

Educação:

RESSONÂNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS

Vol.: 02

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

EDUCAÇÃO: Ressonâncias Teóricas e Práticas

Vol.2



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

EDUCAÇÃO: Ressonâncias Teóricas e Práticas

Vol.2



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)

Educação: ressonâncias teóricas e práticas. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 341p.

ISBN 978-85-7993-753-8

1. Estudos de Educação. 2. Teoria. 3. Prática 4. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Diagramação: Wilder Kleber Fernandes de Santana

Conselho Científico Ad Hoc:

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Paulo Dalla-Dea (Faculdade EST); Juan de la Cruz Avilés Bettancourt (Universidad Xochicalco); Márcio de Oliveira (UFAM); Anderson Rany Cardoso da Silva (UFPB); Luciana Fernandes Nery (UERN); Alberto L. Montalvão Neto (Unicamp); Lucas Rodrigues Lopes (FATEC – Mogi Mirim); Manassés Morais Xavier (UFCEG); Elias Coelho (IFPE); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Rafael Fernandes (Unioeste); Magno Alexon Seabra (UFPB); Maria Verônica Andrade da Silveira Edmundson (IFPB); Eduardo Dias da Silva (UNB); Raphael Soares Sales (UFLA); Rogério Batista de Sousa (UESPI); Éderson Luís Silveira (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Sumário

Apresentação
CONSTANTES ATRAVESSAMENTOS: ENTRE PALAVRAS E ATOS 7
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Éderson Luís Silveira (UFSC)

NOTAS SOBRE O PAPEL DA MÃE COMO PRIMEIRA EDUCADORA:
DIÁLOGOS PERTINENTES SOBRE O AGIR (ALTERITÁRIO) MATERNO 9
Laís Cavalcanti de Almeida (UFPB)
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Éderson Luís Silveira (UFSC)

EDUCAÇÃO E MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO INDÍGENA 19
Adriana Helena de Oliveira Albano (UFRR)
Thaisy Bentes (UFRR)

DA DISCIPLINA DIVERSIDADE À (IN) DISCIPLINA DOS CAMINHOS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA 33
André Luiz dos Santos (UEG)
Márcia Peixoto Braudes (Anápolis)

FORTELECIMENTO DAS AÇÕES COLETIVAS EM FAVELAS DE
MANGUINHOS (RJ): REFLEXÕES SOBRE O EIXO EDUCAÇÃO
TERRITORIALIZADA COM VISTAS À PROMOÇÃO DE TERRITÓRIOS
SAUDÁVEIS E SUSTENTÁVEIS 41
André Luiz da Silva Lima (FIOCRUZ)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA 53
Caique Fernando da Silva Fistarol (SEMED)
Sandra Pottmeier (UFSC)
Marta Helena de Cúrio Caetano (FURB)

A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE EM TEMPOS DE BOLSONARO:
DISCURSIVIDADES EM TORNO DOS DIZERES DO ATUAL
PRESIDENTE E SEUS MINISTROS DA EDUCAÇÃO 70
Jairo da Silva e Silva (UESC)

A COMPLEXIDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG) 86
Rúbia Carla da Silva (UFSC)
Andressa França (UNICESUMAR)

O SILENCIAMENTO NA ESCOLA: submeter-se ou resistir? 109
Francisco Afranio Rodrigues Teles (PUC-SP)

O MODELO FACILITADOR DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO
RESISTÊNCIA A PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS E NORMATIVOS 132
Edson Ribeiro da Silva (UNIANDRADE)

DIÁLOGOS INESPERADOS: UM PROGRAMA DE PESQUISA SOBRE A
FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO, SEXUALIDADES E
ÉTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 149
Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP)
Alessandra de Moraes (UNESP)
Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP)
Leonardo Lemos de Souza (UNESP)

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ATIVIDADES PRÉVIAS 168
Dr. Geraldo José da Silva (UFRGS)
Dra. Neide Castilho Teno (UFMS)
Cristiene Oliveira Ribeiro (UEMS)

A LINGUAGEM E O OUTRO ENQUANTO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO 183
Isabel Marinho da Costa (UFPB)

ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SENTIDOS
DE DOCTRINAÇÃO MOBILIZADOS NA PÁGINA OFICIAL DO
MOVIMENTO 192
Gustavo de Oliveira (UNEMAT)

PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES: REFLEXÕES A PARTIR DA
VISÃO DE LICENCIANDOS SOBRE “*SER PROFESSOR*” MEDIANTE
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS 204
Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP)
Kassiana da Silva Miguel (UNIOESTE)

FORMAÇÃO DOCENTE E MODELOS BIOGRÁFICOS: UMA QUESTÃO
DE MÉTODO 220
Sandra Vidal Nogueira (UFFS)
Osmar Veronese (URI)

O PIBID E A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTAS
EFICIENTES PARA O INCENTIVO DO PROFESSORADO DA ÁREA DE
TEATRO E SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS 233
Nayara Botelho Lopes (UFT)

ENCENAR ENSINA: O TEATRO COMO FACILITADOR DA
APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 250
Gleid Ângela dos Anjos Costa (IFPA)

A PROPOSIÇÃO DE SI: ALINHAVOS ARTÍSTICOS ENTRE POLÍTICA E
ÉTICA 260
Laura Henrique Corrêa (UNIFAL)

LUZ, CÂMERA E (EDUC)AÇÃO: CURTAS-METRAGENS COMO
GÊNERO DISCURSIVO NA ESCOLA PÚBLICA NA ERA DA PÓS-
MODERNIDADE - UMA PROPOSTA 276
Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio (UnB)
Eduardo Dias da Silva (UnB)
Renato de Oliveira Dering (UFG)

DIÁLOGOS ENTRE AS TEORIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL:
PENSANDO A SCHOOL-TO-WORK PARA O JÓVEM BRASILEIRO 289
Jhony Pereira Moraes (UFFRGS)

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO AUDIÊNCIA SIMULADA 311
Dayse Rodrigues dos Santos (UFG Catalão)

A TENTATIVA DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A
PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA 326
Nara Beatriz Alves (UFSM)

Apresentação

CONSTANTES ATRAVESSAMENTOS: ENTRE PALAVRAS E ATOS

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Éderson Luis Silveira (UFSC)

Como forma de continuidade aos textos reunidos no Volume I, a coletânea *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*, em seu segundo volume, agrega manuscritos de pesquisadores em âmbitos nacional e internacional no sentido numa tentativa de ecoar vozes silenciadas, ocultadas pelo sistema oficial.

Ao refletir sobre o(s) papel(is) constitutivo (s) dos sujeitos, uns para com os outros, assim como instâncias educacionais nos mais variados espaços geográficos e sua inserção profissional, estas escrituras celebram a viva unidade entre a teoria e a prática. É possível averiguar, nas leituras que seguem, discussões sobre: memória autobiográfica, (in)disciplina escolar, estratégias de silenciamento subjetivo-objetivas, a linguagem que media e constitui sujeitos, métodos facilitadores para a educação via fenômenos artísticos, e sobretudo como a educação brasileira tem sido atacada sob estratégias discursivo-argumentativas na pós-modernidade.

É nessa direcionalidade que tentamos ser orientados por um pensamento socioeducativo em que os indivíduos se tornem sujeito (de seus dizeres e da própria história), ao se reconhecerem como criadores de cultura, e um sistema que o edifique “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2003, p. 44).

Palavras como atos ou atos como palavras, ambas formas vivas de concretização dos sujeitos, constituem propostas de reflexão nos dias atuais, para que possamos nos posicionar frente às estratégias de apagamento que nos são impostas: sim, constantemente somos apagados, nossas marcas culturais são dilaceradas, a educação tem sido ferida: é sobre isso que precisamos refletir.

Desde a Interdisciplinaridade (FAZENDA, 1998) à Intersubjetividade (BAKHTIN, 2006 [1979]), é preciso que as ações educativas deixem de ser mecânicas, e passem a ser atos responsáveis (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Esse é o coro-proposta das produções aqui reunidas, dispostas em 22 capítulos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª. ed. Pedro & João Editores. São Carlos, 2010 [1924].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2006 (1979).

FAZENDA, Ivani C. A.(org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 27ª ed.

NOTAS SOBRE O PAPEL DA MÃE COMO PRIMEIRA EDUCADORA: DIÁLOGOS PERTINENTES SOBRE O AGIR (ALTERITÁRIO) MATERNO

Laís Cavalcanti de Almeida (UFPB)¹
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)²
Éderson Luís Silveira (UFSC)³

Resumo: Nesse trabalho, propomo-nos a incidir olhares educacionais sobre diálogos interativos entre mãe e seus bebês, levando em consideração que, no processo de aquisição de linguagem, aquela tem papel fundamental na educação de seu(s) filho(s). Para tanto, delimitamos, para subsidiar nossos dizeres, além de Vygotsky (1869-1934) e Bakhtin (1895-1975), os mais novos cientistas que trabalham o interacionismo sob o olhar da multimodalidade, ou seja, que vê através dos elementos multimodais, olhar, gestos e fala, em contextos de interação, estímulos para desenvolver a linguagem. Nesse sentido, recorreremos às pesquisas científicas de Cavalcante (2011), Ávila-Nóbrega (2010), Soares (2014), Almeida e Silva (2017), dentre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho é de cunho bibliográfico, em que buscamos a materiais já publicados, como livros e artigos científicos. Nesse sentido, acreditamos que a interação mãe-bebê influencia diretamente na aquisição da linguagem, pois a partir do estímulo materno o bebê entra na língua e constitui propriedades para o desenvolvimento da linguagem no contexto educativo.

Palavras-chave: Interação; Aquisição de Linguagem; Multimodalidade; Mãe; Educadora.

Introdução

O presente capítulo, de caráter ensaístico, pretende realizar um estudo sobre o agir alteritário materno, em que o sujeito mãe é pri(s)mado como a primeira educadora da criança, antecedendo, portanto, outros sujeitos e instituições. Segundo alguns estudos em Aquisição de linguagem é comum afirmar que a mãe tem um papel primordial no incentivo da linguagem de seu filho, pois é através dos estímulos da mãe que os bebês são inseridos na sociedade.

¹Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: lais.cavalcanti12@hotmail.com

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: wildersantana92@gmail.com

³ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ediliteratus@gmail.com

Tomamos como referência o papel da mãe, pois se trata do sujeito com quem a criança tem mais contato, principalmente pelo episódio da amamentação em que o bebê tende a ficar maior parte do tempo face a face com a mãe. Além disso, existe a relação construída ao longo das 40 semanas de gestação. Porém, quando utilizamos o sujeito “mãe” pode ser interpretado por qualquer personagem que esteja em contato interativo direto com a criança, como pai, avós, babás, visto que influenciam no processo de aquisição da criança, ou seja, podem exercer um papel de primeiro educador.

Educação na primeira infância

Como afirma Brandão (1981), “ninguém escapa da educação”. Somos educados em todos os lugares, na casa, na igreja ou escola. Porém, neste tópico veremos esse processo de educação baseado na aquisição de linguagem, na gênese da educação. Para Vygotsky (2010), elementos como aprendizagem e desenvolvimento não tem aparição inicialmente na idade escolar, mas estão ligados desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2010, p. III).

Quando se fala em educação e aprendizagem, Vygotsky (1978) acredita que todo aprendizado é necessariamente mediado. Desse modo, o autor declara que o primeiro contato da criança com novas habilidades deve ter a participação de um adulto, pois a criança se apropria dos conhecimentos apreendidos no contato com um ou mais adultos mediadores, tornando-se, assim, independente. Dessa forma, o aprendizado não é ligado totalmente a questões intelectuais, mas um se alimenta do outro, provocando avanços de níveis de conhecimento.

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky o seu iniciador e um de seus principais representantes, aborda o desenvolvimento psicológico da criança como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas nas quais é desenrolado o seu desenvolvimento (Pasqualini, 2009). Vygotsky argumenta, pois, que tal desenvolvimento não é determinado por leis naturais de caráter universal. Desse modo, Vygotsky (1995) evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Tal relação entre o plano biológico e o plano cultural é delineada em termos de uma diferenciação das funções

psicológicas elementares, funções comuns a homens e animais, tais como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

O que permite a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o conceito de mediação. A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem. Para Vygotsky (1995), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social (categoria interspíquica), e depois no psicológico (categoria intrapsíquica) (CORRÊA, 2017, p. 382).

Da forma como a história da sociedade e dos seres humanos está interligada é possível afirmar que há uma relação primordial entre desenvolvimento e aprendizagem estudada por Vygotsky (1978, p. 57): “Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual”. Mais adiante, afirma ainda que “primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas” (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Segundo Bakhtin,

A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros do seu corpo os hipocorísticos no devido tom: “minha cabecinha, minha mãozinha, minha

perninha”, “neném quer naninha”, etc. aqui ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota como objeto do seu mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse conformada axiologicamente pelos abraços dela (BAKHTIN, 2011, p. 46-47).

Ao refletirem sobre isso, Santana e Francelino (2017, p. 488) pontuam que “nesses momentos iniciais em que a criança se vê pelos olhos da mãe, há trocas simbólicas, representações obtidas pela expressão, pelo tato, pela fala, pelas entonações emotivo-volitivas, resultantes da interação com a mãe”. Em outras palavras, esse seria o primeiro processo intersubjetivo de constituição da criança.

O adulto tem um papel de ensinar mesmo antes da criança saber que é capaz de aprender sozinho, pois o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal está relacionado a um intervalo entre as instâncias de desenvolvimento e o potencial de aprender de cada discente. Neste processo pode haver a mediação de um adulto que auxilie no desenvolvimento das habilidades discentes. É necessário, então, exercer a criticidade para avaliar o percurso de cada *infans* situada em processos de ensino e aprendizagem para potencializar e considerar especificidades e distinções de cada um.

Multimodalidade no processo de aquisição de linguagem

Lorandi *et. al.* (2011, p. 151), em seu artigo “Aquisição da Linguagem”, mencionam a existência de formas plurais de refletir sobre o uso da língua pela criança:

Pode-se optar por estudos que considerem o uso da língua e, sob essa perspectiva, a análise de dados da fala é imprescindível. Estudos muito recentes, tais como o da aquisição de regras variáveis (ROBERTS; LABOV, 1995; ROBERTS, 1997,2002, 2005), embasados na Teoria da Variação Laboviana, ou da aquisição do aparelho formal da enunciação, a partir da Teoria Enunciativa de Benveniste (SILVA, 2007), são exemplos de estudos que envolvem o uso da língua pela criança. Sob uma perspectiva interacionista, a partir de teóricos como Vygotsky, Bruner ou Milner, é possível entender como a criança constrói a linguagem por meio de relações dialógicas e sociais que estabelece com outros falantes da língua, enveredando-se em

explicações psicológicas da utilização da fala da criança.
(Grifos nossos).

A multimodalidade é um termo usado para se referir a duas ou mais modalidades que atuam ou coatuam juntas, contribuindo para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem infantil (SOARES, 2014; 2015; CAVALCANTE, 2011; BARROS & ÁVILA NÓBREGA, 2010). Devido a essa contribuição, muitos são os trabalhos que valorizam a perspectiva multimodal e vêm crescendo nos âmbitos das pesquisas em aquisição de linguagem.

