email: michaliskonto@googlemail.com

** Tradutora do artigo. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), São Paulo (SP) – Brasil. Atua na linha de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: marcia.mascia@saofrancisco.edu.br

diários e as narrativas de jovens alunas escritos em diferentes contextos educacionais promoveram formas diferentes de comunicação entre professores/as e alunos/as e, também, modos qualitativamente distintos de reflexão. A análise explora o significado dessas diferenças para a educação e para a prática psicológica educacional. Este artigo “brinca” com a sua própria escrita, desdobrando-se como uma peça de teatro, apresentada em oito atos e dois interlúdios. A peça não é, porém, escrita até o fim, e os próximos atos e o fechamento ficam em aberto.

Palavras-chave: Reflexão crítica; mediação; educação; Foucault; mudança da sociedade; tecnologias de si; Vigotski; jovens alunas.

Reflection, education and societal change through young minority female students’ narratives: a dialogue between Vigotski and Foucault

Abstract: What means “reflecting” and what is the role of reflecting at school? This article elaborates on different modes of reflecting at schools where students share experiences of social exclusion, poor performance in mainstream educational settings, economic challenges, and family-related problems. These materials stem from my own ethnographic research that took place at an experimental vocational school in Germany in 2004 and 2005, and an a posteriori analysis of a school project that took place at the Woodrow Wilson High School in Long Beach, California from 1994 to 1998. Echoing Foucault as well as Vygotsky, the article demonstrates how diaries and narrations by young women written in different educational contexts promoted different forms of communication between teachers and female students as well as qualitatively distinct modes of reflection. The analysis explores the significance of these differences for educational and educational-psychological practice. The article experiments with writing: it unfolds as a theatre play in 8 acts and 2 interludes. The play is however not written to an end and the next and closing acts remain unknown.

Keywords: critical reflection; mediation; Education; Foucault; societal change; technologies of the self; Vygotsky; young women

Primeiro Ato: Criando meios de refletir na escola

Professor: Eu tenho pensado se, ao final deste projeto de aprendizagem independente, nós não poderíamos encontrar uma maneira deles se expressarem a respeito de seu processo individual (de aprendizagem/desenvolvimento) de forma escrita (.2)²

Honestamente, isto provavelmente...

Autor: Mm

P: Poderia acontecer espontaneamente [...] (então eles) refletem em (.1) neste processo por si próprios um pouco, eu acho, eles vão precisar de algumas questões (.1) como guia. Bem, o que eu quero dizer é que nem todos conseguem começar a (dizer): “Isso foi bom, e o meu problema é sempre o mesmo e assim por diante”. Claro que isso seria fantástico, mas eu acho <isto é> que seria pedir muito.

A: Mm

P: Então (.1) novamente, um guia: para se pautar e [...] bem, apenas dar uma luz no processo.

A: (.1) Mm

P: (.1) Eu gostaria de fazer isso através da escrita [...] ³

O excerto acima faz parte de uma conversa previamente agendada e que ocorreu com o propósito de estabelecer um senso

² Indica pausa de 2 segundos.

³ Os excertos oriundos da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” são traduções feitas pelo autor, a partir do original alemão para o inglês; e, conseqüentemente, neste texto, do inglês para o português, pela tradutora.

comum entre o professor (P), o pesquisador (A) e uma outra professora. Ambos, o professor e a professora, trabalhavam diretamente com uma sala de 20 alunos por ano na “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” (“School for Individual Learning in Practice”⁴, pseudônimo, em inglês) em uma cidade grande da Alemanha. Estamos discutindo ferramentas mediadoras com o intuito de ajudar os/as alunos/as a perceberem o processo de seu desenvolvimento individual durante um projeto de aprendizagem de 15 dias. Este extrato revela que o professor P gostaria de elaborar algumas questões para os/as alunos/as, a fim de fazê-los refletir sobre o seu próprio processo de desenvolvimento. Ele enfatiza a importância da forma escrita e da necessidade de algum tipo de direcionamento para a realização de tal reflexão.

A prática de refletir sobre o desempenho de uma escola e o desenvolvimento, em geral, através do uso de gráficos, narrativas e outras ferramentas mediadoras faz parte do dia a dia da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”. A escrita à qual o professor se refere oferece uma visão geral das várias ações do/a aluno/a e das interações do/da aluno/a e do/da professor/a que ocorrem durante um projeto educacional de duas semanas, nessa escola. Pode-se dizer que a reflexão centra-se no/a aluno/a, pois existe uma expectativa de que este/a se engaje, produza e, também, reflita a respeito de si próprio.

Como se pretende demonstrar ao longo deste artigo, é necessário deslocar-se de Vigotksi para Foucault e voltar mais atrás, a fim de entender como a mediação, neste caso concreto, possibilita processos particulares de refletir e modos de se relacionar consigo próprio e com os outros sujeitos, enquanto, ao mesmo tempo, torna impossíveis outros processos. A mediação que o professor quer instaurar centra-se não somente no pensamento e na comunicação – também implica uma forma particular de individualidade que se quer fazer refletir. Espera-se que o/a aluno/a se engaje ativamente no controle de si através do processo de autoentendimento.

⁴ Para mais detalhes sobre o contexto desta escola, ver apêndice ao artigo aqui apresentado.

Segundo Ato: *Las meninas*, de Velásquez

Na famosa abertura do livro, *As palavras e as coisas*, Foucault analisa o quadro *Las meninas*, de Velázquez. A obra apresenta o pintor pintando o Rei Philip IV e sua esposa, Mariana, que estão servindo como modelos, mas não se encontram diretamente visíveis no quadro – podem-se ver somente seus reflexos em um espelho (Foucault, 1999). Neste quadro, Velázquez está sendo observado pela Infanta Margarita e por um grupo de pajens e outras pessoas que vieram vê-lo pintar. Foucault postula que o que se vê no quadro não é a representação da aparência de uma pessoa, mas a representação da representação: “A representação intenta representar a si mesma em todos os seus elementos, com as imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer”. (Foucault, 1999, p. 20). De acordo com Foucault, a representação se oferece aqui em sua forma mais pura.

Ao colocar Foucault e Vigotski em diálogo, pode-se argumentar que um quadro do tipo de *Las meninas*, de Velázquez, tem o efeito de mediar a comunicação entre o pintor e o público e, ao mesmo tempo, de mediar o discurso interior do pintor e o do espectador. O quadro possibilita uma reflexão acerca dos sujeitos, do tema ou do objeto representados de várias maneiras (Fichtner, 2005). O mesmo pode-se dizer com relação a ferramentas semióticas ou meios de comunicação, incluindo as narrativas, os filmes e os artefatos⁵.

Tais meios são frequentemente usados em contextos escolares, como o exposto no primeiro ato apresentado acima. Os/as estudiosos/as, ao usar abordagens socioculturais e histórico-culturais de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, têm estudado amplamente como as ferramentas semióticas (tais como uma narrativa ou uma pintura) simultaneamente medeiam a comunicação entre professores/as e alunos/as, adultos e crianças, e o “discurso interior” de um sujeito para si próprio, bem como moldam o pensamento e a

⁵ Ver, por exemplo, as pesquisas sobre cinema de Deleuze, 1987.

imaginação (Bock; Gonçalves, 2009; Dafermos, 2002; Daniels et al., 2007; Fichtner, 1996; Gões; Smolka, 1997; Keiler, 2002).

Esse tipo de pesquisa baseia-se na abordagem semiótica de Vigotski, que conceptualiza o pensamento como mediado pelos signos usados em uma determinada época histórica e contexto sociocultural (Vigotski, 2001, 2003, 2004). O que é singular, neste quadro de Velázquez, é que ele não só permite refletir, de modo geral, mas permite refletir sobre as condições de trabalho artístico: abrangência social e relações de poder. O quadro permite ainda ponderar sobre as condições de reflexão e sobre suas qualidades.

Levando-se em consideração as perspectivas de Vigotski e Foucault, lançamos um olhar crítico ao contexto acima apresentado: trata-se de uma forma diferente de refletir a respeito da introspecção dos sujeitos e que domina as práticas de aconselhamento psicológico atuais (e a psicologia escolar) na Europa e nos EUA. A introspecção sobre si mesmo remonta à confissão cristã, como analisado na obra de Foucault sobre as “técnicas” ou “tecnologias do eu” (Foucault et al., 1988; Foucault et al., 2004; Kontopodis; Niewöhner, 2010).