As pesquisas científicas sobre linguagem com a perspectiva multimodal como a de McNeill (1982, 1985, 2000), Cavalcante (1994, 1999, 2009), Ávila-Nóbrega (2010, 2017) entre outros, foram/são bastante relevantes para os estudos em Aquisição da Linguagem. Isso porque em contextos de interação os elementos multimodais, tais como gesto, fala, olhares diferenciados, expressões corporais e faciais favorecem o desenvolvimento da linguagem já nos primeiros meses de vida da criança, principalmente, as negações. Elas aparecem como elemento chave uma vez que permitem à criança expressar diversos argumentos como recusa, rejeição, inquietações, dor, incômodo, e justamente por meio dessas expressões mães e bebês vão se conhecendo e construindo a relação mãe e filho. (ALMEIDA & SILVA, 2017).

Partindo da perspectiva de gesto e fala como uma forma indissolúvel dentro das construções linguísticas, e consolidando o gesto como co-partícipe na matriz da linguagem, os gestos são de extrema importância para a construção do sujeito, pois, mesmo sem percebermos, ao falar, os gestos estão presentes nos nossos diálogos e não seria diferente nos princípios da construção dessa fala nas crianças. (McNEILL, 1982, 1985, 2000).

Para os adultos, os gestos são atos comunicativos que vão além das formas que a fala pode assumir, já para crianças, nos primeiros estágios de aquisição, são formas que elas ainda não conseguem articular completamente no discurso (GOLDIN-MEADOW, 2009). As crianças utilizam-se dos gestos, pois eles oferecem um caminho adicional de expressão, ampliando a gama de ideias que ainda não são capazes de expressar. A criança explora a modalidade gestual muito cedo, Butcher e Goldin-Meadow (2000) observaram seis crianças em um estudo longitudinal, no processo de transição do estágio de uma palavra para duas palavras.

A proposta era corroborar gesto e fala como um único sistema linguístico em crianças, já que é comprovado em adultos. Trouxeram nos resultados que inicialmente os bebês usam os gestos sem palavras, e, em

raros momentos, quando produzidos com palavras, a fala era sem sentido e não sincronizava com os gestos, porém a coerência semântica e a temporalidade sincrônica foram encontradas na comunicação infantil antes e no período de duas palavras. Lembrando que todas as análises são voltadas a díade (mãe-bebês), mãe como estimuladora da linguagem.

O *envelope multimodal*, nomenclatura criada por Ávila-Nóbrega (2010), em sua dissertação de mestrado, mostra o uso simultâneo de três elementos da dialogia mãe-bebê: o olhar, os gestos e as produções vocais, tomando como base Tomasello (2003) quando se trata dos processos de atenção conjunta, que é a forma como o olhar é utilizado, e como dentro do contexto os participantes da interação agem para constituírem o processo interativo. Para os gestos, é usado o contínuo de Kendon (1982) e McNeill (1992), já para trabalhar a produção vocal, baseiam-se no contínuo vocal de Barros (2012).

Quando falamos em *olhar* como integrante da interação e componente do envelope multimodal, estamos nos referindo à *atenção conjunta*, que é um termo, segundo Bruner (1974, 1975, 1983), Ávila-Nóbrega (2010, 2015) e outros autores que trabalham com essa temática, utilizado para indicar o conjunto de comportamentos que são triádicos, ou seja, um triângulo referencial entre criança, adulto e objeto (situação), responsável pelo envolvimento da coordenação do bebê na interação.

Quando as pessoas interagem umas com as outras utilizam várias modalidades de linguagem: linguagem oral, escrita (verbal); olhar, expressão facial, gestos (gestual); e imagem (verbovisual). É a isso que denomina a palavra multimodalidade, esse uso multimodal da língua.

Dando um significado para gesto, McNeill (2000) afirma ser este um termo que necessita explanação, uma vez que não temos **gesto** no singular, mas **gestos**. Ele assegura que prefere o termo no plural, pois há diversos momentos em que precisamos distinguir movimentos consecutivos nomeados de gestos. Daí surge o termo hologestos, para o estudo dos primeiros gestos de um bebê produzidos em situações interativas com a mãe. Segundo Cavalcante (2009), o autor McNeill organiza um contínuo para vários movimentos chamados de gestos, elaborado por Kendon (1982) conhecido como o “contínuo de Kendon”. Os gestos que formam este contínuo são: a gesticulação; a pantomima; os emblemas; a(s) língua(s) de sinais.

Kendon (1982) estabelece seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme quadro a seguir:

Quadro I. Contínuo de Kendon

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
<i>Contínuo 1</i>	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
<i>Contínuo 2</i>	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
<i>Contínuo 3</i>	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
<i>Contínuo 4</i>	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e sintético	Segmentada e analítica

Fonte: Extraído de McNeill (2000, p.5)

Se analisarmos os tipos de gestos dentro dos contínuos da esquerda para a direita (Gesticulação – Pantomimas – Emblemáticos - Língua de Sinais) percebemos que: a presença obrigatória de fala diminui; a presença de propriedades linguísticas aumenta; os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados. Como se observa, há muito a dizer a respeito da relação gesto e fala enquanto matriz de significação, discussão que vem se colocando para a Linguística a partir do momento em que a fala tem se destacado nas pesquisas atuais.

Para esclarecer sobre a fala ou produção vocal, Scarpa (2009) utiliza a ideia holófrase, na qual declara que seriam os primeiros enunciados da entrada na criança na língua materna. Neste sentido, entendemos por *fala* toda forma de produção discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.

Ávila-Nobrega e Cavalcante (2015) trouxeram uma adaptação do contínuo de Kendon para o âmbito das pesquisas em aquisição de linguagem, uma forma de avançar no entendimento da relação com o bebê numa perspectiva multimodal. Adaptaram, por exemplo, a *gesticulação* que passou a ser definida pelo uso de gestos idiossincráticos concomitantes à fala, alguns sinais de alerta como levantar as sobrancelhas, movimentos específicos da boca, abertura ou diminuição dos olhos em sinal de reprovação, movimentos de cabeça, entre outros. As *pantomimas* são visualizadas como ações do meio infantil, como dar comida, dar banho, colocar para dormir, andar a cavalo, atender ao telefone. Diferente do contínuo de Kendon, os autores definiram a presença obrigatória de fala nesse estágio. E os *emblemas*, gestos convencionados por uma cultura, nos bebês em cenas de interação com a mãe são representados pelos seguintes gestos: mandar beijos, dar e pegar, tocar, mostrar algo, dar tchau, bater palmas etc. Esse gesto também tem a obrigatoriedade da fala, segundo os autores mencionados.

Goldin-Meadow (2009) trata a fala como o transmissor do significado e o gesto condutor da mensagem através da imagem visual e mimética. Todos esses elementos multimodais estimulam a criança a entrar na língua a partir da interação diádica (mãe-bebê). Desse modo, ao incidir olhares sob o viés educacional acerca de diálogos entre mãe e bebê consideramos o papel fundamental que a mãe tem no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos. Pensar o interacionismo no âmbito da questão da multimoalidade permite pensar na existência de gestos multimodais, como olhares, fala e contextos de interação enquanto elementos primordiais que servem como estímulos para o aprendizado e desenvolvimento da linguagem.

Conclusão

Vygotsky trouxe inúmeras contribuições para auxiliar a pensar acerca e processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, os conceitos mobilizados a partir do interacionismo podem ser úteis no âmbito dos estudos educacionais, sobretudo no que diz respeito a instâncias de apreensão e aprimoramento da criticidade e desenvolvimento de habilidades discentes tomadas a partir do prisma da mediação facultada pela presença de um adulto como, no caso em questão, a mãe.

Pode-se concluir, através deste artigo, que a aquisição de linguagem constitui o primeiro momento em que a criança está sendo estimulada a entrar na linguagem, ou seja, educada. E é nesse momento em que a mãe tem um papel primordial, pois através da multimoalidade ela utilizará de artifícios multimodais para inserir o filho na língua, artifício esses, que serão

estimulados pelo olhar, gestos e fala. Diante disso, torna-se possível afirmar que a relação entre mãe e bebê influencia na aquisição da linguagem através do estímulo materno o que faz com que a criança adentre o universo da linguagem.

Referências:

- ALMEIDA, L. C.; SILVA, D. M. Expressões de negação em contexto interacional entre mãe-bebê sob a perspectiva da multimodalidade. In: Jornada Itinerante 40 anos do GELNE, 2017, Recife. *Anais...* Recife: GELNE, 2017.
- ÁVILA NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- BAKHITIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, A. T. M. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Prosódia e gestos: caracterizando a matriz na aquisição da linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B. (Orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade atenção conjunta e subjetividade*: Editora da UFPB, 2015.
- BRUNER, J. S. *Como as crianças aprendem a falar*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.
- CAVALCANTE, M. C. B. A holófrase como lócus privilegiado para compreender a relação gesto-fala e seu papel na aquisição da linguagem. In: VII Congresso da ABRALIN, 2011, Curitiba. *Anais da ABRALIN*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 3138-3151, 2011.
- CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 379-386, Set./Dez. 2017.
- COSTA FILHO, J. M. S. Notas sobre atenção conjunta: teoria, contextos e formatos. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B. (Orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade atenção conjunta e subjetividade*: Editora da UFPB, 2015.
- DEL RÉ, A. *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FONTE, R. F. L. Aquisição da linguagem e cegueira: uma abordagem multimodal. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B. (Orgs). *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- GOLDIN-MEADOW, S. From gesture to word. In: BAVIN, L. (ed.) *The Cambridge handbook of child language*. Reino Unido: University of Cambridge Press, 2009.

GOODWIN, C. Pointing as Situated Practice. In: KITA, S. **Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet**. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 217-41.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. Aquisição da linguagem. **Verba Volant**, v.2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?, **Psychological Review**. v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MELO, Ediclécia Sousa. **Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de down na terapia fonoaudiológica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ROCHA, Termisia. **Aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky**.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; FRANCELINO, Pedro Farias. Aquisição da linguagem em perspectiva dialógica: contribuições dos escritos de bakhtin e o círculo. In: **Letramentos em Cena / Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Mônica Mano Trindade Ferraz, Regina Celi Mendes Pereira (Organizadoras)**. - João Pessoa: Ideia, 2017.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução á lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES SILVA, Paula Michele. **Gestos e Produções vocais: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem**. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância**. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para e-book eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso, 25 de junho de 2011.

EDUCAÇÃO E MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO INDÍGENA

Adriana Helena de Oliveira Albano (UFRR)⁴
Thaisy Bentes (UFRR)⁵

Resumo: Este trabalho, como parte de uma pesquisa de pós-doutorado, pretendeu realizar a análise de dois textos autobiográficos produzidos por discentes/docentes indígenas da Universidade Federal de Roraima-UFRR. A escrita do Memorial Autobiográfico por parte desses sujeitos buscou reconstruir suas trajetórias escolares/acadêmicas, apresentando a história de vida nesses espaços e sua influência na atividade docente nas escolas Estaduais Indígenas de Roraima. Também analisamos a constituição dessa subjetividade face ao outro não indígena. Para tanto, utilizamos os conceitos de retórica e resíduo desenvolvidos por João Paulo Monteiro em Teoria, Retórica e Ideologia, em que o resíduo retórico remete a uma tomada de posição ideológica. No que tange aos aspectos autobiográficos e suas complexas relações com o eu que despontam no texto, articulamos o conceito de iterabilidade de Jacques Derrida, processo de interiorização do nome próprio que acontece como tentativa infinita de correspondência entre o *eu* e aquele que está “atrás” do nome e que se mostra através da narrativa.

Palavras-chave: Educação, Autobiografia, indígenas, resíduo, iterabilidade.

Introdução

Apresentamos neste momento um olhar preliminar sobre como as narrativas autobiográficas de formação possibilitam o reconhecimento da história de um grupo discente/docente, assim como a possibilidade de intervenção nessa história, para o aprimoramento de sua formação continuada e num segundo momento, como tais acontecimentos repercutem na emergência de uma comunidade que reclama seu direito à educação de modo diferencial e intercultural.

No estado de Roraima, encontramos a realidade do país que deseja o crescimento social de sua região Norte propiciando e favorecendo a imigração para esta região, assim como promovendo a urbanização. Nesse caminho, historicamente, é sabido dos embates ocorridos quando tal processo se dá em favor de certo “desenvolvimento”. Embates que ainda hoje ocorrem e estão em voga nas reivindicações indígenas sobre seu direito à

⁴ Pós-doutorada e professora do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: drikaalbano@yahoo.com

⁵ Mestra em Estudos da Tradução/UnB e professora do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: thaisybentes@hotmail.com

terra, à educação e à saúde. Esse território indígena, já demarcado em Roraima pelo Governo Federal, não impede a invasão por parte de fazendeiros e garimpeiros. Desse modo, é fundamental compreender o panorama atual a partir da caracterização das consequências – nunca diretas – desse processo e do impacto do avanço “civilizatório” sobre a população indígena.

Do ponto de vista educacional, aquele que abordaremos por constituir a base da pesquisa, podemos dizer que a entrada de indígenas na universidade recobre, no passado e também no presente, camadas históricas de luta. Existe a necessidade do reconhecimento das necessidades dessas comunidades, assim como da diferença etno-cultural e das contribuições que tal diferença pode fornecer para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas, principalmente, para esse público.

Nossa tarefa, como entidade pesquisadora, consiste no estudo e na reflexão, por meio das narrativas autobiográficas, do diferencial encontrado num determinado espaço regional em que múltiplas etnias emergem de lugares educativos diversos e compõem o panorama dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, o objetivo geral do presente trabalho é apresentar a importância da narrativa autobiográfica de formação para a reflexão sobre a (des)construção da identidade docente indígena, assim como a percepção do contexto político-pedagógico em que está inserida. Desse objetivo principal, desdobram-se dois objetivos específicos: a análise e interpretação dos textos autobiográficos produzidos pelos docentes/discentes indígenas do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, Instituto Superior de Formação Indígena da Universidade Federal de Roraima, com o intuito de perceber, por meio da retórica da descrição das experiências vividas, aquilo que João Paulo Monteiro (1975) define como resíduo⁶ e a contribuição dessa leitura para entendermos a retórica da iterabilidade⁷, definido por Derrida como

⁶ Em Teoria, Retórica, Ideologia (1975), no capítulo intitulado “Persuasão e Ideologia”, João Paulo Monteiro escreve que funcionam como resíduo os elementos retóricos sobre os quais uma explicação ao nível da instância persuasiva não é suficiente, do mesmo modo, eles não se “encaixam” em uma determinada teoria. Acontece que tal resíduo necessita de significação ideológica uma vez que, na verdade, remete a tomada de posição e estabelece uma outra teoria.