Segundo Foucault, a meta-reflexão possibilitada pela pintura de Velázquez é um indicativo de um movimento às margens do pensamento ocidental do final do século 16 e início do 17, quando “a semelhança desfará sua dependência para com o saber e desaparecerá, ao menos em parte, do horizonte do conhecimento” (Foucault, 1999, p. 23). A partir desse momento, os signos já não seriam mais vistos como semelhantes à verdade objetivamente existente em algum lugar “lá fora”, mas reconhecidos apenas para dar conta da verdade das relações semióticas em jogo. Nesse contexto, tanto o “eu” quanto a “realidade externa” não são mais vistos como tais, mas em relação a um observador, assim como em relação à forma e aos meios da prática de observar (ou de representar).

É nessa tradição que o conceito de “discurso” se torna significativo no trabalho de Foucault. Sua análise crítica das tecnologias de si, das relações de poder, dos discursos psicológicos e outros, e das

práticas de representação e disciplinamento toma forma dentro dessa compreensão semiótica da representação (Foucault, 1995; Rose, 1998).

Terceiro Ato: O que está acontecendo hoje

A obra de Foucault ganha importância, quando se estuda a educação ocidental contemporânea. Na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, a vida adulta é cada vez mais organizada a partir de contratos de trabalho a curto prazo e reduzidos fundos de previdência social. A produção eficiente de candidatos/as a emprego e de trabalhadores/as tem-se tornado um dos principais objetivos de muitos programas de educação (Rose, 1999; Urciuoli, 2008). Não é necessário ir longe para notar que o desenvolvimento dos alunos é cada vez mais concebido em termos de formação vocacional, de orientação profissional, de desenvolvimento de autocontrole, de autorresponsabilidade e de habilidades para encontrar emprego. Nesse contexto, os estudantes da Europa e dos EUA, muitas vezes, envolvem-se em práticas de introspecção sobre si próprios, sobre seus desempenhos passados e sobre suas futuras carreiras. Além disso, as escolas estão interligadas com o mercado de trabalho, bem como com as instituições que oferecem serviços psicológicos.

Esta situação é muito problemática para os/as alunos/as que compartilham experiências de marginalização. Em vez de refletir sobre o ato de refletir, como na pintura de Velázquez, tais alunos/as constantemente são somente incentivados a uma introspecção sobre si mesmos e a personalizar (interiorizar) problemas sociais amplos, como a marginalização ou o aumento dos níveis de desemprego. Em sua maioria, tais estudantes são levados a entender as questões sociais como se fossem falhas próprias e a não refletir, efetivamente, sobre o processo, sobre as razões e as consequências dessa interiorização dos problemas gerais.

Assim, tendem a buscar soluções personalizadas para os problemas, aumentando seus próprios esforços no sentido de serem produtivos, flexíveis e disciplinados. Acabam não refletindo criticamente e não lidando com os conflitos-chave de sua situação social. Eles/as também não se sentem preparados para enfrentar os desafios das

condições de sua educação (Papadopoulos, 2005; Rose, 1999). Isso se torna motivo de preocupação maior, quando os/as alunos/as, compartilhando experiências de marginalidade, baixo desempenho na escola, dificuldades econômicas e dificuldades familiares, estão sujeitos a reformas educacionais neoliberais (Macrine, 2009; Papadopoulos, 2003).

A seguir, esclareço e explico esta posição teórica e política e procuro alternativas radicais para esse fenômeno. Vou me referir a alguns casos e exemplos empíricos, levando em conta principalmente a análise de documentos escritos produzidos em dois contextos diferentes da escola, procurando desconstruir as práticas modernas de “representação” e sugerir uma compreensão crítica de reflexão. O artigo “brinca” com a sua própria escrita, desdobrando-se como uma peça de teatro, apresentada em oito atos e dois interlúdios. A peça não é, porém, escrita até ao fim e os próximos atos e o fechamento permanecem em aberto. O artigo leva em consideração os recentes problemas e os desafios enfrentados pelas minorias étnicas e de classe no contexto educacional da Alemanha e de outros lugares do mundo desenvolvido (Benites; Fichtner, 2007; Kontopodis, 2009a) ⁶. Neste contexto, tenho como objetivo problematizar a prática padrão em uma escola experimental na Alemanha acerca de uma determinada forma de relatórios narrativos como um componente-chave do desenvolvimento educacional. Apresento também uma comparação com um outro modo de trabalho reflexivo, particularmente inovador, desenvolvido em sala de aula, em um contexto de escola pública em Long Beach, na Califórnia. Tento, assim, oferecer possíveis respostas para a questão política de como o ato de refletir pode ser conceituado e incentivado para que a liberdade, a imaginação e o movimento sejam gerados nas escolas.

Para tal fim, contrastei narrativas de jovens alunas que compartilham biografias educacionais problemáticas, bem como

⁶ Embora a situação da Educação no Brasil possa ser considerada mais aberta e heterogênea, se comparada com a dos EUA e Europa, ainda assim, este artigo almeja fornecer ferramentas teóricas que possam levar a um maior desenvolvimento de projetos educacionais inovadores no Brasil, como aqueles que já se encontram hoje, em diferentes contextos, como o da Educação Popular, da Educação do Campo, de Educação de Professores, dentre outros.

características comuns da marginalidade social, de discriminação de gênero, de dificuldades econômicas e de problemas familiares, levantando como elas usam a narrativa como uma ferramenta mediadora nos seus contextos educacionais. Também examino e contraste os contextos mais amplos das narrativas dessas jovens.

Os materiais de investigação do primeiro e segundo casos são oriundos de pesquisa etnográfica longitudinal realizada por mim na Alemanha⁷. O terceiro caso apresentado neste artigo refere-se a um projeto escolar anterior, amplamente conhecido e bem documentado, que aconteceu na Califórnia. Embora eu não tenha tido a oportunidade de observar este caso etnograficamente, considero-o inspirador, em muitos aspectos, para a análise dos dados da pesquisa da escola alemã. O foco de minha comparação entre essas duas atividades escolares reside nos sujeitos que foram discriminados ou se encontram posicionados como periféricos em seus contextos (cf. Walkerdine et al., 2001).

Vou me concentrar apenas em alunas das escolas investigadas, tomando como foco a inter-relação entre etnia, gênero e classe social (Linstead; Pullen, 2006; Walkerdine et al., 2001). Apresento o caso de três jovens alunas dos dois contextos descritos, como um argumento teórico geral. Embora o problema que eu apresento seja amplo, afetando a maioria dos alunos de origens majoritária e minoritária, o meu foco recairá naquelas situações desafiadoras.

Pode-se dizer que, nessas situações, a marginalização complexifica o percurso educacional e que, pelo menos até certo ponto, a reflexão crítica é ainda mais necessária do que nos casos convencionais. As narrativas das jovens sobre as quais este artigo se concentra podem ser vistas como típicas, no sentido de que são semelhantes a relatos de muitos/as outros/as alunos/as marginalizados/as encontrados em outros materiais de pesquisa. Defendo que estes materiais são “partes do todo” e que refletem as tendências mais gerais e os fenômenos que foram observados no campo de pesquisa. Por esta razão, eles podem ser

⁷ As informações a respeito do contexto da pesquisa encontram-se no apêndice.

usados como exemplos do contexto de uma análise mais geral (cf. Vigotski, 1996).