⁷ Para Derrida, uma força ilocutória (ou qualquer outra) não é controlável, “com isso, a intencionalidade não é negada, apenas se torna um dos efeitos possíveis do sistema. É a iterabilidade que permite entender a intencionalidade, e não o contrário, ou seja, não é esta que enquadra legitimamente aquela como índice do ‘estiolamento’ da linguagem. Repetir, citar, recitar, em suma, são funções parciais de uma iterabilidade geral através da qual a força atua transmitindo a marca, o signo, a frase, o enunciado etc. (...) A iterabilidade da marca é estruturante em toda comunicação, a qual perde seu caráter de transmissão do sentido

algo que “altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir” (1991, p. 120). Pois, a iterabilidade – ideia oriunda da teoria da desconstrução derridiana – no processo de interiorização do nome próprio, acontece como tentativa infinita de correspondência entre o *eu* e aquele que está “atrás” do nome e que se mostra através da escrita. No respectivo processo, a tentativa de reconhecimento e referência realizam um trabalho de autoconhecimento, produzido pela iteração com a alteridade que coloca em questão os papéis sociais e a responsabilidade das instâncias educacionais vigentes. O segundo objetivo consiste em aprimorar, partindo do movimento da escrita autobiográfica, a autoanálise e a reflexão crítica da atividade docente, para que esta não reproduza modelos educacionais que ignorem a diversidade presente nessas comunidades.

A educação no meio indígena sempre ocorreu frente às particularidades ligadas ao modo como entendem e se relacionam com o mundo. Podemos citar como exemplo a noção de que toda a comunidade é responsável pela aprendizagem do grupo, assim como a contextualização da aprendizagem e a ausência de um único padrão para todos os indivíduos. Desse modo, é necessário que a escola indígena, como previsto pelo Decreto presidencial de 26/91, esteja “alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade” (BRASIL, 2007, p.15), e “Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo o país” (p.15).

Apesar de tais considerações, o que observamos em relação à educação indígena no estado de Roraima, a partir da leitura de textos autobiográficos produzidos por alunos discentes/docentes do Insikiran (UFRR), Instituto Superior de Formação Indígena, é que as escolas acompanham o modelo tradicional de educação que, segundo Paulo Freire, mostra-se incapaz até para o não indígena, e “estimular esse tipo de educação brasileira do jeito que está, não ajuda nem a classe dominante brasileira” (FREIRE, 1982, p.117) e torna-se um outro modo de violência.

Desse modo, percebemos que a pesquisa que ora pretendemos, realizada por sujeitos não indígenas, precisa do compromisso ético de reconhecer a “outridade”⁸, para não se distorcer num discurso conceitual e homogeneizador que solapa as diferenças. O pensamento do educador a respeito de uma sociedade cujo indivíduo seja sujeito da própria história e se reconheça como criador de cultura, e uma educação que o “colocasse numa

intencional, para indicar tão-somente esse momento em que uma marca se divide.” (NASCIMENTO, 2001, 159-160)

⁸ Referimo-nos aqui ao conceito de “outridade” desenvolvido a partir da noção de alteridade expressa por Jacques Derrida em *Anne Dufourmantelle* convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade (DERRIDA, 2003, p.68).

postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2003, p. 44) é aquele que nos orienta. Todavia, esse acontecimento só pode dar-se de fato, segundo Freire, quando os homens desenvolvem a capacidade crítica de optarem diante das contradições que se lhe apresentam, e não ocorra devido a expectativas de outrem, ou seja, quando tentamos instalar uma educação regular num campo cultural outro. É preciso que as experiências particulares de estruturação escolar sejam construídas a partir dos interesses e das necessidades dos povos indígenas.

Interessa-nos, principalmente, a relação entre memória autobiográfica e memória histórica: as memórias autobiográficas não estão isoladas do contexto sociocultural ao qual estão inseridas e, por isso, remetem a experiências vivenciadas também pelo grupo a que pertencem, fazendo parte da memória coletiva desse grupo e de sua história. O posicionamento individual remete ao posicionamento coletivo e, por meio da narrativa autobiográfica de formação, o sujeito escrevente pode perceber-se como fazedor da própria história. Assim como assumir toda a responsabilidade desta condição, pois o trabalho de rememoração tornado coletivo refere-se aos grupos de convívio e às classes sociais com as quais estabeleceu alguma relação.

O reconhecimento do espaço educativo como lugar fomentador de problemáticas oriundas de posicionamentos na/da vida quotidiana de sociedades em mutação torna esse espaço também sujeito à mutação. São transformações centrais numa sociedade que produz cada vez mais modos de segregação e de domínio, além da maneira como os círculos midiáticos apresentam essa realidade – na maioria das vezes solapando as diferenças e propondo explicações causais numa relação direta (JOSSO, 2010). No processo de enunciação da narrativa autobiográfica, há uma interrupção no presente representativo do processo educacional voltado para essas comunidades indígenas, uma quebra na exigência cultural de uma tradicionalidade, de um modelo, um sistema de referência. Os relatos colocam a irrupção da articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais, “É essa diferença no processo da linguagem que é crucial para a produção de sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (BHABHA, 2001, p. 65).

Nos orienta, nesse caminho de reflexão e interpretação, os conceitos de retórica e resíduo expostos por João Paulo Monteiro em *Teoria, Retórica, Ideologia*. Tais articulações nos auxiliam na interpretação das narrativas autobiográficas de formação na medida em que percebemos nelas aquilo que o autor define como resíduo, um enunciado que não busca a persuasão, mas instala, por meio de sua retórica, o resíduo:

Mas quando a retórica se torna produtora de teses torna-se necessária uma outra leitura, pois é manifestadamente insuficiente a referência à instância persuasiva. Surge nova pergunta: de que, por sua vez, esses elementos retóricos são sintoma? Esses elementos apresentam-se como um resíduo. (MONTEIRO, 1975, p. 170).

O resíduo está presente quando o enunciado descreve considerações críticas a respeito da experiência vivida no ambiente escolar, as quais apontam para circunstâncias sociais definidas, desencobrando “verdades”. O sujeito autobiográfico, por meio da escrita, desloca-se do lugar daquele que sofreu a ação, para aquele que reflete criticamente sobre o acontecimento socioeducativo agora (re)atualizado. Assim, propõe uma (re)leitura instauradora do posicionamento que remete a uma significação ideológica⁹sobre os acontecimentos pretéritos da trajetória escolar marcada por hostilidade, precariedade, obstáculos físicos – escolas públicas distantes, mobilidade familiar em busca de melhores condições – entre outros. Todavia, há também as alegrias das amizades pueris, a descoberta da escrita, as atividades lúdicas e os momentos da contação de histórias. Nesse cenário de ambiguidade da construção narrativa, desponta o germe do desejo de uma realidade político-educacional mais humanizada, democrática.

1.2. Narrativas autobiográficas de formação: linguagem e produção de sentido para além dos limites do texto

O estudo das memórias e seus desdobramentos vêm ocupando espaço cada vez maior nas análises críticas, principalmente devido ao fato de a memória ser um lugar não só de leitura de identidades, mas também de um tempo. Dessa forma, observamos e consideramos de grande valia a narrativa autobiográfica como exercício de escritura e implicitamente enquanto ato transformador e revelador de uma certa visão de mundo, juntamente com suas implicações históricas e culturais.

Esclarecemos que não tomamos aqui nenhuma distinção entre narrativa autobiografia e memória. Entretanto, Silviano Santiago (1989) tenta estabelecer essa diferença: uma sendo a vida individual, a formação da personalidade e a segunda sendo considerada como representação de

⁹ Diante da complexidade e do “risco” da utilização do termo “ideologia” e seus derivados, esclarecemos o modo como a entendemos: sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

acontecimentos exteriores, aqueles vividos ou presenciados. Consideramos que a formação de uma identidade, de uma personalidade, sempre vai se construir sobre as vivências cotidianas, pelas influências externas, pelos fatos vivenciados, descrevendo os acontecimentos do clã, da vida diária, das cenas da infância na casa paterna.

O texto das histórias pessoais manifesta aquilo que está interiorizado e o que está exteriorizado no sujeito e nesse movimento, está sempre em contato com a realidade social que o circula, articulando acontecimentos de sua vida “externa” e “interna” — utilizo aspas, pois, na verdade, não há tal separação, o que existe é a percepção de um pelo outro. No processo de redescoberta, o passado é repensado e armazenado de uma nova maneira. Dentro desse universo da literatura, pensamos no gênero de memória como algo através do qual o homem procura, por meio do ato de rememoração, algo que dê razão a própria existência, composta de passado, presente e futuro. O sujeito busca algo que promova uma reflexão de si e da sociedade, fato que poderá lhe garantir um sentimento de “domínio” da própria vida, de sua existência.

É importante lembrar que não há como separar o mundo exterior daquele do psiquismo, uma vez que todo o exterior nos é apresentado sob nosso ponto de vista, como interpretação. O material psíquico é formado pela percepção do externo, assim como este o influencia, numa via de mão dupla: “A soma de todas as trilhagens, os acontecimentos, os incidentes que sobrevieram no desenvolvimento do indivíduo constituem um modelo que fornece a medida do real” (LACAN, 1992, p. 140).

Partindo de tais princípios, faremos uso aqui de um pensamento ligado à ideia de narrativa autobiográfica como arquivo escrito, principalmente influenciado pelos estudos de Derrida (2001). Para o autor, o movimento do arquivamento escrito de eventos passados “determina também a estrutura do conteúdo arquivável em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento” (DERRIDA, 2001, p. 29). O ato de rememorar é feito criticamente, já que o narrador, ao contrapor o tempo passado com sua presente formação pessoal, traz consigo reflexões e observações que garantem um novo olhar.

A narrativa das memórias de um tempo passado, de uma vida vasculhada, traz para o presente da narrativa as experiências arquivadas do narrador, suas constatações pessoais acerca do mais vasto material que compõe a existência humana. Isso garante um depoimento não só embasado na realidade da formação do sujeito em seu mundo mais interior, mas também do mundo exterior, dos acontecimentos sociais.

Quando se está investigando o passado, re-descobrimo-o, há uma seleção daqueles fatos mais significantes, o que já representa um ganho para

o leitor, uma vez que esses fatos não estão presentes “impunemente”, mas representam aquilo que é significativo para um ser ou para a história, ou para ambos. Serão contados fatos pré-selecionados — de acordo com a demanda da escritura e segundo suas considerações, garantindo a atualidade da narrativa, sua produtividade. Na medida em que a escrita autobiográfica recaptura as cenas do passado, re-apresentando as experiências vividas, liga-se também à história nacional e aos grupos sociais com os quais estabeleceu algum tipo de relação.

Assim, as narrativas autobiográficas causam uma interferência na História Oficial e fazem com que se rearticule, num movimento de reestruturação, para conseguir “adicionar” tal acontecimento a sua estrutura. Movimento de suplementaridade, que segundo Derrida (1973) consiste na substituição de uma falta na origem, permite que surjam discursos instauradores de diferença, arquivos que instalam a dúvida quanto à veracidade das narrativas da nação moderna, e expõem suas lutas e desigualdades, pois o dolorosamente vivido “se encontra em nós, onde há necessidade equívoca de reconhecê-lo e ao mesmo tempo dele se desfazer” (DERRIDA, 1995, p. 39).

Diante dessas perspectivas teóricas, do texto autobiográfico como modo de intervir no presente e rearticulá-lo, realizamos a experiência de leitura sobre duas narrativas autobiográficas dos grupos indígenas macuxi do curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

Criado em 2001 pela Resolução nº 015/2001 – Conselho Universitário - CUni, inicialmente consistia no Núcleo Insikiran, oito anos depois, por meio da Resolução nº 009/2009 – CUni/UFRR, foi transformado em Instituto Superior de Formação Indígena. Funciona como um espaço interinstitucional que abriga três cursos: Gestão Territorial Indígena, Licenciatura Intercultural e Gestão da Saúde Indígena. O curso de licenciatura, nosso alvo, é formado por alunos indígenas que atuam como professores do Ensino Básico nas escolas da rede pública, localizadas nas comunidades indígenas do estado. O objetivo principal da licenciatura é formar e habilitar esses discentes em nível superior com enfoque intercultural, para que possam promover a construção de uma educação voltada para a realidade das comunidades indígenas.

Para esse artigo, foram escolhidos dois relatos autobiográficos dentre um total de vinte. A escolha foi realizada sob uma perspectiva que poderíamos chamar de “qualitativa”, pois elegemos aqueles com maior número de informações a respeito da trajetória educacional, interligada aos

acontecimentos do contexto social, com traços subjacentes ao olhar afetivo do discente/docente¹⁰.

Os aspectos comuns a todas as histórias lidas remetem à realidade complexa do grupo a qual pertencem: todos são oriundos de espaço rural, viviam da agricultura de subsistência, enfrentaram uma educação descontínua, marcada pela ausência de escolas em suas comunidades e, quando essas se encontravam, acompanhavam o modelo tradicional, dificultando em muito a aprendizagem. Ambos relataram o sacrifício e o esforço para continuarem na educação formal e, ao mesmo tempo, o intenso desejo de prosseguirem os estudos. Podemos perceber que os desafios da situação educacional indígena são muitos e sempre políticos, econômicos e em relação estreita com a cultura.

Exposto o panorama verificado a partir dessas duas narrativas, faremos um recorte dos trechos mais significantes no tocante aos objetivos aqui propostos. Chamaremos o autor do primeiro texto de A, pois até a presente data não obtivemos autorização para utilizar seu nome verdadeiro, já o nome do autor do segundo texto é Gilmar Brasil.

Trechos do relato de A:

O pré-escolar foi a única lembrança de que havia estudado em uma escola indígena. Outro ciclo da minha vida escolar foi quando fomos obrigados a sermos transferidos para uma outra escola, porque não havia salas de aulas para atender a clientela da sétima série, por isso fomos transferidos para uma escola recém inaugurada (...). Um bairro totalmente desconhecido e desvalorizado daquela época, só se via lixeira nas beiradas de nosso caminho (...). Foi outra mudança significativa em minha vida. Descobrir muitas coisas da minha vida. Da minha origem ser indígena, da minha posição social na cidade e do preconceito pela minha pessoa. E depois de ter concluído a sétima série fui novamente forçado a ser transferido (...) [por] falta de espaço e de professores. (...) Fui forçado a abandonar os estudos para poder trabalhar e me sustentar.

No ano seguinte de 1990 não tive mesmo o êxito e fui reprovado em três disciplinas: matemática, química e física. Foi um período muito difícil para mim. Em 1991 trabalhei em vários ramos de serviços gerais aqui mesmo na cidade. Quando

¹⁰ Utilizamos o banco de dados da professora Gilvete de Lima Gabriel (professora do curso de Pedagogia/UFRR) que realizou oficinas com todas as turmas do curso de Licenciatura Intercultural no Insikiran. Durante duas semanas, a professora explicou aos alunos o modo como construir suas narrativas autobiográficas de formação. Ao término, eles entregaram os textos prontos. Esse trabalho insere-se nas atividades do GEPAIIRR e foi realizado no período de agosto de 2009 a janeiro de 2010.

em 1992 entrei na educação como regente de ensino, para ministrar aulas na distante comunidade indígena do Piolho, sem experiência de magistério nenhuma. Quando em 1994 ingressei no magistério parcelado indígena, novamente na turma B. em 1996 concluí o curso de magistério. E no ano de 1998 fiz o vestibular para o curso de graduação em Letras e Literatura, não consegui me formar por causa da posição étnica. E agora encontro-me neste curso. E estou me sentindo em casa.

(...)

A forma de como as aulas que são ministradas por mim é um reflexo de como fui educado nas minhas séries iniciais até o magistério. A forma tradicional, emanada pelo setor dos intelectuais da Secretaria da Educação. Agora que tenho minha origem ligada a minha profissão posso entender e mudar para obter um bom desenvolvimento nas elaborações de minhas aulas.

(...)

Por causa de ter desenvolvido meu ensino-aprendizagem em escolas da cidade e de ter sofrido com isso, sempre pensei em um mundo melhor pra mim e pra os da minha família. Quando estudava me sentia fora da minha realidade, na realidade do capitalismo não indígena, é muito cruel, sem dó, sem pena. Então a minha finalidade para 'retorna' a minha casa tornou-se ainda mais forte.

Agora almejo concluir o nível superior sob o ponto de vista cultural, ou seja, usar a minha culturalidade em prol do meu povo indígena macuxi, as experiências adquiridas no meio social diferente.

A partir da orientação sobre a elaboração da narrativa autobiográfica de sua trajetória educacional, percebemos no texto de A, a presença da retórica da iterabilidade. A instauração do posicionamento de diversidade, que não ocorre como emergência da diferenciação caprichosa diante de determinados comportamentos, mas uma espécie de resposta às questões colocadas pelo espaço não indígena. Fato que o homogeneizava arbitrariamente, quando não considerava sua diferença cultural e ao mesmo tempo o diferenciava pejorativamente. A percepção descrita desvela a insuficiência da instituição ou mesmo sua ausência, acrescida da estrutura segregadora que repete, pois tanto o pensamento escolar quanto o acadêmico reproduzem a sociedade em que estão inseridos. Constituem parte dela, formam-na e são formados por ela, “as estruturas sociais se

convertem progressivamente em estruturas mentais e em sistemas de preferências” (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Segundo Monteiro (1975), o discurso retórico se apresenta irregular, não é estabelecido dentro de uma configuração ordenada, desviando-se do contexto. Tal estratégia possui função retórica e não significação retórica. Esta remete ao aspecto exterior ao texto, a uma significação ideológica diante da instituição ao qual estabelece sua posição crítica, e “será encontrada simplesmente no fato de ela corresponder a certa tomada de posição em relação a essas instituições” (p.171). Apesar do relato de A não possuir conteúdo político ou panfletário, a partir da noção de resíduo, podemos perceber que se instala a ideia de que as políticas educacionais voltadas para sua comunidade não cumprem seu papel. O deslocamento constante por falta de escolas próximas torna a presença no ambiente escolar descontínua e enfraquecida. A escola nos modelos indígenas não fez parte de sua realidade, como podemos observar no trecho “O pré-escolar foi a única lembrança de que havia estudado em uma escola indígena”. A subjetividade se move e tenta se articular no lugar textual em que os significados literais e figurados atravessam o caminho um do outro, provocando as reflexões. Nesse espaço, “A confusão só pode ser esclarecida pela intervenção de uma intenção extratextual” (DE MAN, 1996, p. 24).

O resíduo retórico significado a partir do trecho “Descobrir muitas coisas da minha vida. Da minha origem ser indígena, da minha posição social na cidade e do preconceito pela minha pessoa” desarticula a regularidade do discurso, na medida em que remete a um “sentido” (utilizo aspas porque não há um sentido pronto ao qual se remete, mas a algo deslizante) mais profundo. Remete a forma como o sujeito se “apropria” da leitura do olhar do outro na constituição do olhar sobre si, desse outro. A caracterização afetiva da escola tradicional na cidade, a serviço de uma sociedade de classes com seus princípios de visão e divisão, apresenta o universo íntimo (des)construído, a partir da ausência de identificação com o meio. Transporta a reflexão como ação e resistência, quando articula a problemática da experiência do passado/presente. Processo complexo, pois o olhar de si a si estabelece novos posicionamentos da subjetividade e coloca o sujeito escrevendo vendo-se e sendo visto, abre novas perspectivas de interpretação de si mesmo, realizadas como busca da identidade no presente.

O caminho aberto por essa escrita autobiográfica, por meio do resíduo, desvia o que poderia ser um texto de experiências pueris da escola, para promover o movimento de uma tomada de posição diante da instituição educacional da qual é proveniente. Tomada de posição que não caracteriza o

discurso como ideológico *a priori*, pois não há uma separação entre narrativa autobiográfica e discurso de significação ideológica. A leitura por meio do viés de tal significação é exigida para sua compreensão mais profunda. O texto autobiográfico de formação apresenta o lado de cá do processo de escolarização indígena em Roraima, em que o passado e o presente, o individual e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. Coloca, ao mesmo tempo, o passado histórico e a narrativa presente. Aqui, podemos ler que o posicionamento expressa sua relação com o outro e com o mundo, como afirma Paulo Freire:

é ainda no jogo das relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, ao não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (2003, p.51).

Através da refiguração vivida no espaço de margem na cultura não indígena, A recria também o espaço das experiências individuais em relação ao “outro”, do particular com o público; é um lugar de complementaridade, de releitura de um tempo, proporcionado pelo olhar que se volta e repensa uma história de exclusão, trabalhando-a e possibilita a tentativa de construção de uma pedagogia educacional mais humanizada para seu povo, percebida no período, “Agora almejo concluir o nível superior sob o ponto de vista cultural, ou seja, usar a minha culturalidade em prol do meu povo indígena macuxi, as experiências adquiridas no meio social diferente.” Passemos para o trecho do segundo relato, de Gilmar Brasil:

As etapas de minha formação aconteceram a partir do momento em que comecei a ver o meu pai trabalhar na sala de aula, eu o acompanhava, ao seu lado, via as maneiras como ele conduzia a aula e seu estado de poder sobre os alunos.

(...)

Entrei regularmente na escola em 1991, na comunidade Pedra Preta, por influência de meus pais, diziam que eu tinha que estudar, mas nunca disseram pra que! Reprovei na segunda série, meu pai foi o meu professor, usava muito a palmatória, era cópia de seus professores e dizia que havia sido ensinado assim. Sempre no final do ano fazia uma reunião com todos os pais e entregava as notas dos alunos com direito a aplausos àqueles que tinham boas notas, foi duro receber as notas que me reprovaram, me sentia rebaixado com relação aos meus colegas por ser o próprio filho do professor.

(...)

Terminei a quarta série em 1995, não pude continuar estudando porque não tinha escola de quinta à oitava série, quer dizer tinha na Água Fria, mas nesse período a invasão garimpeira estava ao ápice, havia muita bebida alcoólica, prostituição e uma série de outras coisas ruins naquele lugar, portanto não era aconselhável estudar ali.

Também nesse período se incentivava a luta pela terra, muitas campanhas foram feitas para a retirada dos garimpeiros e a gente tinha que conviver com eles, passando por eles, pois eles ficavam em nosso caminho, às vezes eu tinha medo porque sempre ouvia histórias de assassinatos praticados por garimpeiros e ameaçavam pessoas da comunidade, que muitas vezes trabalhavam com eles.

(...)

As Lideranças nos aconselhavam a estudar para defender a terra, conhecer os nossos direitos, a ocupar os espaços que os índios não ocupavam, principalmente na educação e se fôssemos estudar fora tínhamos que voltar para a comunidade e ajudar o tuxaua, os catequistas, o professor, o capataz que administrava os trabalhos, afinal tínhamos que ser lideranças. Davam-nos apoio no papel e às vezes em mantimentos e tínhamos que ter compromisso, principalmente contra a bebida alcoólica.

(...)

Por final, pretendo continuar a ter experiência, compartilhar, construir conhecimento que seja voltado para as nossas comunidades, quero voltar e ajudar os futuros também a construir conhecimentos, mudar o comportamento para ter qualidade de vida sem esquecer suas raízes, sua identidade, enfim manter a própria cultura.

Através dos retratos, das cenas, vai se formando o universo da trajetória de formação educacional. Na medida em que a escrita recaptura as cenas do passado, rerepresentando a cena de suas vivências, liga-se também à história dos grupos sociais com os quais estabeleceu relação. A significação ideológica colocada pelo resíduo, identificado por meio dos enunciados em que expõe a figura paterna como reprodutora do modelo educacional do “homem branco” desaliena problemáticas como a da reprodução da educação tradicional – extremamente complexa e negativa para os não indígenas – por

indígenas em algumas comunidades. Problemática também colocada pela invasão garimpeira nos territórios indígenas: o perigo expresso pela presença dos garimpeiros interrompe diretamente os anseios que moveriam a continuidade dos estudos. Tal configuração interpõe-se ao do estereótipo e ao da banalização, que ignora a realidade antagonica e agonística do cotidiano indígena. Pelo viés da história individual, se expressa o olhar sobre as relações estabelecidas entre os indígenas e os não indígenas.

Cercado pelos garimpeiros e por tudo aquilo que é trazido por sua chegada, o sujeito da escrita dá voz ao espaço de antagonismo social. A experiência marca-o na medida em que há um investimento afetivo-agonístico em sua representação. Na tentativa de recuperar a si mesmo, regressa às vivências passadas e apresenta as relações que envolveram seu processo educativo. Descreve, assim, o mundo da comunidade de sua luta pela terra. O acontecimento íntimo, particular, se relaciona com o período histórico em que está inserido e envolve uma série de afetos. Aspectos internos e externos se articulam.

A afetividade insere-se num contexto de privação, já observado no tocante à estrutura autoritária em que foi educado. Tangência e contaminação, que não permite que as memórias autobiográficas se recolham na contemplação passiva. O estabelecimento do jogo de tensões — interior/exterior, passado/presente, pai/professor, escola indígena/não indígena — palco para o exercício de autoritarismo, e ao mesmo tempo de seu questionamento, propõe o lado de cá da intolerância:

O que é a intolerância, é a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou à vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. (...) Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente, é considerar a gente como educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente, o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente. (...) Na verdade não é a escola de vocês que vai criar essa capacidade de pensar. E digo mais, a escola de vocês, a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura (FREIRE, 1982, p.145).

Ao mesmo tempo, podemos perceber o desejo de apropriação dos saberes do “homem branco”, pois será através dele que, segundo as lideranças das comunidades indígenas, poderão alcançar a voz de autonomia necessária para sua inclusão num espaço de reivindicação dos direitos

estabelecidos pelas leis, mas que não ocorrem na realidade diária dessas comunidades.

Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myrian Ávila e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BOURDIEU, Pierre (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: 2007.
- DE MAN, Paul. **Alegorias da Leitura: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust**. Trad. Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003, 1ª ed.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. **INC**. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1991, 1ª ed.
- DERRIDA, Jacques. **O mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Salvo o nome**. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 27ª ed.
- FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: **Texto datilografado da 8ª Assembleia Regional do CIMI MT**, Cuiabá, 16 a 20 jun. 1982.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRGS, 2010, 1ª ed.
- LACAN, Jacques. **O Seminário – Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954-1955**. Trad: Marie Christine Lasnik Penot, Antônio Luiz Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- MONTEIRO, João Paulo. **Teoria, retórica, ideologia**. São Paulo: Ática, 1975, 1ª ed.
- NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos de desconstrução**. Niterói: ed. EdUFF, 2001, 2ª ed.
- SANTIAGO, Silviano. **Prosa literária atual no Brasil**. In: ____ **Nas malhas da letra: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 25-37.

DA DISCIPLINA DIVERSIDADE À (IN) DISCIPLINA DOS CAMINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

André Luiz dos Santos (UEG)¹¹
Márcia Peixoto Braudes (Anápolis)¹²

Resumo: O presente trabalho trata da realização do dia da diversidade no *campus de Ciências Exatas e Tecnológicas*, da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis - GO no ano de 2018. Teve como objetivo formar grupos de estudos para a discussão e o desenvolvimento de pesquisas sobre a diversidade e a diferença na universidade. Nosso referencial teórico privilegiou leituras dos textos de Gilles Deleuze e Michel Foucault, especificamente do que tratava do corpo, da linguagem, da filosofia e do teatro. Na metodologia priorizamos abordagens que não se restringissem ao espaço disciplinar: intervenções, performance teatral e palestra. Procuramos outros espaços, outros caminhos, desvios. Constatamos que antes de questões ou soluções pragmáticas para a disciplina de Diversidade se faz necessário indagar qual a importância do pensamento da diferença na universidade, ou se de fato a questão da diferença é a principal quando nos referimos à Diversidade.

Palavras-chave: Diversidade; Diferença; Sexualidade.

Introdução:

No ano de 2018 realizamos no *campus de Ciências Exatas e Tecnológicas*, da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis - GO, a primeira edição do Dia da Diversidade. O encontro aconteceu em diversas etapas e durou todo o primeiro do semestre de 2018. Teve como objetivo formar grupos de estudos para a discussão e o desenvolvimento de pesquisas sobre a diversidade e a diferença na universidade. Houve ainda nas discussões sobre os objetivos a necessidade de afirmação de seu caráter festivo, a celebração das diferenças e da pluralidade que trafegavam cotidianamente nos espaços da universidade.

O evento foi pensado e organizado na perspectiva da valorização e afirmação do espaço acadêmico como um lugar de encontros, leituras e debates sobre as diferenças. Participaram das atividades e intervenções professores e alunos da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, professores e alunos interessados e engajados em projetos artísticos, professora de teatro da Escola de Teatro de Anápolis, professores de filosofia e artes de outras instituições de ensino superior. Foi a partir do teatro, da literatura e da filosofia que se tratou das questões da diferença, para além do

¹¹ Professor da disciplina Diversidade, cidadania e direitos. UEG - CCET. E-mail: andre.luis@ueg.br

¹² Professora da Escola de Teatro de Anápolis. Secretária Municipal de Cultura de Anápolis.

espaço da sala de aula, em busca de outros caminhos, por que não dizer descaminhos.

Leituras, intervenções, performance teatral e palestra. Para essa ordem de acontecimento das atividades evitamos manuais ou qualquer kit pedagógico. *Alice no país das maravilhas* foi o nosso tema e inspiração. Indagamos inicialmente o quanto tal leitura não parecia fora do lugar. Não seria *Alice* a menina que dispensa o mestre? E o que teria *Alice* a ver com a diversidade e a diferença? Como um livro destinado às meninas poderia nos orientar? Não seria mais prudente, apropriado, um livro que tratasse das leis, das políticas da diversidade?

Estávamos cientes que nas propostas de leituras da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos sobrepunham temas como gênero, poder, sexualidade, corpo, classe e violência. No entanto, atravessavam essas temáticas questões em torno da realidade e da ficção, do inverossímil e do absurdo, da imaginação e do real. Tais questões indicavam mais do que um movimento eventual de aproximação com o teatro, a literatura e a filosofia. É o que constatávamos ao discutir a temática da sexualidade, Showalter (1993, p. 34) afirma, “quando as certezas sexuais entraram em colapso, as certezas ficcionais também alteraram”. Mas as dúvidas voltavam a questões como o corpo e a linguagem.

Nosso referencial teórico para a elaboração do Dia da Diversidade privilegiou leituras dos textos de Gilles Deleuze e Michel Foucault. Nossas discussões com Foucault voltaram-se para a leitura de *O corpo utópico, As heterotopias*. Interessou-nos o que tratava do corpo e de sua relação com a imaginação. Em relação a Deleuze é na *Lógica dos Sentidos* que nos voltávamos à impossibilidade da linguagem ou daquilo que designamos como bom-senso ao nos referirmos a uma forma de permanência da identidade do sujeito ou do mundo. Dessa forma, entendíamos que uma discussão sobre a diferença em Deleuze e Foucault era imprescindível.