Quarto Ato: Narrando sobre o Cotidiano da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”

No terceiro dia, eu realmente não fiz nada de especial. Como sempre, eu estava lá às 9h45. Eu imediatamente dobrei as toalhas, então eu [...]. O primeiro cliente chegou às dez horas, ele estava com um cachorro que latia e deixava a gente nervoso o tempo todo. Entretanto tirei os bobs (da cabeça da manequim), que eu tinha colocado ontem: parecia muito bom. Em suma, eu me sentia orgulhosa de mim mesma, os cachos (do cabelo) pareciam realmente grandes e bem feitos, até às raízes. Mike (pseudônimo) disse isso também! [...] Com o corte de cabelo, não funcionou tão bem, mas, felizmente, um cliente entrou, e Ana (nome fictício) estava fazendo o mesmo nela. Eu observei com atenção desde o início até o fim. E na quarta-feira vou tentar novamente.⁸

A narradora é Samira (pseudônimo), uma aluna da classe trabalhadora de etnia turca e nacionalidade alemã. Ela não tinha tido uma carreira escolar bem-sucedida, e era esta a razão pela qual cursava a Aprendizagem Individual na Prática. No entanto, em comparação com muitos outros estudantes da referida escola, seu desempenho escolar tinha sido alto durante o ano anterior. Ela raramente se ausentava e era, no geral, “autorresponsável”, do modo como os/as professores/as esperam de uma aluna. Como muitas outras alunas da instituição, Samira estava fazendo um estágio em um salão de cabeleireira. Durante seu período na escola, no contexto da aula de língua alemã, esperava-se que ela escrevesse diariamente ou semanalmente relatórios para seu

⁸ Idem nota 5.

professor supervisor a respeito de suas atividades realizadas no estágio. O objetivo dessa atividade era, ao mesmo tempo, praticar a escrita em alemão e refletir sobre o próprio estágio, sobre os interesses profissionais e sobre a orientação. Samira documenta, na narrativa acima, por escrito, as tarefas nas quais ela se encontrava engajada, bem como a avaliação que fazem dela os adultos que trabalham em um salão de cabeleireira, local de seu projeto “Aprender na Prática”. É o terceiro dia de estágio de Samira; a narrativa começa às 9h45, então passa para as 10h00, e assim por diante. Ao longo do relatório, os eventos da vida cotidiana são objetivados, à medida que são articulados através de sentenças escritas em alemão, no passado, e colocadas em uma sequência, de modo a produzir continuidade. Uma ligação com eventos futuros também é feita: “E na quarta-feira, eu vou tentar isso de novo.” Sua narrativa se assemelha a uma confissão e pretende representar objetivamente o que aconteceu.

O que vem à tona aqui é que Samira (re)visita o que acontece “lá fora”, no contexto de uma situação concreta. Ela está sentada em sua carteira na sala de aula (aqui) e, sob as orientações do professor supervisor, traduz uma multiplicidade de acontecimentos que ocorreram durante o estágio (lá fora), em um todo significativo que é temporalmente ordenado. A informação não é apenas transportada, mas condensada, generalizada, individualizada e modificada, de modo a ser usada em outras situações para diferentes fins. Um elemento importante dessa tradução de eventos para a linguagem escrita é o fato de que a ação é individualizada, e o sujeito da escrita é colocado no centro da narração. Um outro elemento importante da conversão para a linguagem é a materialização da ordem temporal, que faz com que o que aconteceu durante o estágio de Samira seja significativo para ela e para o/a professor/a que vai ler seu relatório e avaliá-lo futuramente.

A ordem temporal materializada não somente considera o passado, mas também o futuro. Os eventos e as ações que ocorreram durante o estágio de Samira são significativos no que diz respeito a um estado futuro que ela deve atingir: o estado de ser racional (Wulf, 2005), de ser adulto (Holzkamp, 1997), de ser uma trabalhadora, ou melhor, de ser uma candidata à procura de emprego (Rose, 1999). Seu relatório

narrativo deve se apoiar em sua autorreflexão sobre o seu passado, bem como oferecer uma sustentação para o desenvolvimento de uma orientação para o futuro. Isso fica claro em materiais adicionais de pesquisa sobre Samira, bem como em outro relatório, em tom apologético, no qual outra aluna narra o fracasso de sua formação profissional em um salão de cabeleireira. Tal relatório, intitulado “Meu último dia no salão do cabelereira...”, foi escrito por Huriet (pseudônimo), uma aluna de etnia turca.

Quinto Ato: Meu último dia no salão de cabeleireira...

Eu decidi não continuar o meu estágio no cabeleireira [nome]. Havia muitas razões pelas quais eu queria mudar o meu estágio: por exemplo, porque ele está localizado muito distante, eu queria um local de estágio que fosse perto de onde eu moro. (Outra razão foi que) não era para mim, o salão de cabeleireiro, simplesmente não era a “minha praia”. Eu tinha a impressão de que eu era tipo uma faxineira. Me davam só tarefas de limpeza [...]. Agora estou concluindo meu estágio na lanchonete e é muito bacana. Espero que também possa me orientar para o meu futuro.⁹

Huriet narra aqui um estágio malsucedido em um salão de cabeleireira com o qual ela rompeu. Dado o fato de que o estágio em um salão de cabeleireira foi malsucedido, a aluna informa o professor supervisor a respeito da situação atual e expressa sua preocupação sobre a sua futura orientação profissional. A aluna usa uma linguagem informal (“não a minha praia”, “muito bacana”) e tenta se desculpar com o professor, a quem o relatório é dirigido. Ao ler o relatório, não conseguimos saber o que aconteceu (ou está acontecendo) exatamente, mas somente o que a aluna está escrevendo para o/a professor/a. O que aqui fica esquecido é a riqueza e, provavelmente, a ambiguidade das experiências em curso e dispersas da aluna (Stephenson; Papadopoulos, 2006) que, muitas vezes - como manifestado em minhas anotações de campo - estavam relacionadas com a exclusão, com a falta de respeito e

⁹ Idem nota 5.

com outras experiências negativas a que frequentemente se encontram expostas jovens marginalizadas. (cf. Hansen; Jarvis, 1999).

O relatório responde às perguntas implícitas, tais como: “Para onde os eventos e as ações conduzem?” “O estágio está sendo conduzido com êxito em relação ao que é pré-definido como um fim bem-sucedido?” Os relatórios foram escritos em forma semelhante a um diário pessoal, mas são destinados ao professor, de modo a cumprir normas institucionais. Nesse sentido, o relatório apresenta autorreflexão e discurso escolar (Fairclough, 2001), memória autobiográfica (Brockmeier, 1999) e memória institucional ou organizacional (Middleton; Edwards, 1990). A possibilidade de ser uma trabalhadora é aqui considerada como um futuro promissor que está em jogo e para o qual os diferentes eventos, experiências e ações deverão levar.

Os relatórios descritos acima são apresentados junto com uma série de outros dispositivos de mediação, como arquivos, registros de faltas, CV e certificados. A ordem temporal representada não é só da narrativa e da semiótica, mas também material; é materializada no relatório escrito, que é guardado no arquivo pessoal do aluno, a fim de circular em vários contextos e ser considerado em futuras atividades, tais como o aconselhamento e a avaliação (cf. Kontopodis, 2007).

A única história representada nas narrativas apresentadas acima e na maioria das narrativas produzidas e veiculadas na “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” é a de “sucesso” ou “fracasso” de indivíduos concretos. Não há espaço, em tais formas de relatórios, para representar memórias coletivas de exclusão, de discriminação de gênero, ou de segregação racial. Não há lugar para refletir sobre as condições sociais de vida nestes relatórios narrativos, nem espaço para refletir sobre a posição dos sujeitos como algo construído por essas condições.

Concordamos com Coracini (2007), para a qual a escrita escolar não deveria se limitar “ao ato mecânico de escrever” para um professor, como no exemplo acima, mas deveria, sim, constituir-se em “escritura”, o que “significa criar, exteriorizar o que está dentro, na simbiose com o fora, que constitui o sujeito; exteriorizar o que foi digerido, deixando aí marcas da singularidade, inscrições que poderão ser lidas, apre(e)ndidas

por si e/ou por outro numa rede interminável de identificações subjetivas” (op. cit., p. 111-112)

Sexto Ato: *“Eu também quero ter uma carreira - uma vida profissional de sucesso...”*

E¹⁰: *E como você experimenta o sucesso ou por que o sucesso é importante para você?*

S: *Eu só não quero que minha vida seja chata.*

E: *Mm*

S: *Bem, eu não sei o que eu devo dizer, erm (0,2) Eu só não quero ficar em casa e me tornar uma dona de casa, como as outras mulheres turcas, eu também quero ter uma carreira - uma vida profissional bem-sucedida, e apesar de cabeleireira nem sempre ser uma carreira de sucesso, mas, se realmente a pessoa se dedica, então, pode-se tornar uma cabeleireira muito boa, e receber prêmios ou o título de “mestre”, eu não sei.¹¹*

Samira e Huriel vislumbravam principalmente duas alternativas quanto ao seu futuro: casar-se e tornar-se dona de casa, possivelmente mantendo um trabalho de baixa remuneração de tempo parcial ou realizar a formação profissional como cabeleireira ou outra profissão similar, para mais tarde ser capaz de trabalhar e tornar-se financeiramente independente. Elas foram, de algum modo, “capturadas” por este discurso “ou-ou”, mas não foram capazes de refletir sobre suas condições de possibilidade de uma forma radical-crítica (Freire, 1973).