Quanto à metodologia priorizamos abordagens que não se restringissem ao espaço disciplinar. Procuramos outros espaços, outros caminhos, desvios. Arriscamos ocupar um lugar outro ou lugar do outro. Envolvemos em brincadeiras, leituras cênicas, composições de colagens, instalações de objetos em momentos de maiores fluxos das pessoas. A partir das experiências dessas intervenções/ocupações iniciou-se um laboratório de experimentação teatral com exercícios de sensibilização e composição de personagens da obra de *Alice*. A cada atividade realizada nos diferentes espaços da universidade, a rotina e o cenário comum do *campus* foram se alterando. Entre risos e constrangimentos, aproximações e esquivas nos deparamos também com a surpresa de quando a velha rotina se estabelecia.

O trabalho que iniciou de modo experimental tomou uma dimensão e uma importância considerada inusitada e incomum ao lugar, um *campus* de Ciências Exatas e Tecnológicas. As nossas expectativas eram surpreendidas a cada etapa que se concluía. Como registrar cada momento? Como capturar e relatar imagens e experiências tão diferentes e efêmeras? Encontros raros, tensos e intensos foram experienciados nas leituras, nas intervenções, no exercício cênico e na palestra. Daí o nosso cuidado na elaboração de um relato de experiência que preserve a singularidade de cada atividade.

Leituras de *Alice*:

Ainda, no espaço da sala de aula, precederam a leitura de *Alice* as discussões sobre a barbárie e o aparecimento dos direitos do homem, as questões do universo concentracionário, das (im) possibilidades de narrar o holocausto e a violência, dos desafios que são aí impostos de se relacionar com o outro. O inverossímil e o absurdo apresentam-se na própria dificuldade de se imaginar e falar sobre a realidade dos Campos de Concentração. Os escritos de Primo Levi (1988) e de Jean Amery (2013) indagam as difíceis relações entre a imaginação e as possibilidades e os limites da linguagem na comunicação da violência contra a vida.

Nas discussões sobre corpo, gênero e poder nos deparamos com a importante contribuição de Foucault (2013, p.14) sobre o corpo, as utopias e a imaginação,

o corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos

No entanto, por que ler *Alice*? Encontramos com o estranhamento de *Alice* para euforia de alguns, desinteresse de outros e dúvidas daqueles que consideraram a proposta inapropriada ao que se esperava da disciplina. A menina *Alice* com a sua falta de jeito, sua aparente insensatez e sua constante vulnerabilidade, atraía atenção do grupo que aos poucos se envolveram. Por quê? É engraçado como ela se confunde em relação a si mesma, como o mundo parece conspirar a seu respeito. O que faz *Alice*? Há o que fazer? Crescer, diminuir, ir voltar, parar o relógio, o tempo, o outro? Qualquer

caminho que se escolha... “para cá mora o Chapeleiro, para lá a Lebre de Março. Os dois são loucos. Eu sou, você também é”.

Estranhar consigo mesmo, não compreender o que se diz ou dizer o que não se compreende, dobrar como um telescópio, consumir-se como uma vela. Tudo parece escapar. A falta ou excesso em *Alice* não interessa. Não há falta, não há excesso, nem *Alice*. Surpreendentemente as verdades suspensas em uma superficialidade ou submersas em uma profundidade alteraram o espaço, o lugar das coisas, o peso, a dimensão, o tamanho, a proporção. Restou ao grupo seguir. Com os pés ou a cabeça? É esse universo aliciano que comporta junto aos sapatos, aos caminhos, às redes, ao piso, às paredes, às palavras a serem escritas... Escrevíamos com as mãos, com a cabeça, com os pés... E aqueles que liam? O faziam com os pés, com a cabeça...

Leituras/Intervenções:

Seguimos dessa interrogação para as atividades de intervenção no espaço do *campus*: confeccionamos colagens a partir de trechos recolhidos do livro e os expomos em espaços inusitados do pátio (suspensos, afixados no piso, invadindo o tráfego das pessoas...); vivenciamos e discutimos as alterações provocadas pelas intervenções; Realizamos brincadeiras e jogos inspirados na corrida do “*Seca-seca*”, episódio de *Alice*. As brincadeiras tradicionais (corda, amarelinha, bandeirinha e “vai e vem”) e o jogo de xadrez aconteceram no pátio e envolveram também alunos e alunas de outros cursos. Instalamos de redes em lugares estratégicos, com a campanha “Doe seus sapatos”, idéia extraída do trecho em que *Alice* envia uma carta para seus pés.

Ainda sobre a leitura dos pés... Quem viu ou não sentiu o que está escrito? Indagamos. O mesmo caminho até a sala de aula, os laboratórios, a cantina, o lugar de estudar, o lugar de fuga, o lugar de estar a sós, o lugar com o outro? E a questão: só os pés sabem os caminhos? “Manter os pés no chão quando a cabeça estiver nas nuvens”. Extraímos daí a discussão da sala de aula sobre o espaço que se percorre na universidade, o mesmo espaço ou espaço do mesmo? Fizemos coro com *Alice* e a pergunta “em que sentido, em que sentido?” A confecção dos cartazes, simultâneo às brincadeiras, interrompiam o caminho do mesmo ou o mesmo caminho?

Era preciso desviar, encontrar outro caminho ou perder-se. Esquivar-se do jogo, das brincadeiras, das palavras. O desconcerto em fazer aquilo que não se deve, o desconforto em se deparar com o que não pode. Fora do lugar: o aluno, o professor, a universidade. Por um triz. Brincar, correr, esbarrar, cair, machucar, devanear, cansar... podem, o aluno e o professor? É isso uma

universidade? O que pode, o que cabe, o que importa? Cumprir papéis, atender expectativas, guardar-se...

Performance teatral “*Ali-se por aí*”:

... Performatizar, inventar personagens... qual máscara? “Com que roupa eu vou? ” Nesse mesmo período aconteceram os encontros para a apresentação da performance teatral programada para o dia do evento. Primeiro foi feito um trabalho de sensibilização corporal com exercícios de relaxamento e respiração estimulados por músicas e exercícios cinestésicos; em outro encontro, fez-se a leitura, discussão e citações de referências da adaptação¹³ do texto de *Alice no país das maravilhas*. Nesse aspecto é importante dizer da recepção dos alunos em relação a concepção de teatro que foi proposta. Para os alunos, o teatro era tomado como uma forma artística de representação e imaginaram um modelo predeterminado do texto, que orientaria e delimitaria a montagem da performance.

A proposta de composição dos personagens e de montagem das cenas partiu da realização de exercícios de improvisação. As leituras de fragmentos das aventuras de Alice dialogaram com outros textos, como a literatura de Paulo Leminski e John Lennon. Aventuras com “identidades infinitas”. Nem modelo, nem cópia. Conforme Deleuze (2015, p. 02),

O paradoxo deste puro devir, com a sua capacidade de furtar-se ao presente, é a identidade infinita: identidade infinita dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito. É a linguagem que fixa os limites (por exemplo, o momento em que começa o demasiado), mas é ela também que ultrapassa os limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado (“não segure um tição vermelho durante demasiado tempo, ele o queimaria; não se corte demasiado profundamente, isso faria você sangrar”).

Para Deleuze essas inversões apresentam como consequência “a contestação da identidade pessoal de Alice, a perda do nome próprio”. É isso que tornou possível uma conversa com Leminski e com Lennon. Nas palavras de Deleuze (Idem, p. 03), “quando os nomes de parada e repouso são arrastados pelos verbos de puro devir e deslizam na linguagem dos

¹³ Adaptação feita pelo Professor André Luiz dos Santos e Professora Márcia Peixoto Braudes.

acontecimentos, toda a identidade se perde para o eu, o mundo e Deus”. Nas versões de Leminski (2013, p.95), “você/com quem falo/e não falo/centauro/homemcavalo/você/não existe/preciso criá-lo”. Nas versões de Lennon (1985, p. 112), “- Eu preferia preferir meu preferido, disse o Inspetor que era um guloseima... - Por que você anda e retroanda pelo quarto de abaixo acima e de cima embaixo, caro Holmem?”

Essas interlocuções, exercícios com a literatura *nonsense*, permitiram experimentar ludicamente imagens corporais, que foram se compondo como linguagem cênica, permitindo a construção dos personagens, das cenas e do cenário. Posteriormente a esse trabalho intelectual e de criação cênica, seguimos com a escolha dos personagens, ensaios, preparação e confecção dos figurinos e cenário. A construção do cenário valorizou o uso de sucatas, objetos antigos e tecidos.

A performance aconteceu no dia esperado em um encontro festivo. “*Ali-se por aí*” carnavalizou o dia da diversidade e mobilizou todo o campus. Muitos ainda se perderam entre o laboratório, a sala de aula, a performance teatral e tumulto publico da menina que não tolerava mestres.

Palestra “*O pensamento da diferença em Michel Foucault e Gilles Deleuze*”:

Por último, o encontro com o pensamento de Foucault e Deleuze na leitura dos professores José Ternes e Paulo Petronílio Correia. Foucault e Deleuze, dois filósofos que procuraram as margens, as fronteiras, que apreciavam os desvios, que se arriscavam a perder o fio daquilo que queriam colocar. Autores, cujas margens do que escreviam eram extensas, abertas aos leitores, abertas às lutas e batalhas que cotidianamente enfrentamos em torno da diferença.

O professor Paulo Petronílio Correia foi convidado para tratar da diferença no pensamento de Gilles Deleuze e sua fala voltou-se para a questão da linguagem, sua performatividade e como esta coloca em questão a heteronormatividade compulsória. As contribuições de sua fala, numa imediata sequência à performance teatral, trataram da festa como uma via performativa, confundindo corpos, desejos e relações. A performatividade não se separaria da subversão pós-moderna.

O professor José Ternes tratou da questão da diferença no pensamento de Michel Foucault. Inicialmente, observou a possibilidade da palavra *diferença* ter perdido seu vigor e sua fecundidade. Talvez, diferença não queira mais dizer transgressão. É preciso compreendê-la no interior do

arquivo que a tornara pensável. Afirmou também que o pensamento de Foucault não deve ser tomado como doutrina, suporte ou método. Não se presta para garantia de verdades ou vaidades acadêmicas. Insistiu que *Ariadne* se enforcou. Impossível fiar-se num fio condutor. Em sua fala, o professor José Ternes lembrou, apropriadamente, do texto que Foucault (2000, p. 144) dedica ao livro *Diferença e repetição* de Gilles Deleuze, uma celebração ao encontro da filosofia com o teatro,

O livro de Deleuze é o teatro maravilhoso onde se apresentam, sempre novas, essas diferenças que nós somos, essas diferenças que fazemos, essas diferenças entre as quais vagamos. De todos os livros que foram escritos há muito tempo, o mais singular, o mais diferente e aquele que melhor repete as diferenças que nos atravessam e nos dispersam. Teatro atual.

Talvez aqui, o motivo maior de nosso encontro, tratar desse *Teatro Atual*, das diferenças que somos, fazemos e vagamos. Nas palavras de Foucault (Idem, p. 144) “tornar-se livre para pensar e amar o que, em nosso universo ruge desde Nietzsche... Possibilidade finalmente oferecida de pensar as diferenças de hoje, de pensar o hoje como diferença das diferenças.”

Considerações finais:

Entre o caminho do ônibus e da sala de aula: a festa, o carnaval, o teatro e a filosofia. Um convite do outro, um convite outro. “*Ali-se por aí*”. Um laboratório? Um encontro diferente entre alunos, professores e “outros”. Um encontro com a diferença. Uma outra roupa, fantasias. Uma questão para o teatro: qual era aquela roupa? Um estranhamento da senhora com o cachorro. Questão acerca da Duquesa, a “cabeça súbita”, ou, por onde caminhar. Muitos não entendem, outros participam da festa, outros atentos à filosofia... O que se diz de Gilles Deleuze e a diferença? O que se diz de Michel Foucault e a diferença? Nada de suportes, métodos ou doutrinas... Há de se privilegiar a aquisição do conhecimento, o que leva ao “*descaminho daquele que conhece*”.

Não se pretendeu interpretar *Alice*. Talvez, seja difícil localizá-la em uma continuidade temática, apesar dos absurdos que nos deparamos nos relatos sobre a barbárie e nos discursos sobre o corpo, gênero e poder. Fragmentos de *Alice* surrupiados pelos alunos diluíram-se em caminhos conhecidos da universidade, como se o estranho estivesse muito próximo de nossos hábitos, nossos passos, nossos pés. “*Mais próximos dos pés ou da cabeça?*”

- indagou uma aluna. Avisar, escrever aos pés ou à cabeça? Por onde transita o desejo? Junto aos pés ou à cabeça?

Pode-se mesmo perguntar o que *Alice no País das Maravilhas* nos diz sobre as diferenças? Talvez, antes de questões ou soluções pragmáticas para a disciplina de Diversidade, seja necessário indagar qual a importância do pensamento da diferença na universidade, ou se de fato a questão da diferença é a principal quando nos referimos a Diversidade. Talvez, seja necessário retomar a questão colocada pelo Professor José Ternes acerca do vigor e da fecundidade da palavra diferença. Se esta não comparece na ordem atual do discurso como o que deve ser assumido, uma nova moral, a regra, a lei. Mais do que uma busca identitária, algo que nos conforte no reino das distinções, a diferença “é a dispersão que somos e que fazemos”, conforme nos lembra Foucault.

Agradecimentos:

Agradecemos a participação das Professoras Ana Paula Silva da Costa, Alzirene Vasconcellos Milhomem e Roberta Passini que estiveram ao nosso lado e se engajaram corajosamente na realização do Dia da Diversidade do campus CCET-UEG.

Referências:

- AMÉRY, Jean. *Além do crime e castigo: tentativas de superação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FOUCAULT, Michel. Ariadne Enforcou-se In. FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *O corpo utópico, As heterotopias*. São Paulo: n – 1 Edições, 2013.
- LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LENNON, John. *Contos: Um atrapalho no trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- SHOWALTER, Elaine. *Anarquia sexual: sexo e cultura no fim de siêcle*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FORTALECIMENTO DAS AÇÕES COLETIVAS EM FAVELAS DE MANGUINHOS (RJ): REFLEXÕES SOBRE O EIXO EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA COM VISTAS À PROMOÇÃO DE TERRITÓRIOS SAUDÁVEIS E SUSTENTÁVEIS

André Luiz da Silva Lima (FIOCRUZ)¹⁴

Resumo: O presente texto tem por objetivo descrever e analisar a implementação do curso de *Estratégias para TerritorIALIZAÇÃO de Políticas Públicas em Favelas* enquanto uma das ações da Cooperação Social da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) com vistas à promoção e desenvolvimento de Territórios Saudáveis e Sustentáveis, cuja demanda emergiu na histórica relação desta agência de Estado com diversos coletivos e organizações comunitárias, especialmente das favelas que compõem o ‘Complexo’ de Manguinhos. Essa relação da Fiocruz com a população residente no seu entorno se acentua, em especial, a partir dos anos 1960, com a criação da unidade de Treinamento Germano Sinval Farias, quando se identifica uma crescente aproximação pelo viés da prestação da assistência em saúde. Projetos como Universidade Aberta e D-LIS Manguinhos contribuíram para que emergisse as condições de possibilidade para a constituição de uma área em Cooperação Social, na Fiocruz, num formato que se institucionalizou em 2009. A despeito das referências institucionais que serão identificáveis no decorrer desta narrativa, este artigo não se constitui um texto oficial, ainda que se reconheça as perspectivas políticas, epistemológicas e de imbricação do autor com a temática. As análises aqui enunciadas se estruturaram a partir de pesquisas na lógica de pesquisa-ação, onde a reflexão junto aos documentos gerados pela Cooperação Social e a observação participante das reuniões de coordenação e das aulas se constituíram como estratégicos.