¹⁰ E= entrevistador (autor); S= Samira.

¹¹ Idem nota 5.

Considerando o caso de Samira, de acordo com suas próprias reflexões sobre a vida, ela deveria ter feito sua escolha: ou ser uma dona de casa ou uma cabeleireira, mas nada além disso. Samira participa de práticas conflituosas de diferentes espaços sociais (família/comunidade turca e escola). Como me explicou durante a entrevista acima, ela via a sua emancipação em relação a sua condição de mulher turca, no que tange à carreira profissional, tornando-se cabeleireira. Pode-se dizer que ela se encontra um pouco equivocada sobre essa carreira. Contudo, dada a forma como o sistema alemão de ensino pós-secundário e superior é organizado, Samira não tinha outra escolha muito melhor. Ela poderia escolher outra profissão similar, mas nada relacionado ao ensino superior técnico ou universitário. Se tudo corresse bem, ao terminar a escola, ela, como todos/as os/as outras/os alunos/as desta escola, teria um certificado de mais baixo nível, de educação não especializada, aos 18 anos de idade. Normalmente, esse certificado é conseguido por estudantes que têm 15 anos, que então se especializam em profissões técnicas.

Mesmo que Samira desejasse dedicar alguns anos de sua vida adulta para tentar investir no ensino secundário, seu certificado escolar não a habilitaria legalmente a seguir a educação universitária. No entanto, pode-se argumentar que esse dilema de “ou dona de casa ou cabeleireira” pertence ao discurso dominante da escola, que exclui radicalmente diferentes possibilidades - por exemplo, as de ativismo político e de mudança radical e transformadora da sociedade.

Interlúdio: Uma visão distante (Meta-Perspectiva)

Referindo-se ao contexto ou à contextualização dessas narrativas, é preciso dizer aqui que, há 15 anos, os/as professores/as daquela que mais tarde se tornaria a “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” eram politicamente ativos/as, em busca de um novo método de aprendizagem e de um modelo de escola, para todos/as os/as alunos/as da Alemanha, que implicasse aspirações sociopolíticas mais amplas. Esta escola, na Alemanha, no entanto, após um longo processo burocrático, foi concebida como uma escola experimental para alunos/as excluídos/as de espaços educacionais tradicionais – não para todos/as alunos/as. Os/as professores/as/as foram confrontados com

uma enorme burocracia e com limitações legais e, no final, foi criada uma escola que preenchia os desejos da administração municipal de ensino. Este tem sido o destino de muitas outras iniciativas educacionais locais radicais ou progressistas na Alemanha.

De minha perspectiva, esta situação demonstra a relutância das autoridades políticas e educacionais em permitir que novos métodos de aprendizagem e modelos de ensino sejam desenvolvidos e reflete também uma ampla crise educacional e social na Alemanha (Nolan, 2001) e em todo o mundo desenvolvido, uma crise manifestada por taxas de aumento de insucesso, baixa mobilidade social, falha na integração de gerações de populações migrantes e, por último, mas não por menos, por tiroteios em escolas (Pourkos, 2006).

A questão que se coloca aqui é quais poderiam ser, então, as alternativas para esta situação. Na busca por alternativas, vou considerar o caso de uma outra jovem, cuja família esperava que ela se tornasse uma dona de casa e os/as seus professores/as, que entrasse no mercado de trabalho. O contexto dessa aluna é o do projeto “Escritores/as da Liberdade” (“Freedom Writers”), em Long Beach, na Califórnia, um projeto que representou visões radicais de mudança da sociedade e de transformação do futuro¹².

Sétimo Ato: Crescendo como uma “Chicana”

À medida que eu ia crescendo, eu sempre achava que eu ou abandonaria a escola ou ficaria grávida. Então, quando a Sra. G. começou a falar sobre faculdade, parecia uma outra língua para mim. Será que ela não percebia que garotas como eu não vão para a faculdade? Com exceção da Sra. G., eu não conheço nenhuma mulher que tenha se formado no ensino médio, muito menos que tenha ido para a faculdade [...]. Sempre pensei que as únicas pessoas que iam para a

¹² Para melhores detalhes sobre o contexto deste projeto e da escola, ver apêndice ao artigo aqui apresentado.

faculdade eram os ricos brancos [...]. Afinal, eu vivo no gueto e minha pele é morena. Mas a Senhora G. martelou em minha cabeça que não importava de onde eu vinha ou a cor da minha pele. Ela até me deu um livro chamado *Crescendo como um(a) Chicana /o* [Lopez, 1995] sobre as pessoas que se parecem comigo, mas conseguiram sair do gueto. Hoje na aula, ela nos fez fazer um discurso sobre nossos objetivos futuros. Eu acho que um pouco de sua loucura me contagiou, porque eu me encontrei pensando em me tornar uma professora. Comecei a pensar que eu poderia ensinar jovens como eu que elas também poderão “ser alguém”. [GRUWELL, 1999, p. 202-204]

Os/as alunos/as de ambos os projetos aqui apresentados, o dos/as “Escritores/as da Liberdade” e o da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” engajaram-se em descrever sua vida cotidiana, por escrito - em ambos os casos, durante a aula de Inglês e Alemão, respectivamente. Diferenças significativas podem, contudo, ser observadas nessas práticas de escrita e reflexão, assim como no conteúdo das narrativas dos/as alunos/as.

Uma escritora da liberdade anônima de origem latina escreveu o extrato apresentado acima. Segundo seu relato autobiográfico, a partir da perspectiva da sociedade dominante e por causa de sua etnia, esperava-se que ela ou desistisse da escola ou engravidasse (cf. Garcia-Reid, 2007). No entanto, em vez de aceitar esse “futuro” como autoevidente, ela vê seu próprio potencial a partir de uma meta-perspectiva, considerando como esse futuro poderia ser fabricado. Como na maioria dos extratos de diários criados na escola de 2º grau Woodrow Wilson, e em contraste com os relatórios escritos diariamente pelos alunos da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”, a escritora anônima não tenta produzir um relato “objetivo” sobre o que aconteceu em algum lugar “lá fora”; em vez disso, articula as condições sociais e o potencial para transcendê-las.

A narração aqui lembra a pintura de Velásquez à qual nos referimos na introdução. A escritora anônima apresenta, de forma poética, as relações pelas quais sua representação é construída por uma posição tradicional e historicamente dominante e considera isso a partir de uma meta-perspectiva. Ela não se limita a relatar sobre condições específicas de desempenho escolar e orientação profissional, como as narrativas de Samira e Huriel. Ela reflete sobre as condições de produção do discurso e as representações de si mesma. Assim, é possível ver a realidade do ponto de vista do novo (Fichtner, 2005, 2007) e imaginar futuros alternativos que não só se referem ao desenvolvimento individual do aluno, mas a transformações mais amplas da sociedade.

Ao invés de revelar efeitos desmoralizantes de experiências de marginalização que podem resultar em expectativas limitadas, os/as escritores/as da liberdade anônimos/as usam o seu espaço narrativo para criticar um ambiente opressivo e reescrever seu próprio futuro, incluindo uma educação superior e o seu objetivo de ajudar a “construir a nação humana”:

Pela primeira vez, percebi que o que as pessoas dizem sobre a vida no gueto e o fato de ter pele morena não se aplica a mim. Então, quando cheguei em casa, eu escrevi este poema:

Eles Dizem, Eu Digo: Eles dizem que eu sou morena/ Eu digo que tenho orgulho/Eles dizem que eu só sei cozinhar/Eu digo que sei escrever livros/Então não me julgue pela minha aparência/Eles dizem que eu sou morena/Eu digo que tenho orgulho/Eles dizem que eu não sou o futuro desta nação/Eu digo/Parem de me discriminar/Ao invés/Eu vou usar a minha educação/ para ajudar a construir a nação humana. Mal posso esperar para ler o que escrevi na aula amanhã. [GRUWELL, 1999, p. 202-204 - continuação do extrato

anterior] (Tradução do inglês. No original, trata-se de um poema com rimas)¹³.