Palavras-chave: Favelas; Manguinhos; Promoção da Saúde.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo proceder uma descrição analítica da implementação do curso de *Estratégias para TerritorIALIZAÇÃO de Políticas Públicas em Favelas* enquanto uma das ações da Cooperação Social (CS) da Presidência destinada a promover o desenvolvimento de Territórios Saudáveis e Sustentáveis. Demandado pela sociedade civil organizada, no contexto da histórica relação da Fundação Oswaldo Cruz com diversos coletivos e organizações comunitárias, especialmente das favelas que compõem o ‘Complexo’ de Manguinhos, o curso se organizou para se

¹⁴ Doutor em História das Ciências e da Saúde (PPGHCS/COC/Fiocruz); andrelimapesquisa@gmail.com; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9308-8413>

constituir enquanto uma Tecnologia Social em Saúde, propondo agir na resolução de problemas e com um caráter de reaplicabilidade.

A despeito das referências institucionais que serão identificáveis no decorrer desta narrativa, este artigo não se constitui um texto oficial, ainda que seja totalmente pertinente situar o autor na perspectiva de um sujeito imbricado conforme formulado por Merhy (2004). As análises se estruturaram sob a lógica da pesquisa-ação, onde a reflexão junto aos documentos gerados pela Cooperação Social e a observação participante das reuniões de coordenação e das aulas se constituíram estratégicos.

Algumas das problematizações aqui exprimidas constituem inexoravelmente um resultado do processo dialógico e dialético entre diversos pesquisadores-moradores e pesquisadores acadêmicos, sem a qual o conhecimento aqui em fomento não seria possível. Deste modo, reforça-se o modo de agir em cooperação social, na qual a horizontalidade das concertações e diálogos são alvos do cotidiano, assentado na ideia de produção compartilhada de conhecimento.

A Cooperação Social da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz se constitui enquanto um órgão estratégico para o diálogo, assessoramento, fomento e cooperação com organizações de base sócio comunitárias, situadas em territórios vulnerabilizados vizinhos aos seus campi, em especial nas regiões de Manguinhos e Maré. Não se pode confundir tal atuação com aquelas propostas pelos departamentos de responsabilidade social empresarial, que na maioria das vezes são geridas por setores de marketing, ou ainda, enquanto um setor de projetos sociais ou de extensão universitária, apesar que em determinadas ações e motivações o escopo seja análogo.

O componente de ações em educação está presente em seu desenho operacional e organização de atuação, seja na articulação de novas formações junto às unidades da Fiocruz, seja na contribuição das propostas educacionais existentes cujo público alvo sejam as populações residentes em territórios vulnerabilizados. Também, na relação cotidiana com a população das favelas de Manguinhos, a perspectiva da produção compartilhada de conhecimento, se estabelecerá numa perspectiva de diálogo, cujas mediações e tensões, no âmbito de uma moldura analítica, permite apontar como de uma dimensão educativa.

A partir deste cabedal de experiências, a Cooperação Social organizou um projeto educacional composto por processos formativos autônomos: o Curso de Estratégias Para Territorialização de Políticas Públicas em Favelas, o Curso de Atualização Profissional em Gestão Participativa em Saúde e a Formação de Agentes Ambientais.

O primeiro destes, alvo analítico deste artigo, se configura por dois módulos interdependentes, mas articulados entre si, ou seja, duas formações que, ao mesmo tempo, se conjugam complementares: Governança Democrática Territorial e Gestão e Elaboração de Projetos Sócio Comunitários. Este faz parte de um conjunto de iniciativas, articulados em torno do Programa de Territórios Urbanos Saudáveis e Sustentáveis (PTUS) da Cooperação Social da Presidência da Fiocruz, e se filia ao Programa Institucional de Territórios Saudáveis e Sustentáveis (PTISS) da Fiocruz. Ambos se instituíram tendo como plano de fundo o debate em torno da Agenda 2030, da Promoção da Saúde e das estratégias intersetoriais visando o estabelecimento de Políticas Públicas Saudáveis (LIMA, 2019; MACHADO et al, 2007).

Manguinhos

Já mencionado, o curso em questão se estruturou à partir do diálogo da Cooperação Social com organizações populares, em especial daquelas atuantes no território de Manguinhos, na sua perspectiva ampliada. No Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Manguinhos era de 36.160 moradores, o que permite reconhecer a potência da fala de muitos líderes locais quanto à uma estimativa que projeta a população deste lugar como próximo dos 40 mil. No Censo, localidades como Nova CCPL, Desup, Comunidade Agrícola de Higienópolis e Vila São Pedro não são contabilizadas como ‘Manguinhos’, visto que na divisão formal da Prefeitura, remetem-se à outros bairros da cidade. Dotado de algumas dezenas de equipamentos públicos, a área está situada nos limítrofes entre as Áreas de Planejamento da Prefeitura 1.0, 3.1 e 3.2, constituindo deste modo uma problemática no processo de planejamento das ações locais pelo Poder Público.

A história de uso e ocupação do solo desta localidade tem marcas de inadequações quanto à uso para moradias (terreno de Mangue), da provisoriidade que se tornou permanente (Conjuntos Habitacionais Provisórios e Ocupações em locais impróprios), da relação centenária com a Fundação Oswaldo Cruz, da fragmentação/descontinuidade/precarização das políticas públicas, e nos últimos anos, seguindo uma infeliz tendência da Cidade do Rio de Janeiro, do acirramento do controle territorial por grupos armados e das violências com ela advindas. Há ainda de se citar: o enfraquecimento das associações de moradores; as relações pouco republicanas conduzidas por políticos na busca por currais eleitorais e no uso dos moradores da favela para seus projetos políticos; o crescimento da desconfiança quanto a qualquer ação/promessa/articulação que venha do

Estado (FERNANDES & COSTA, 2009; LIMA, 2017). As noções de capital social em Coleman (1988, 1990), Putnam (2002), Nahapiet e Ghosha (1998) e Silveira (2002) se colocam de maneira distinta, mas tem em comum o aspecto de situar seu acúmulo a partir do olhar quanto à capacidade associativa e das relações de confiança, o que em Manguinhos se apresenta em níveis nada promissores. Entretanto, isso não deve constituir a adoção de uma postura epistemológica culpabilizadora frente às pessoas que residem e experimentam a vida em Manguinhos, mas que incorpore a problemática das contradições presentes no Capitalismo contemporâneo.

Objetivos do Curso de Estratégias para Territorialização de Políticas Públicas em Favelas

O Curso de Estratégias para Territorialização de Políticas Públicas em Favelas, operacionalizado em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) se constituiu tendo como objetivo geral o de contribuir no processo de formação de indivíduos atuantes em organizações de base sócio comunitárias (ONGs, Associações de Moradores, Coletivos de Mulheres, Grupos Culturais etc.), com a incorporação do debate ampliado em torno dos limites e possibilidades do exercício de uma governança, de base territorial, fundamentada na equidade, sustentabilidade, cidadania e valores democráticos, frente à circuitos de concepção, redação e organização de projetos sócio comunitários articulados com as redes existentes no dado território. Ou seja, de fortalecer as organizações e redes comunitárias para a promoção de territórios saudáveis e sustentáveis.

No campo dos objetivos secundários, identifica-se a proposta de: a) Estabelecer espaços dialógicos para a troca de experiências e compartilhamento de saberes em territórios em que a participação de diferentes atores sociais esteja limitada por questões de direitos fundamentais; b) Fortalecer processos identitários e de reconhecimento de direitos em populações excluídas das formulações e implementação de políticas sociais; c) Identificar situações de diferentes tipos de violência e debater formas de solução para o problema; d) Favorecer o empoderamento de populações e grupos vulnerabilizados na discussão de alternativas sócio educativas e do reconhecimento de agravos que impossibilitem o viver com saúde.

Estabelecidos os fundamentos que norteiam um processo de produção compartilhada do conhecimento, observou-se uma postura dos realizadores desta formação quanto a admissão de uma concepção que vê como estratégico o desenho de formações sócio técnicas em formato de cursos livres, de modo que possa, no seu movimento de implementação,

incorporar as opiniões e conhecimentos produzidos pelas coletividades pela qual o processo formativo se destina. Atesta-se que não se tratou de reduzir esta articulação no formato de uma formação *on demand*, mas de incorporar em todas as fases da formação os saberes produzidos pelas ações coletivas organizadas nos territórios referenciados.

Neste sentido, a formação aqui descrita se inscreveria enquanto uma tecnologia social? Preliminarmente, sim. Tanto pela interação dialética e dialógica com saberes não científicos para resolução de problemas, como pela sua reaplicabilidade junto à territórios vulnerabilizados enquanto uma estratégia de fortalecimento das organizações sociais na esfera pública pela luta de direitos.

A quem se destinou?

O perfil dos discentes foi construído no diálogo com agentes externos à Fiocruz, especialmente organizações sócio comunitárias atuantes da defesa dos direitos sociais e da Saúde, valendo a menção de que tal desenho estará aberto para adaptações e ajustes a cada edição. Para o ano de 2017, os alunos foram selecionados entre aqueles que são atuantes (ou interessados em atuar) junto às organizações sociais, associações de moradores, ONGs, projetos sociais, extensão universitária e organizações afins. Como pré-requisito, esse aluno comprovaria sua atuação em projetos sociais e/ou associações de moradores / movimentos sociais / organizações não governamentais / instituições afins; e não menos importante, serem moradores das (ou que seu ativismo seja nas) favelas dos Complexos de Manguinhos, Alemão, Maré e Jacarezinho. Cabe relatar que a questão da escolaridade foi algo bastante debatido pela coordenação, especialmente sobre sua indicação enquanto um pré-requisito. Ao final destes debates, compreendeu-se que as organizações indicariam apenas sujeitos aptos a acompanharem os debates e a elaboração de projetos, mas sem o estabelecimento de um pré-requisito formativo (COOPERAÇÃO SOCIAL, 2018).

Proposta de Conteúdos

A proposta dos conteúdos se estabeleceu num processo de debates internos entre os especialistas da Cooperação Social, considerando o acúmulo existente da realização de outros cursos, e ainda, da *expertise* quanto ao processo de relacionamento com as organizações de base sócio comunitárias atuantes em Manguinhos e Mata Atlântica. No processo de observação participante, nas reuniões de coordenação, afere-se que para as

próximas edições, as parcerias comunitárias atuantes nos territórios mencionados poderão contribuir com o curso na adequação de seus conteúdos e metodologias.

Na concepção dos conteúdos a serem trabalhados, assumiu-se a perspectiva das condições de possibilidade do exercício da democracia no nível local¹⁵, especialmente considerando o formato e as inteligibilidades assumidas por ONGs e Agências de Estado na atuação junto às favelas no Rio de Janeiro. Também se incorporou a compreensão das dimensões macro da experimentação da vida em coletividade, como do alargamento do presente e da carência de projetos de futuro (horizonte de expectativas)¹⁶; da hipercomunicação¹⁷ por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação instantâneas; das premissas discursivas e performáticas da individualização¹⁸, do Baixo Capital Social¹⁹, dentre outros.

Observou-se uma preocupação da coordenação do curso quanto a um processo histórico de desmobilização das associações de moradores²⁰, importante no passado recente de lutas das populações periféricas e de favelas, mas que hoje, especialmente nos territórios favelizados, não mais congregam moradores como antes e atuam como agências dos grupos armados que estabeleceram o controle territorial destes territórios.

Neste diagnóstico do Social para a construção do Plano de Curso temos ainda a identificação por parte dos formuladores de uma série de projetos e iniciativas balizadas no empreendedorismo, que aparentemente com um menor impacto nas favelas, mas quando mapeadas indicam uma tendência de certos grupos de interesse. Para a coordenação do curso, os workshops, pequenos editais, incubadoras de ideias, fomento de startups, e tantos outros instrumentais lançam uma cortina de fumaça junto à inteligibilidade quanto aos processos vulnerabilizadores, e acabam por retroalimentar as narrativas individualizantes e despolitizadas.

Também não se pôde desconsiderar – por parte dos formuladores do curso - dos novos arranjos de luta social, de coletivos organizados em redes, de propostas de comunicação crítica²¹, impulsionando, inclusive, novas pautas e ressignificando antigas. Neste sentido cabe sinalizar a presença cada vez maior, ainda que longe do cenário ideal, de universitários oriundos dos grupos populares.

¹⁵ FOX, 1994.

¹⁶ KOSELLECK, 1990.

¹⁷ MARSHALL, 2014.

¹⁸ VELHO, 2000.

¹⁹ PUTNAM, 2002.

²⁰ BRUM, 2018.

²¹ VARGAS, 2016.

Neste enquadramento social, a proposta do Módulo de Governança Democrática Territorial, à partir da leitura dos documentos do curso e da observação das aulas, se constituiu num duplo alicerce: o primeiro, pautado nas análises de conjuntura e no debate de temas relevantes como Democracia, Globalização, Território, Desenvolvimento, Saúde e Políticas Públicas; o segundo, na problematização junto à ‘Situações Problema’²², considerando que os desafios enfrentados pelas organizações comunitárias depreendem de articulações de diversos setores e políticas. Transversalmente o referencial quanto ao processo de determinação social da saúde e doença (DSS) esteve presente, utilizando como ponto de partida para as reflexões dos docentes em conjunto com os alunos. Estavam incluídas também as interfaces com debates emergentes das áreas de Saúde Ambiental e Saúde Urbana, fruto do diálogo da Cooperação Social da Presidência com pesquisadores do Departamento de Saúde e Saneamento (DSS) da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP).

Na sequência, o Módulo de Elaboração de Projetos Sócio Comunitários buscou trabalhar com os alunos algumas ferramentas e metodologias, consensualmente aceitas entre agências de fomento, para a elaboração de projetos. Apesar da não possibilidade de aprofundamento quanto à processos de prestação de contas e das dinâmicas acerca de captação, marketing e financiamento, os discentes participaram de workshops com docentes externos à Fiocruz, mas com profundo conhecimento da área. Observa-se ainda que a perspectiva que foca na concepção e elaboração, deixou de lado a dimensão da Gestão de Projetos.

A proposta dos coordenadores foi estruturar um segundo módulo onde os alunos, em grupos, estruturassem projetos que dialogassem com a busca de soluções das situações-problema do 1º Módulo, e especialmente, valorizassem a conformação de desenhos de Governança Territorial, ainda que de maneira transversal.

Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem

Afere-se uma certa intencionalidade da coordenação do curso aqui relatado quanto à uma atuação pautada numa perspectiva pedagógica fundamentada na dialética e dialogia, quando os docentes e alunos problematizam os conteúdos de forma permanente, de modo a superar o esquema tradicional de transmissão de conhecimento. Entretanto, conversas com os docentes após as aulas permitem asseverar um reconhecimento da

²² Narrativas ficcionais baseadas em relatos dos próprios alunos, na qual pode-se identificar a complexidade de resolução de certos problemas diante das múltiplas interfaces que assumem.

manutenção de certos códigos e procedimentos no processo pedagógico de forma desigual e hierárquica.

Os conteúdos debatidos pelos docentes incorporam a noção de que os alunos, todos eles, traziam consigo conhecimentos sistematizados em seus espaços sociais e saberes construídos a partir de suas práticas. Neste caso, o desafio de superar a noção de uma educação bancária, tal como problematizou Paulo Freire (2005), assenta-se em consonância com a noção de ecologia dos saberes proposta pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (2007), ambos autores incorporados nas narrativas da coordenação e docentes.

Outra referência relevante apontado pelos docentes e coordenação, no processo pedagógico, foram os escritos de Vygotsky (2005; 2007), na qual a interação social é condição *sine qua non* para o aprendizado, e neste caso, a construção de conhecimento se processa por meio de relações interpessoais, na qual o discente assume um papel de sujeito ativo e de interação. Seria, portanto, na relação de troca entre sujeitos, e, também, consigo, que conhecimentos, papéis e funções sociais são internalizadas, desenvolvendo sua personalidade e consciência. O aprendizado humano, nessa perspectiva, seria algo essencialmente social, e se processa na interação com os outros, à medida que seus elementos constitutivos se interpenetram na vida intelectual e cultural dos participantes do grupo. A relação entre o indivíduo e a sociedade constitui-se um processo dialético edificado e mediado pela linguagem; portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social. Dessa forma, o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais e educativas.

Ficou claro no processo de observação participante, nos encontros presenciais, que a proposta foi de superação da ideia de professores palestrantes e alunos como meros ouvintes, com baixíssima interação, para encontros altamente participativos, interacionais, seja por meio de questões provocativas, seja por conta de rápidas atividades em grupos, ou ainda, da utilização de vídeos documentários produzidos por movimentos sociais, nas quais os discentes eram ativistas.

No desenvolvimento das atividades, do planejamento à avaliação, também se incorporou elementos da abordagem ergológica de Ives Schwartz, na qual “[...] intervir envolve dominar os saberes que se vão compartilhar, mas envolve também reconhecer o saber do outro, seu semelhante, na medida em que ele é também permanentemente portador de diferenças recriadoras em sua atividade; conseqüentemente, envolve estar

igualmente disponível para aprender com ele” (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010, p. 265).

Os desafios vislumbrados diante de um grupo tão plural, constatado no desenvolvimento deste curso e vislumbrado em todos os cenários, assentam-se primeiramente nas distintas histórias de vida e formulações de visões de mundo, e ainda, no gradiente diverso das formações escolares dos discentes. O diálogo estruturado em Paulo Freire (2005), num contexto de interação social descrito por Vygotsky (2005; 2007), assumindo a potência dos alunos enquanto trabalhadores do terceiro setor numa perspectiva da ergologia, se coloca diante de inúmeros desafios, inclusive no que Boaventura de Souza Santos (2007) denomina como problema da tradução²³.

O corpo docente, formado em sua grande maioria por servidores da Fiocruz, também se apresenta como um conjunto bastante heterogêneo. Formações em diversas áreas, com vinculações em diversos departamentos de pesquisa e/ou programas de pós-graduações na Fiocruz conformam um cenário desafiador. Como unificar narrativas e estabelecer procedimentos sincrônicos em sala de aula? Como tecer linhas de continuidade junto à um curso cujo docente não participa das aulas anteriores e nem posteriores? Na edição de 2017, na qual se estrutura essa análise, esse fio condutor foi realizado pela coordenação do curso em conversas preliminares com os docentes, situando-os dos objetivos gerais do curso e da disciplina/conteúdo em específico. Após a composição da grade de temas e disciplinas, as ementas foram enviadas aos docentes para considerações e ajustes, bem como para inclusão de bibliografia auxiliar, plano de aula e esquema de avaliação. Cabe referenciar que se observou que nem todos os docentes seguiram tal indicativo.

No decorrer do curso buscou-se manter uma perspectiva maior que seria a concepção de estratégias para induzir, provocar e fomentar a territorialização das políticas públicas, algo que se aproximaria da noção europeu do arranjo *‘place-based’*²⁴ para as políticas públicas. No caso do em questão, as ferramentas de diagnóstico e identificação de problemas, foram revistas e debatidas de forma mais específica no 2º módulo, onde a estruturação de uma intervenção se colocou num formato de projetos.

²³ “...interpretação entre duas ou mais linguagens, cuja finalidade passa a ser identificar questões comuns entre elas, as diferentes respostas que lhe são dadas, transformando-se em um operador que busca a conexão, a compreensão entre culturas e conhecimentos distintos, permitindo que se encontrem seus elementos comuns” (PINTO & DUMONT, 2018, pg. 58).

²⁴ Em linhas gerais, uma forma de organizar as políticas públicas à partir das características socioeconômicas de uma determina localidade. Expressão no contexto do Programa LEADER, que tem por foco o desenvolvimento de áreas não urbanas.

No quesito material didático, segundo narrativas da coordenação, foi considerada que a produção de volumes de textos que nem sempre são lidos pelos alunos, e por vezes descartados. De que maneira então se produziria um material didático, que pudesse ser lido e revisitado de forma permanente? Optou-se assim pelo uso de materiais depositados de maneira virtual no 'www.box.com', em formatos PDF, MS Word e MS Power Point.

No que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos, observou-se que não fora adotado o modelo tradicional de provas e trabalhos, mas incorporado um escopo de avaliação permanente. A participação nas atividades de sala de aula e a interação com o professor e colegas foram valorizadas. Relatos na reunião de avaliação final deixam o desafio de estruturar uma proposta de avaliação mais consistente, considerando as especificidades da turma e aplicá-la nas próximas edições (COOPERAÇÃO SOCIAL, 2018).

Considerações Finais

O curso em questão não pode ser lido como uma formação constante de um portfólio de uma organização apenas, e nem mesmo, uma ação formativa do tipo das formuladas pelos setores de Extensão Universitária. Isso porque sua concepção emerge do diálogo e cooperação entre atores locais, de um determinado território com a instituição certificadora. Trata-se de um projeto ousado na perspectiva do 'fazer junto' que ainda não adquiriu a robustez necessária para reaplicação em outros espaços sociais análogos.

Um primeiro aspecto diz respeito ao processo de articulação da Cooperação Social junto às organizações da sociedade civil, formalizadas ou não, que atuam na promoção de direitos nas favelas de Manguinhos, Jacarezinho, Maré e Alemão. A Cooperação Social possui uma expertise maior de diálogo com as organizações atuantes em Maré e Manguinhos, e como ficou explícito no Plano de Curso, a intencionalidade é de ampliar para outras favelas. Deste modo se coloca imperativo o aperfeiçoamento do canal de comunicação existente, em especial com as organizações do Complexo do Alemão e Jacarezinho, e quiçá para outras, em caráter qualificado, que incorpore as dicas e sugestões em torno dos conteúdos e temas, bem como das metodologias adotadas em sala de aula. Neste sentido, o horário das aulas, e sua respectiva carga horária diária, contempla-se nas falas dos coordenadores que estas poderão ser objeto de permanente consulta e ajustamento. Trata-se do aperfeiçoamento de uma Comunidade Ampliada de Ensino e Pesquisa a partir da Cooperação Social da Presidência da Fiocruz.

Um segundo ponto trata da construção de uma proposta avaliativa, a ser executada em médio prazo, para aferir os impactos do projeto, ou melhor,

dos cursos junto às organizações populares na qual alunos e elas se vinculam. Nesta direção, observa-se o interesse da coordenação em monitorar os egressos e manter um calendário de eventos nos quais eles possam se manter em contato, especialmente considerando seus papéis nas organizações populares a que estão vinculados.

Analiticamente avalia-se o curso em questão como uma proposta relevante para a construção de uma Agenda Territorial para o Desenvolvimento Local, ou ainda, na linguagem do setor saúde, para a promoção de um Território Saudável e Sustentável. Certamente tal ação supera aquelas formuladas no ideário do Desenvolvimento de Comunidades, pautadas na responsabilização hiperbólica da população local quanto ao seu desenvolvimento econômico, social e político, ou seja, de ações localistas e mantenedoras de agendas locais verticais, fragmentadas e desarticuladas. Fortalecer as organizações que agem nestes espaços sociais, nestas redes, configura-se como estratégico para construção de processos permanentes, articulados e sustentáveis.

Bibliografia

- BRUM, Mário Sérgio Ignácio. **“O povo acredita na gente”**: rupturas e continuidades no movimento comunitário das favelas cariocas nas décadas de 1980 e 1990. Dissertação de Mestrado – História – UFF/RJ. 2016.
- COLEMAN, James Samuel. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- COLEMAN, James Samuel. **Social capital in the creation of human capital**. *American Journal of Sociology*, p. 95-120, 1988.
- COOPERAÇÃO SOCIAL. **Relatório de Avaliação do Curso Estratégias para Territorialização de Políticas Públicas em Favelas**. Rio de Janeiro, 2018.
- FERNANDES, Tânia Maria; COSTA, Renato Gama Rosa. **Histórias de pessoas e lugares: memórias das comunidades de Manguinhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- FOX, Jonanthan. **Latin America’s Emerging Local Politics**. *Journal of Democracy*, vol 5, No 02, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KOSELLECK, Reinhart. **Le futur passé**. Paris: EHESS, 1990, p. 307-329.
- LIMA, André Luiz da Silva. **Territórios Urbanos Saudáveis: itinerários, vicissitudes e dialogias**. *Brazilian Journal of Development*. Vol 5, No 7 (2019).
- LIMA, André Luiz da Silva. **Não vou bater palmas para maluco dançar: participação social nas favelas de Manguinhos (Rio de Janeiro, 1993-2011)**. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO et al. **Territórios saudáveis e sustentáveis: contribuição para saúde coletiva, desenvolvimento sustentável e governança territorial.** Comun. ciênc. saúde, n. 28, v.2, p. 243-249, abr. 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-39829>>. Acesso em: 21 out. 2018.

MARSHALL, Leandro. **A sociedade da hipercomunicação.** Observatório da Imprensa (25/03/2014). Edição 791, 2014.

MERHY, Emerson Elias. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: FRANCO. T.B. et al. **Acolher Chapecó: uma experiência de mudança com base no processo de trabalho.** São Paulo: Hucitec, 2004.

NAHAPIET, Janine; GHOSHAL, Sumantra. Social capital, intellectual capital, and organizational advantage. **Academy of Management Review**, v.23, p.242-266, 1998.

PINTO, Juliana Moreira & DUMONT, Ligia Maria Moreira. Interlocuções entre o procedimento de tradução de Boaventura de Sousa Santos e os preceitos de letramento informacional em saúde. **Comunicação & Informação**, 21(3), 56-74. <https://doi.org/10.5216/ci.v21i3.53697>, 2018.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana.** 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. 247-273.

SILVEIRA, Caio M. Desenvolvimento local: concepções, estratégias e elementos para a avaliação de processos. In: T. Fisher (ORG). **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais: marcos teóricos e avaliação.** Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

VARGAS, Alex Luiz Barros. **Fala Manguinhos!: a construção de uma agência de comunicação comunitária em favelas e conjuntos habitacionais cariocas.** Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História Política e Bens Culturais, 2016.

VARGAS, P G; GOMES, M F C. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos.** Educ. Pesqui., São Paulo , v. 39, n. 2, p. 449-463, June 2013 .

VELHO, Gilberto. **Individualismo, anonimato e violência na metrópole.** Horiz. antropol., Porto Alegre , v. 6, n. 13, p. 15-29, Jun. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Caique Fernando da Silva Fistarol (SEMED)²⁵

Sandra Pottmeier (UFSC)²⁶

Marta Helena de Cúrio Caetano (FURB)²⁷

Resumo: O cenário educacional tem sido marcado por mudanças significativas. Dentre elas, a implementação de políticas e leis na Educação Básica, que acabaram ressignificando os currículos e, conseqüentemente, a prática docente. Este capítulo, pautado em uma perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2012; VIGOTSKY, 2007), objetiva compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular no desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa que atuam em escolas da rede pública no Norte de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa exploratória envolvendo um *corpus* de 35 professores que ministram aulas de Língua Inglesa em escolas da rede pública municipal de Joinville/SC. Os sujeitos escolhidos se inscrevem em um curso de formação continuada sobre a BNCC (BRASIL, 2017) com duração de oito horas que ocorreu durante o mês de julho/2018. A coleta de dados dá-se a partir das discussões acerca do replanejamento com olhar para BNCC (BRASIL, 2017). Os resultados são parciais e apontam que os aspectos linguísticos específicos passam a dar ênfase ao ensino da língua como uma construção social para a formação do estudante, sendo este ativo e participante nos processos de aprendizagem e produtor de sentidos. O professor assim, assume por meio da linguagem, o papel de mediador, criando estratégias com vistas à inclusão de todos. Considera-se que é preciso dar continuidade ao desenvolvimento profissional de docentes para a discussão do currículo diante da realidade dos sujeitos que se inscrevem nas Unidades Escolares nos próximos anos. Isto, pois o diálogo com os professores torna-se cada vez mais presente e necessário na Educação Básica.

Palavras-Chave: BNCC; Formação Docente; Língua Inglesa.

²⁵ Participou como supervisor do Subprojeto Interdisciplinar de Linguagens do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/FURB). Atua como coordenador de línguas estrangeiras na Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED). E-mail: caiquefistarol@blumenau.sc.gov.br

²⁶ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: pottmeier@gmail.com

²⁷ Mestre na área de Letras em Teoria Literária. Atua como professora na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e na rede particular de ensino de Blumenau//SC. E-mail: mhelenacc@gmail.com

Introdução

“Indagar, buscar, reformular, visando à busca incessante da reconstrução e da transformação, constituem a essência de toda ação reflexiva” (RAMOS, 2010, p. 71). As palavras iniciais desse texto, exigem uma posição, uma reflexão sobre a constituição do sujeito, de que lugar se fala/escreve? As ações propostas por Ramos (2010) propõem pensar sobre/para e com a prática pedagógica, pontualmente, para estudo, na Educação Básica. Neste sentido, é necessário observar também que vários aspectos acabam afetando os currículos e, conseqüentemente, a prática docente, com especial atenção, às políticas e leis implementadas na última década e, mais recentemente, o produto final de discussões envolvendo a Educação Básica, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Portanto, o lugar do qual se fala nesse capítulo é aquele perpassado por diferentes discursos, o dos documentos oficiais, das políticas e leis da Educação Básica, de professores e, formadores de professores da rede pública de ensino. Além disso, assume-se visão epistemológica-teórica-metodológica histórico-cultural quanto aos processos de ensinar e de aprender pautados, em especial, em Bakhtin (2012) e Vigostky (2007).

Essa pesquisa aplicada assume uma abordagem quali-quantitativa com objetivo exploratória com um *corpus* de 35 (trinta e cinco) professores que ministram aulas de Língua Inglesa em escolas da rede pública municipal de Joinville/SC. Esses sujeitos foram escolhidos a partir de uma de formação continuada²⁸ ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville em julho de 2018 perfazendo o total de oito horas e direcionava-se ao replanejamento dos professores de Língua Inglesa com ênfase na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). A coleta de dados emerge das reflexões, discussões e socializações acerca da teoria e prática docente.