A questão que se coloca aqui refere-se às especificidades do contexto mais amplo de produção dessa narrativa.

Oitavo Ato: “*O que é o Holocausto?*”

Ninguém podia prever o que iria acontecer na sala de aula de Gruwell, quando, corridos alguns meses no ano letivo, um de seus alunos passou um bilhete desenhando um colega afro-americano com os lábios muito grandes. A professora Gruwell pegou o papel e ficou furiosa, dizendo a seus alunos que o desenho de lábios grossos parecia com uma propaganda que os nazistas usaram durante o Holocausto. Um/a aluno/a então perguntou a ela: “*O que é o Holocausto?*” Naquele instante, uma prática radicalmente inovadora de ensino começou o que seria muito difícil apresentar adequadamente em poucas linhas. Como Gruwell recorda, “eu imediatamente decidi jogar fora minhas aulas meticulosamente planejadas, e transformar o tema ‘tolerância’ como nuclear em meu currículo” (Gruwell, 1999, p. 3).

Gruwell levou os/as alunos/as para ver *A lista de Schindler*, um filme americano de 1993, dirigido por Steven Spielberg (1993) e baseado no romance histórico *Schindler's ark* de Thomas Keneally (1982). O filme é sobre Oskar Schindler, empresário alemão que salvou a vida de mais de mil refugiados judeus poloneses durante o Holocausto, empregando-os em suas fábricas. Gruwell também convidou sobreviventes idosos do Holocausto como oradores convidados para sua turma. Ela então orientou que os/as alunos/as lessem livros escritos por e sobre jovens em tempos de guerra, tais como *O diário de Anne Frank* (Frank, 1998; cf. Lee, 2006), *A vida de uma criança em Sarajevo*, de Zlata Filipovic (1994) e *Noite*, de Elie Wiesel (2006).

¹³ Texto original, em inglês: *They Say, I Say: They say I am brown/I say I am proud/They say I only know how to cook/I say I know how to write a book/So don't judge me by the way I look/They say I am brown/ I say I am proud/They say I'm not the future of this nation/I say/ Stop giving me discrimination/Instead/I'm gonna use my education/to help build the human nation.*

Tal como Anne Frank, Zlata, quando tinha apenas 11 anos de idade, passou os seus dias trancada em um cômodo (de um apartamento), frequentemente sem ver a luz do dia, e viveu em constantes bombardeios, para não mencionar a falta severa de comida e a escassez de água. “Meus alunos/as viram que essas outras crianças, que viveram em guerras verdadeiras, tinham pegado as canetas, ouvido suas dores e transformado sua história em algo imortal”, comenta Gruwell (Anonymous, 2002). Mais tarde, por sua iniciativa, os/as alunos/as começaram a escrever diários sobre suas vidas cotidianas, seguindo os exemplos dos outros jovens. Eu não observei nenhum trabalho como esse que fizesse uso da história e da literatura na “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”.

Interlúdio: Uma Visão Distante (Meta-Perspectiva)

O projeto “Escritores/as da Liberdade”¹⁴ surgiu em uma situação de déficits institucionais e inadequações educacionais, bem como problemas sociais mais amplos, em Long Beach, Califórnia (cf. Houck et al., 2004) durante um período de conflitos inter-raciais e interétnicos (Davis, 1990, 1998; v. também apêndice “Bastidores e Materiais”). O desenvolvimento desse projeto, como um todo, bem como as relações entre os/as alunos/as e os/as professores/as era imprevisível.

Pode-se dizer que o desenvolvimento dos/das “Escritores/as da Liberdade” foi imprevisível, bem como “dramático”, no sentido de Vigotski. Inspirado pelo teatro, Vigotski introduziu este termo na psicologia, a fim de conceituar tanto o desenvolvimento individual quanto o desenvolvimento social como um processo afetivamente intensivo e dinâmico de colisão de diferentes tendências (por exemplo, de significados novos e antigos, de motivos ou valores contraditórios) que provocam mudanças — que não podem ser previstas no início do processo — em níveis psicológicos e sociais, ao mesmo tempo (Vigotski,

¹⁴ O nome “Freedom Writers” (Escritores/as da Liberdade) é uma metáfora, relacionando os/as alunos/as participantes neste projeto da escola “Woodrow Wilson School” aos “Freedom Riders” (Rastreadores da Liberdade) da década de 60 que lutaram contra a segregação durante o Movimento dos Direitos Civis, também, na Califórnia (cf. Arsenault, 2006).

1999; 2000; 2004; cf. Delari Júnior; Bobrova-Passos, 2009; Magiolino, 2010; Veresov, 1999).

De acordo com Stephenson e Papadopoulos, poderíamos definir o que aconteceu no projeto “Escritores/as da Liberdade” como “política externa” – “contingente, imprevisível e não intencional”. Esta perspectiva lida:

com trajetórias não realizadas, possibilidades que ainda não existem (nem mesmo no simbólico, nem na imaginação), potenciais que podem nunca se manifestar. [Tal processo exige um] presente expandido, desacelerado [que] dá gás a novas relações com outros actantes e novas formas de ação [... e não se encontra restrito a uma determinada] visão de um futuro alternativo. [STEPHENSON; PAPADOPOULOS, 2006, p. 205]¹⁵.

Uma diferença significativa entre as narrativas elaboradas pelas alunas da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” e os diários dos/das “Escritores/as da Liberdade”, como aquele apresentado acima, consistiu no anonimato dos diários. Esses não eram endereçados a(o) professor/a que incorporava o controle institucional, mas aos/as leitores/as em potencial (os/as outros/as alunos/as e o/a professor/a) que poderiam compartilhar experiências semelhantes ou enfrentar problemas semelhantes. Uma caixa no fundo da sala de aula, na qual os/as alunos/as poderiam anonimamente colocar seus diários, foi uma importante organização de material-semiótico que acrescentou um novo elemento para a história de diários como instrumentos de mediação (cf. Roth, 2006).¹⁶

¹⁵ Minha tradução do original.

¹⁶ Os diários foram anonimamente escritos e, embora os/as escritores/as permaneçam anônimos, o professor coletou-os em uma caixa preta e os/as estudantes se revezavam, lendo em voz alta uns para os/as outros a atualização assim como as edições. “Eu constantemente usava suas histórias para ensinar [Inglês]”, diz a professora Gruwell. “Nós líamos em voz alta, editávamos em voz alta. Eu podia pegar algo do jornal e comparar com uma estória de T.C. Boyle ou Amy Tan ou Gary Soto. Nós podíamos olhar detalhadamente,

O processo ajudou os/as alunos/as não apenas a se expressarem, mas também a ir além de suas identidades e entender como suas experiências diárias eram semelhantes aos daqueles/as alunos/as de diferentes grupos raciais ou de diferentes estratos sociais. Os/as indivíduos ou grupos de jovens não foram concebidos apenas em termos de sua identidade étnica, mas também em termos de experiências de exclusão social compartilhadas, problemas econômicos e familiares, idades e níveis de baixa escolarização. Isso, portanto, revelou que muitos dos problemas do cotidiano não são privados, mas públicos e relacionados com a cidadania. Os/as alunos/as perceberam que essas últimas experiências sociais compartilhadas foram as que os/as tornaram mais vulneráveis do que qualquer outra identidade étnica. Uma série de atividades dos/das “Escritores/as da Liberdade”, associadas, tais como ler e circular livros, ver filmes ou apreciar obras de arte foram práticas adicionais que sustentaram esse tipo de reflexão social e de solidariedade (cf. Van Oers, 2007).

Escrever um diário anônimo configurou-se como uma espécie de trabalho de memória emancipatório que levou em consideração as experiências individuais a partir de uma perspectiva coletiva e abriu espaço para que se pudesse falar sobre as relações de poder (cf. Haug, 1987, 1992; Stephenson; Papadopoulos, 2006). Os/as alunos/as aqui não eram apenas vistos do ponto de vista do seu passado, linearmente conduzidos para o futuro; mas, ao contrário, eles/as se perceberam a partir de um ponto de vista do futuro, como testemunhas da guerra étnico-racial em torno deles, bem como uma série de outras formas de repressão.

Poderíamos dizer aqui que o testemunho aconteceu a partir de um ponto de vista futuro virtual ou imaginado (Kontopodis, 2009b). Ao fazer isso, os/as alunos/as não refletem sobre o seu desempenho ou o seu desenvolvimento individual e orientação profissional de uma forma fechada, como fazem os/as alunos da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”, mas foi-lhes dado espaço aberto para refletir

justapondo os temas ou comparando técnicas literárias. Trata-se de um modo autêntico de ensinar.” (Anonymous, 2002).

sobre suas relações com os/as outros/as alunos/as e, em geral, sobre a história dessas relações (cf. Roth et al., 2004).

O holocausto, a história do racismo e da resistência a ele foram representados novamente, como pode ser visto em relação aos presentes e futuros concretos dos/as alunos/as. A história individual e o desenvolvimento futuro, por um lado, e a história da sociedade e o desenvolvimento futuro da sociedade, por outro, mesclaram-se uns aos outros e levaram a realidades radicalmente novas. A relação entre um passado e um futuro foi radicalmente redefinida: não como desenvolvimento individual, mas como desenvolvimento de novas relações sociais entre as diferentes subjetividades (Daniels, 2003).

O Próximo Ato?

Como visto na perspectiva de Vigotski, a subjetividade humana e as relações sociais não são dadas, elas podem ser infinitamente transformadas de maneira dramática e imprevisível. O mesmo é verdadeiro quando se refere à história humana como um todo (Vigotski, 2001, 2004; cf. Stetsenko, 2008). É exatamente a subjetividade humana meta-reflexiva, conforme apresentada acima, que se vê a partir de uma meta-perspectiva relacional, desse modo, continuamente abrindo caminhos para desenvolvimentos cada vez mais novos e radicais dos indivíduos e da sociedade.

Nesse sentido, é possível sugerir que Vigotski e Foucault dialogam entre si e que ambas as abordagens podem ser combinadas para a emergência de intervenções educacionais e psicológicas críticas e inovadoras - os próximos atos para o “drama” introduzido neste artigo. A diferenciação entre modos distintos de reflexão, tal como apresentado acima, implica o modo de pensar foucaultiano sobre a subjetividade e o poder, em seus primeiros trabalhos, como *As palavras e as coisas*, referido acima (2002), e em seus trabalhos posteriores sobre as tecnologias de si (Foucault et al., 1988) e a estética da existência (Foucault et al., 2004; Huijer, 1999). Acredito que esse pensamento seja compatível com os avanços e com a teoria vigotskiana. Ao mesmo tempo, a perspectiva vigotskiana ajuda a traduzir a filosofia foucaultiana em intervenções educacionais e psicológicas.

À semelhança de Foucault, Vigotski estava interessado no marxismo e na dialética, mas também foi fortemente influenciado pela filosofia de Spinoza, bem como pela de Nietzsche e pela teoria política de Trotsky (Keiler, 2002; Veresov, 1999; Vigotski, 2004). Vigotski participou ativamente na política educacional após a revolução soviética e tentou desenvolver uma abordagem psicológica radicalmente nova (cf. Vigotski, 1996). Seus livros foram, entretanto, proibidos durante o regime stalinista, justamente por causa das influências acima mencionadas (Keiler, 2002). No entanto, ele não estava só interessado em psicologia e educação, mas participava intensamente das discussões sobre arte, cinema e representação. Essas discussões seguiram uma linha similar à análise, acima apresentada, de Velázquez por Foucault. Vigotski (1999) não era um marxista “típico”, mas estudou a psicologia da arte e considerou a arte como a vanguarda da mudança social. Muitas das obras de Vigotski foram entendidas, em grande parte, como contrapropostas para a modernidade e se opuseram tanto ao stalinismo quanto ao capitalismo (cf. Stetsenko, 2008; Vygotskaja; Lifanova, 1999).

Como apontado na introdução, de acordo com Vigotski, o pensamento só é possível através da mediação e, portanto, o psicológico não pode ser contemplado e analisado separadamente do social e das ferramentas utilizadas para a expressão e a comunicação (Vigotski, 2001, 2003; cf. Bock; Gonçalves; Furtado, 2002; Daniels, 2006; Góes, 1991; Oliveira, 2008; Papadopoulos, 2005; Pino, 2000; Stetsenko; Arievitch, 2004; Stetsenko, 2009). Vigotski, contudo, não desenvolveu uma teoria da representação e diferentes tipos de reflexão, como descritos acima.

Pode-se argumentar que, nos projetos de diários dos/das “Escritores/as da Liberdade”, livros e obras de arte mediaram a comunicação entre os vários sujeitos que foram confrontados com problemas semelhantes e, ao mesmo tempo, mediaram o discurso interior e a reflexão daqueles alunos consigo próprios. Frequentemente, porém, a mediação em ambientes escolares ocidentais, no âmbito das tarefas de reflexão, consultas e práticas de avaliação, através de discursos, arquivos escolares, relatórios e de memorandos dos/das

professores/as, funciona de modo que o “eu” seja o principal foco de reflexão (Foucault et al., 1988).

Este foi o caso da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”. Dessa forma, a vida cotidiana é objetivada, e os dilemas “ou-ou”, como o de Samira, analisados acima, são construídos. Alunos/as e professores/as aceitam a situação dada ou atual da sociedade como a única possibilidade que, por sua vez, conforma mais motivos, decisões e ações. Os alunos/as testemunham esse futuro, consideram-no como “seu” próprio e se movimentam em direção a ele, enquanto refletem sobre seu passado, a fim de avaliar e melhorar os seus resultados (Rose, 1999).

Em contrapartida, no momento em que o “eu” individual não é mais o foco de atenção, mas as relações sociais nas quais o sujeito se encontra inserido são consideradas, a meta-reflexão é possível. Isto, por sua vez, modifica radicalmente a forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os outros. O projeto “Escritores/as da Liberdade” pode ser visto como um pequeno exemplo de como isso acontece e poderia ser considerado, assim como outros projetos, como a pesquisa crítica de intervenção (Fidalgo; Silva, 2007) ou os projetos educacionais que emergem no contexto de movimentos políticos mais abrangentes (Kontopodis, 2009c, 2010).

Levando em consideração os diversos materiais da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”, bem como os do projeto “Escritores/as da Liberdade”, é importante diferenciar entre dois modos de refletir: a) projetar-se sobre si mesmo, isto é, sobre uma escola ou o desempenho relativo à profissão e b) refletir pelo testemunho, ou seja, refletir sobre as relações sociais dentro das quais se está posicionado. Este segundo ato de refletir - que pode ser chamado de “meta-refletir”, como uma reminiscência da análise de Foucault (2002) do quadro *Las meninas*, de Velázquez - está diretamente ligado à transformação das relações da sociedade dentro das quais o sujeito se posiciona, porque implica uma representação crítica da história e do futuro, que é colaborativa (Liberali, 2009), afetiva e imprevisível (cf. Freire, 1981, 1973).

Mesmo que as análises apresentadas neste artigo possam ser consideradas breves e tenham apenas a função de servir como exemplo, espero ter apontado, na verdade, direções com relação aos modos alternativos de refletir na práxis educativa, que deveriam ser temas de futuras pesquisas e práticas. O foco na educação e nos resultados sociais mais amplos, associados a estas possibilidades de reflexão, também seriam de grande interesse aos sujeitos periféricos, tais como as jovens participantes de projetos educativos urbanos aos quais este estudo se refere.

Apêndice: Bastidores e Materiais de Análise

A “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” (“School for Individual Learning in Practice”, pseudônimo, no original) é uma escola experimental que combina trabalho social, ensino formal e educação vocacional. Eu realizei nessa escola uma pesquisa etnográfica durante o ano escolar 2004-05, e minha experiência serviu de base para as análises apresentadas. Como estagiário em psicologia e candidato a doutorado, participei da sua vida diária durante um ano inteiro, engajado em observação participativa nas salas de aula, durante cinco dias por semana, em todas as atividades escolares o dia todo; e também tomei parte em reuniões informais e oficiais de professores/as, realizadas fora do horário escolar.

A escola, localizada em uma das maiores cidades da Alemanha, era destinada a alunos que não tinham tido sucesso em sua carreira escolar e haviam repetido por mais de um ano escolar. O currículo valorizava a reflexão combinada com a orientação da prática: os/as alunos/as deveriam participar de várias experiências vocacionais em contextos de “vida real”, no intuito de descobrirem o seu interesse e poderem tomar decisões adequadas sobre o seu futuro. Todos/as os/as alunos/as tinham mais de 16 anos de idade.

De um modo geral, eram descendentes de imigrantes (principalmente de etnicidade turca, ou seja, turco-alemães) ou eram alemães, de ambiente familiar problemático, geralmente afetado por alcoolismo e desemprego.

O material de pesquisa dessa escola envolveu 17 horas de gravação de reuniões de professores/as realizadas toda semana; 21 horas de gravação de entrevistas semiestruturadas e abertas com os/as alunos/as; material etnográfico composto por gravações em vídeo das atividades em sala de aula; e anotações de campo.

A segunda prática escolar que eu focalizei deriva de uma sala de aula na escola de 2º grau Woodrow Wilson, em Long Beach, California, EUA, que ocorreu entre 1994 e 1998. A principal professora envolvida nesta prática foi Erin Gruwell¹⁷, professora de Língua Inglesa. Orientados por ela, os/as alunos/as começaram a ler e escrever, na sala de aula, diários anônimos sobre sua vida cotidiana. A prática introduziu conteúdos para discussão, em sala, a respeito de uma série de problemas sociais, tais como segregação racial, aparência e discriminação, violência doméstica, misoginia, déficit de atenção, homossexualidade, perda de amigos e de membros da família em tiroteios. O material referente ao projeto “Freedom Writers” (Escritores/as da Liberdade) é composto por livros escritos por Erin Gruwell e publicados a respeito desse projeto (Gruwell, 1999, 2007a, 2007b) e também por uma série de outras fontes, como *webpages* e relatórios de outras pessoas, que foram objeto de um exame posterior.¹⁸

Os/as alunos/as que participaram da escola de 2º grau Woodrow Wilson, assim como os/as alunos/as da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”, referidos acima, chegaram a essas escolas no final da adolescência, provenientes de diferentes contextos étnicos, e compartilhavam experiências de exclusão social, economia mínima,

¹⁷ Nome verdadeiro mencionado em seus próprios livros: Gruwell 1999, 2007a, 2007b

¹⁸ O projeto *The Freedom Writers* logo se tornou muito popular e até se transformou em uma produção filmica com Hilary Swank, por Richard LaGravenese (2006). Contudo, a abordagem dos/das Escritores/as da Liberdade, como foi apresentada no filme, foi criticada porque reproduz uma visão romântica do professor como um herói que deve sacrificar sua vida pessoal para suplantar os déficits educacionais e o contexto social de responsabilidade das instituições do Estado (Chhuon et al. 2008). O livro, entretanto, pode ser entendido como uma fonte rica de informação, se não analisado do ponto de vista do centramento do herói, mas em combinação com outras fontes – o que eu tentei fazer nos segmentos de textos acima abordados.

contextos culturais depreciativos, problemas familiares e níveis educacionais baixos, incluindo baixo desempenho em Inglês e Alemão — respectivamente — escrito e falado. Eles/as não foram diretamente selecionados para esta sala ou escola particular. A distribuição dos/as alunos/as foi etnicamente e racialmente diversa, e a maioria dos estudantes apresentava um baixo desempenho escolar prévio. Somente poucos alunos/as, contudo, eram brancos/as. A maior parte dos/as alunos/as de cada escola encontrava-se engajado em atividades violentas, embora os/as alunos/as da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática” não tenham sido confrontados com tragédias que envolvessem tiroteios e mortes, como os/as alunos da escola de 2º grau Woodrow Wilson.

Em sua vida cotidiana, a maioria dos/as alunos/as, em ambos os casos, enfrentaram problemas relacionados a renda mínima, falta de moradia, consumo de álcool e drogas, gravidez inesperada, racismo e discriminação sexual. A violência parece ser o principal problema para os/as alunos/as da escola de 2º grau Woodrow Wilson. Por sua vez, entre os/as estudantes da escola alemã, o fracasso escolar era a grande questão que os impossibilitava de engajar-se em atividades profissionais de maior expectativa futura.

Neste texto, empreguei partes exemplificadoras de materiais de pesquisa, com ênfase em diferentes práticas educacionais referidas nos relatórios dos estudantes. Não foi meu objetivo, contudo, comparar diferentes práticas educacionais, no contexto em que essas narrativas emergiram. Acredito que ambas as práticas educacionais se desenvolveram de modo único e em contextos particulares, sendo impossível compará-las no que tange a princípios, valores e metodologias comuns. Pessoas muito diferentes e com diferentes motivos encontravam-se envolvidas em cada prática educacional, tornando impossível comutá-las. Tentei, contudo, referir a prática desenvolvida pela escola de 2º grau Woodrow Wilson, a fim de refletir sobre a fabricação do desenvolvimento da “Escola para Aprendizagem Individual na Prática”, no que tange à meta-perspectiva (cf. Fichtner, 2007).

Referências Bibliográficas

- ANONYMOUS. Keepin' it real. *Northwest Education Magazine*. v. 8, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.nwrel.org/nwedu/08-02/real.asp>>. Acesso em: 28 Sept. 2009.
- ARSENAULT, Raymond. *Freedom riders: 1961 and the struggle for racial justice*. Oxford: Oxford: University Press, 2006.
- BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. *Vom Umgang mit Differenz: Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs (Lidando com a diferença: globalização e regionalização no discurso intercultural)*. Oberhausen: Athena, 2007.
- BOCK, B. A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Ed.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo, Brazil: Cortez, 2002.
- BOCK, B. A. M.; GONÇALVES, M. Graça Maria. (Ed.) *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo, Brazil: Cortez, 2009.
- BROCKMEIER, J. Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozess (Lembrança, identidade e processo autobiográfico). *Journal für Psychologie*, v. 7, n. 1, p. 22-42, 1999.
- CHHUON, V.; CARRANZA, F. Book review: G. Q. Conchas. The color of success: race and high-achieving urban youth. New York: Teachers College Press. In: *Urban Education Online*, v. 20, p. 1-5, 2008. doi: 10.1177/0042085907311018. Acesso em: 28 jul. 2010.
- CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do Outro – arquivo, memória e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- DAFERMOS, M. *The cultural-historical theory of Vygotsky: philosophical, psychological and pedagogical aspects*. Athens: 2002, Atrapos. Em grego.
- DANIELS, H. *Vigotski e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.
- DANIELS, H. The “social” in post-Vygotskian theory. *Theory & Psychology*, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2006.
- DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.) *The Cambridge companion to Vigotski*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- DAVIS, M. *City of quartz: excavating the future in Los Angeles*. London: Verso, 1990.

DAVIS, M. *Ecology of fear: Los Angeles and the imagination of disaster*. New York: Metropolitan Books, 1998.

DELARI JUNIOR, A.; BOBROVA-PASSOS, I. V. *Alguns sentidos da palavra Perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umarama, Brasil/ Ivanovo, Rússia. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/casa.htm>>. 2009.

DELEUZE, G. *Cinema II: the time-image*. Tradução de H. Tomlinson e B. Habberjam. London: Continuum, 1987.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FICHTNER, B. *Lernen und Lerntätigkeit: Phylogenetische, Ontogenetische und Epistemologische Studien (Atividade de ensino-aprendizagem: Filogenética, Ontogenética e estudos epistemológicos)*. Magburg: BdWi-Verlag, 1996.

FICHTNER, B. Reflective learning: problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian approach. In: HOFFMANN, M.; LENHARD, J.; SEEGER, F. (Ed.). *Activity and sign: Grounding Mathematics education*. New York: Springer, 2005. p. 179-190.

FICHTNER, B. Wirklichkeit vom „Standpunkt des Neuen“ sehen — das Beispiel Albert Einstein (Como é ver a realidade do ponto de vista do novo). In: BENITES, M.; FICHTNER, B. (Ed.). *Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs (Lidando com a diferença: globalização e regionalização no discurso intercultural)*. Oberhausen: Athena, 2007. p. 145-158.

FIDALGO, S. S.; SILVA, A. S. da (Ed.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo, Brazil: Ductor, 2007.

FILIPOVIĆ, Z.; PRIBICHEVICH-ZORIĆ, C. O *Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Trad. Heloisa Jaha e Antonio de Almeida Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (Coleção campo teórico).

FOUCAULT, M.; GROS, F.; EWALD, F.; FONTANA, A. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo : Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. et. al. *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank* (Original title: Het Achterhuis: Dagboekbrieven van 12 Juni 1942 – 1 Augustus 1944/The Annex: diary notes from 12 June 1942 – 1 August 1944) São Paulo: Record, 1998.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.

GARCIA-REID, P. Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society*, v. 39, n. 2, p.164-181, 2007.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. *A significação nos espaços educacionais*. Campinas: Papirus, 1997.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 24, p. 17-24, mar. 1991.

GRUWELL, E. *The freedom writers diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them*. New York: Broadway Books, 1999.

GRUWELL, E. *The freedom writers diary: teacher's guide*. New York: Broadway Books, 2007a.

GRUWELL, E. *Teach with your heart: Lessons I learned from the freedom writers*. New York: Broadway Books, 2007b.

HANSEN, D.; JARVIS, P. Adolescent employment and psychosocial outcomes - a comparison of two employment contexts. *Youth & Society*, v. 31, n. 4, p. 417-436, 1999.

HAUG, F. *Female sexualization: a collective work of memory*. London: Verso, 1987.

HAUG, F. *Beyond female masochism: Memory-work and politics*. London: Verso, 1992.

HOLZKAMP, K. *Kolonisierung der Kindheit*. Psychologische und Psychoanalytische Entwicklungserklärungen (*Colonizando a infância: explicações de desenvolvimento psicológicos e psicoanalíticos*). In: HOLZKAMP, K. *Schriften I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand (Writings I: Normalization, Exclusion, Resistance)*., ed. Hamburg and Berlin: Argument, 1997 [1995]. p. 72-97.

HOUCK, J. W.; COHN, C. K.; COHN, A. C. *Partnering to lead educational renewal: High-quality teachers, high-quality schools*. Long Beach, CA: Teachers College Press, 2004.

HUIJER, M. The aesthetics of existence in the work of Michel Foucault. *Philosophy & Social Criticism*. v. 25, n. 2, p. 61-85, 1999.

KEILER, P. *Lev Vygotskij: Ein Leben für die Psychologie (Lev Vygotskij: A life for Psychology)*. Weinheim: Beltz, 2002.

KENEALLY, T. *Schindler's ark*. New York: Simon & Schuster, 1982.

KONTOPODIS, M. Fabrication of times and micro-formation of discourse at a secondary school. Forum: *Qualitative Social Research (Online Journal)*, v. 8, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-11-e.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

KONTOPODIS, M. Culture, dialogue and emerging educational challenges: An introduction. In: KONTOPODIS, M. (Ed.). *Children, culture and emerging educational challenges: A dialogue with Brazil, Latin America*. Berlin: Lehmanns Media, 2009a. p. 9-23.

KONTOPODIS, M. Editorial: Time. Matter. Multiplicity. *Memory Studies*, v. 2, n. 1, p. 5-10, 2009b.

KONTOPODIS, M. (Ed.). *Children, culture and emerging educational challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America*. Berlin: Lehmanns Media, 2009c.

KONTOPODIS, M. *Landless movement, materiality and radical politics in Brazil, Espírito Santo: A multimedia anthropological scape*. 2010. Disponível em: <<http://landlessmov2010.wordpress.com>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

KONTOPODIS, M.; NIEWÖHNER, J. (Ed.). *Das Selbst als Netzwerk: Körper und Artefakte im Alltag (O "eu" como uma rede: corpos e artefatos do cotidiano)*. Bielefeld, 2010. Transcript.

LAGRAVENESE, R. *Freedom writers*. Paramount Pictures. USA, 2006.

LEE, Carol Ann. *Anne Frank and children of the holocaust*. New York: VIKING and Penguin Group, 2006.

LIBERALI, F. C. Researchers learning by intervention research: The “Acting-as-citizens” Program as a joint production between researchers and deprived communities in São Paulo. In: KONTOPODIS, M. (Ed.). *Children, culture and emerging educational challenges: A Dialogue with Brazil, Latin America*. Berlin: Lehmanns Media, 2009. p.75-96.

LINSTEAD, S.; PULLEN, A. Gender as multiplicity: Desire, displacement, difference and dispersion. *Human Relations*, v. 59, n. 9, p. 1287-1310, 2006.

LOPEZ, T. A. (Ed.). *Growing up chicana/-o*. New York: Harper Paperbacks, 1995.

MACRINE, L. S. (Ed.). *Critical Pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

MAGIOLINO, S. L. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Psicologia, UNICAMP, Campinas, 2004.

MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. (Ed.) *Collective remembering*. London: Sage, 1990.

NOLAN, K. M. 'Opposition machen wir!' (Nós fazemos oposição!) - Youth and the contestation of civic and political legitimacy in Germany. *Childhood - A Global Journal of Child Research*, v. 8, n. 2, p. 293-312, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 4. ed., 2008.

PAPADOPOULOS, D. The ordinary superstition of subjectivity: Liberalism and technostructural violence. *Theory & Psychology*, v. 13, n. 1, p. 73-93, 2003.

PAPADOPOULOS, D. Editorial: Psychology and the political. *Critical Psychology*, v. 12, p. 1-5, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POURKOS, M. The role of socio-historical-cultural context in the interpretation and understanding of the columbine tragedy: Towards an eco-bodily-experiential approach. In: POURKOS, M. (Ed.). *Socio-historical and cultural approaches in Psychology and Education*. Athens: Atrapos, 2006. p. 573-596.

- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSE, N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROTH, W-M. On mediation: Toward a cultural-historical understanding. *Theory & Psychology*. v. 17, n. 5, p. 655–680, 2006.
- ROTH, W-M. et al. Re/making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective. *Mind, Culture, and Activity*, v. 1, n. 2, p. 48-69, 2004.
- SØRENSEN, E. *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SPIELBERG, S. *Schindler's list*. Universal Pictures. USA, 1993.
- STEPHENSON, N.; PAPADOPOULOS, D. *Analysing everyday experience: Social research and political change*. London: Palgrave Macmillan, 2006.
- STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) Project. *Cultural Studies of Science Education*. v. 3, n. 2, p. 471-491, 2008.
- STETSENKO, A. Vygotsky and the conceptual revolution in developmental sciences: Towards a unified (non-additive) account of human development. In: FLEER, Marilyn; HEDEGAARD, Mariane; TUDGE, Jonathan; PROUT, Allan. (Ed.). *World year book of Education*. Constructing childhood: Global-local policies and practices. London: Routledge, 2009. p. 125-142.
- STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*. 2004. v.14, n. 4, p. 475–503.
- URCIUOLI, B. Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, v. 35, n. 2, p. 211-228, 2008.
- VAN OERS, B. Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 15, n. 2, p. 299-312, 2007.
- VERESOV, Nikolai. *Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical Psychology*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGODSKAJA, G.; LIFANOVA, T. *Lev Semjonovic Vygotskij: Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit (Lev Semionovic Vigotski: Vida – Atividade – Personalidade)*. Hamburg: Kovac, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A transformação socialista do homem*. Tradução do inglês de Nilson Dória, a partir da versão em inglês *The socialist alteration of man*, do site Marxists Internet Archive. 2004 [1934]. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 5 jul. 2010.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. Trad. Alexandra Marenitch. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALKERDINE, V.; LUCEY, H.; MELODY, J. *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. New York: New York University Press, 2001.

WIESEL, E. *Night* (Original Title: *Un di Velt Hot Geshvign*). Trad. Marion Wiesel. New York: Bantam Dell, 2006 [1960].

WULF, C. *Antropologia da educação*. Trad. Sidney Reinaldo da Silva. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