Com base nisso, questiona-se: i) Quais são as fragilidades e as potencialidades encontradas por esses professores quanto à aprendizagem entre ano/unidades temáticas e conteúdos? ii) Como esses professores têm (re)elaborado seus planejamentos a partir desse documento; iii) Como os professores que atuam na Educação Básica com o ensino de Língua Inglesa

²⁸Tal formação foi ministrada por um dos autores desse trabalho. Em virtude desse autor ser formador e integrar o grupo de discussões e escrita da Proposta Curricular do Território Catarinense em regime de colaboração entre Secretaria de Estado da Educação – SED/SC e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville, convidou-o para que essa temática fosse abordada em um curso de formação naquela localidade.

têm compreendido as concepções de linguagem apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017)?

Assim, pautado em uma perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2012; VYGOTSKY, 2007), esse estudo, objetiva compreender as implicações da Base Nacional Comum Curricular no desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa que atuam em escolas da rede pública localizadas na região Norte de Santa Catarina.

O presente texto é constituído por introdução, seguida da seção que trata as contribuições da teoria histórico-cultural no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, a terceira seção é cunhada pela metodologia. A quarta seção, debruça-se sobre as análise e discussão dos dados e, por fim, seguem as considerações finais e as referências.

As contribuições da teoria histórico-cultural no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

As práticas de leitura e escrita, além da oralidade, auxiliam na ampliação de repertório cultural e linguístico, visto que mediante diferentes enunciados os estudantes as realizam de forma individual e/ou na relação entre os pares, sejam eles: professores, colegas, familiares. Portanto, cada sujeito cria processos individuais, de acordo com a sua necessidade e desenvolve estratégias diferenciadas nos processos de aprendizagem. Neste caso, trataremos da especificidade da Língua Inglesa para refletirmos sobre os estudos da linguagem sob a ótica bakhtiniana, suas aproximações com a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007) e os desdobramentos para os processos de aprendizagem da Língua Inglesa mediados, principalmente, pelo uso das tecnologias digitais. Optou-se pela articulação entre os dois teóricos pelo fato de que suas teorias foram construídas a partir do materialismo-dialético (FREITAS, 1994).

A teoria histórico-cultural fundada por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) é conhecida, principalmente, na área da Educação e da Linguística Aplicada. Esta teoria defende que o sujeito se desenvolve por meio de suas interações sociais, portanto a Zona de Desenvolvimento Proximal

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Com a utilização cada vez mais frequente deste psicólogo e sua teoria nas pesquisas relacionadas a Linguística Aplicada surge a necessidade de compreender como essa teoria tem sido utilizada pela área de ensino e aprendizagem de línguas, e neste caso específico, da Língua Inglesa. No que se refere especificamente aos letramentos (LEA; STREET, 2014; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 2000) parte-se do pressuposto de que estão articulados ao domínio não apenas dos códigos da leitura e escrita, mas aos seus usos sociais em contextos considerados escolares/acadêmicos que preveem leitura crítica e contextualizada dos textos, considerando seus diferentes elementos. Nesse sentido, compreende-se o fenômeno dos letramentos como

[...] um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos. Então, o sentido plural localiza essas práticas na vida das pessoas, práticas que são realizadas com finalidades para atingir os seus fins específicos de vida, e não um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

Portanto, pode-se perceber que o letramento é um processo social contextualizado capaz de promover o empoderamento de sujeitos, não configurando-se como mera reprodução neutra de códigos escritos. Diante disso, o conceito de letramento está associado a práticas sociais mais amplas, pois

[...] sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa maneira, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem (KRAEMER, 2014, p. 95).

Parte-se, assim, do pressuposto de que as práticas de letramentos são historicamente construídas e, por isso, precisam ser compreendidas considerando os diferentes momentos e contextos culturais. No que se refere aos letramentos escolares “é preciso considerar as culturas escolares e as

diversas cenas específicas de letramentos que emergem nesse espaço coletivo, de múltiplas linguagens e eventos de letramentos” (FISTAROL, 2018, p. 62-63).

No século XXI, em uma sociedade na qual as tecnologias digitais cada vez mais permeiam o cotidiano das pessoas, faz-se necessário refletir e analisar as potencialidades e os limites das tecnologias. Com o advento das tecnologias digitais na sociedade, em geral, e nos processos de aprendizagem, especificamente, verifica-se que as possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento são ampliadas, o que pode auxiliar o processo de letramentos acadêmicos dos que podem acessar as tecnologias e que têm familiaridade com os códigos dos recursos tecnológicos. Considera-se imprescindível que se trabalhe a partir do conhecimento voltado às interações sociais para que os professores e estudantes, nos diferentes níveis de ensino, construam uma *práxis*²⁹.

Dito de outra maneira, faz-se necessário que haja reflexões articulando as dimensões educativa, política e da vida prática, possibilitando a conscientização com vistas à transformação social. Nesse aspecto os conceitos de interação social e Zona de Desenvolvimento Proximal poderão auxiliar a aprendizagem de Língua Inglesa desde que o professor considere os contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

No tocante ao ensino da Língua Inglesa, no Ensino Fundamental II, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017, p. 244), discorre acerca de algumas competências que o estudante precisa desenvolver nesse percurso de aprendizagem, a saber:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-

²⁹ Para Freire (2011) *práxis* significa que o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, portanto teoria e prática se fazem juntas perpetuando-se na *práxis*.

as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável. 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico culturais.

Logo, entende-se que é preciso dar voz e vez aos estudantes, dos conhecimentos que ele já traz de suas vivências, suas experiências para/sobre/com a Língua Inglesa. Contudo, é a partir da educação formal que esses sujeitos passam a construir uma postura crítica, assim como a valorização da autonomia é muito importante para que a aprendizagem da Língua Inglesa permeie o cotidiano dos estudantes. Nas palavras de Fistarol (2018, p. 104), “a função social da profissão docente [...] aponta para a importância da atuação do professor para formar cidadãos críticos e para despertar conhecimentos e interesses nos estudantes”.

O professor, neste sentido, pode e deve auxiliar e ser mediador nesse processo ao possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da criticidade. Cabe ressaltar, que as tecnologias são criações humanas (TURNES, 2014) e deveriam ser incorporadas às práticas de letramentos no sentido de potencializar capacidades humanas, portanto, com um uso de maneira consciente nos diferentes contextos da vida cotidiana e atrelados ao ensino de línguas torna-se ferramenta relevante para os processos de aprendizagem.

A partir desse breve artigo entende-se que os conceitos construídos por Vigotsky (2007) e Bakhtin (2012) podem auxiliar a aprendizagem da Língua Inglesa, pois as práticas de leitura e escrita contribuem para a ampliação do repertório cultural e linguístico dos estudantes. Portanto, o professor precisa construir estratégias de aprendizagem da Língua Inglesa que estejam relacionadas os contextos e vivências dos estudantes. Por fim, compreende-se que as práticas de letramentos em Língua Inglesa e o uso das Tecnologias Digitais ressignificam a elaboração de planejamento pedagógico,

a ação docente e, conseqüentemente a *práxis* na aprendizagem da Língua Inglesa.

Metodologia

A metodologia desse estudo é a de abordagem quali-quantitativa exploratória. Minayo (2003, p. 22) afirma que a diferença dessas abordagens de pesquisa é a sua natureza. Ou seja,

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

O que a autora enuncia implica compreender que tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos se complementam e podem ser usados de maneira integrada. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender os discursos dos sujeitos pesquisados, neste caso, dos professores de Língua Inglesa em formação continuada em serviço. No que se refere à pesquisa quantitativa, os dados obtidos são quantificados e permitem ao pesquisador identificar tais opiniões e informações, logo, o que enunciam esses professores em formação?

Durante o recesso escolar do mês de julho de 2018 foi realizada uma formação continuada em serviço com 35 docentes de Língua Inglesa que atuam na Educação Básica nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de escolas pertencentes a rede pública municipal de Joinville, localizada ao Norte do Estado de Santa Catarina. Com duração de oito horas de curso ministrado em um dia, a formação propôs, num primeiro momento um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e, em um segundo momento, o (re)planejamento das aulas de Língua Inglesa naquele contexto voltando-se para uma perspectiva histórico e cultural. Ressalta-se que na segunda parte da formação, os professores foram divididos em cinco grupos variando entre cinco e seis integrantes.

Logo, os instrumentos de coleta de dados pautam-se: i) nas discussões sobre a BNCC (BRASIL, 2017), ii) na produção textual em grupos sobre a BNCC (BRASIL, 2017) apontando as fragilidades e as potencialidades; iii) no planejamento (documentos) desenvolvidos pelos/as docentes que atuam na área de Língua Inglesa na rede pública municipal. Para esse estudo, ressalta-se que os professores assinaram declarações autorizando a utilização dos dados.

A análise dos dados se dá a partir das seguintes categorias de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), quais sejam: i) fragilidades e potencialidades na aprendizagem entre ano/unidades temáticas e conteúdos na criação de planejamentos a partir da BNCC (BRASIL, 2017); ii) prática pedagógica a partir da BNCC (BRASIL, 2017); iii) concepções de linguagem advindas da BNCC (BRASIL, 2017).

Discussão e Análise

Os dados obtidos para esse estudo são constituídos por 35 professores, sendo 30 do gênero feminino e 5 do gênero masculino com faixa etária entre 21 e 50 anos. Esses docentes apresentam os seguintes níveis de escolaridade, a saber: 20 docentes com especialização, seguidos de 2 com mestrado e, 13 professores são graduados na área de atuação.

Compreende-se a partir de um viés histórico-cultural (BAKHTIN, 2012; VIGOTSKY, 2007) que os professores em formação continuada em serviço são seres em processo de construção do conhecimento, sempre se fazendo e refazendo diante das leituras realizadas na BNCC (BRASIL, 2017) articuladas ao planejamento e a sua prática pedagógica. Saberes esses, conforme assinala Tardif (2002) como *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*, os quais passam a constituir os discursos desses docentes na e pela interação com o outro. Nesse sentido, também se constitui a identidade do professor e, conforme afirma Marcelo (2009, p. 7),

É a construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Logo, é importante compreender a prática desses professores em formação continuada levando em consideração os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que passam a afetá-los em sua formação inicial (saberes disciplinares), assim como ao se inscreverem em outras esferas sociais, como é o caso da escola, são atravessados também pelos *saberes curriculares*, exigindo destes ações a partir das normas estabelecidas naquela esfera social a partir de seu planejamento e da sua prática

pedagógica. Por fim, a experiência acaba por legitimar essa prática pedagógica a partir do *saber-fazer* e do *saber-ser* (TARDIF, 2002).

i) fragilidades e potencialidades na aprendizagem entre ano/idades temáticas e conteúdos na criação de planejamentos a partir da BNCC

A categoria que aborda as fragilidades e as potencialidades aponta, a partir dos discursos dos professores em formação, que há uma preocupação por parte desses profissionais no que se refere ao trabalho voltado apenas para o conteúdo que é apresentado na BNCC (BRASIL, 2017), dentro do eixo específico. Além disso, esses profissionais questionam se *“haverá tempo viável na escola e grade escolar para fazer tudo o que está proposto no documento”*.

Se por um lado, há desafios a serem superados quanto à implementação da BNCC (BRASIL, 2017), não apenas direcionada para o conteúdo, mas também para se pensar nas estruturas físicas e curriculares de cada contexto (município, estado) brasileiro, por outro lado, também se pode lançar olhar para algumas potencialidades, quanto a trabalhar mais as competências do estudante, a partir do seu lugar de fala, das suas vivências e das suas experiências com a Língua Inglesa dentro e fora do espaço escolar. Ainda, conforme afirmam os professores em formação, estes compreendem que a partir do que é proposto no documento (BRASIL, BNCC, 2017), instiga-se *“maior interação discursiva e compreensão oral nas aulas de Língua Inglesa”*. Complementam ainda que há um *“novo olhar para o processo de ensino – aprendizagem”*, seja a partir do uso das mídias digitais; de metodologias mais dinâmicas, portanto, metodologias ativas, do trabalho do texto com a multimodalidade com foco a preparar os estudantes para o mundo por meio de *“projetos de vida, resolução de problemas e as mudanças de si e da sociedade”*.

Portanto, novas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que passam a fazer parte das interações sociais dos estudantes e também dos professores. Essas *“novas maneiras do ato de ler, e simultaneamente de produzir textos, foram criadas, exigindo dos sujeitos outras competências além das linguísticas para que sejam capazes de compreender a função da multiplicidade de formas da língua”*, conforme afirmam Brito e Sampaio (2013, p. 302).

Ainda nesse mesmo viés, Rojo (2009, p. 8), quando menciona que os textos hodiernamente têm mudado, assim como *“mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”*. Ou seja, os leitores, os escritores e seus modos, tempos e lugares de leitura e escritura também mudaram.

Entende-se assim, que na mesma direção que o professor precisa e deve levar o estudante a ser protagonista, a “acessar caminhos de sua autonomia” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 218), este também passa a se constituir na/pela e com as relações humanas (professor e estudante, estudante e professor) em dados tempos e espaços. Logo, os lugares nunca serão os mesmos, assim como os sujeitos que acabam sempre se fazendo e refazendo no percurso escolar e no percurso da vida.

Considera-se assim, que o trabalho com as competências e as habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2017) tem implicado no desenvolvimento discente e também docente no que se concerne a pensar na autonomia desse profissional que atua na Educação Básica. O docente, neste sentido tem buscado, de certa maneira a partir de sua prática e daquilo que tem aprendido nas formações continuadas, a instigar o estudante a ser um cidadão crítico, a ser um transformador social do local em que se insere, assim como ser transformador de si. Tal ação transformadora pode ser compreendida a partir de práticas pedagógicas que têm dado voz e vez ao estudante nos seus processos de aprendizagem. Ou seja, o estudante tem sido chamado a participar, a se posicionar diante de temas a serem abordados nas aulas de Língua Inglesa, permitindo dessa maneira, que este reflita sobre si sobre suas ações no mundo em prol de melhorias e de mudanças sociais significativas para o contexto do qual se insere. Mudanças de si e do outro.

ii) prática pedagógica a partir da BNCC

Na segunda categoria, voltada para a prática pedagógica a partir da BNCC (BRASIL, 2017), os professores sinalizam que “*o professor que está sempre em busca de melhoras as suas aulas, cada vez que ele aprende, o fazer pedagógico também se altera. A Base pode ser um documento de aprendizagem[.]*”.

Compreender a prática pedagógica como um processo contínuo, permite a esses profissionais lançarem olhar para ações no chão da escola, da sala de aula que não podem e não devem se reduzir a transmissão de conhecimento ou como afirma Freire (2011) pautar-se em “uma educação bancária”, tomando o estudante como desprovido de qualquer conhecimento e que cabe apenas ao professor a tarefa de transmitir “todos” os conhecimentos ao estudante. Sobre isso, reforça Verdum (2013, p. 93-94) que

Esse papel que se prevê para a escola [e aos professores] exige que, definitivamente, abonemos a ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento. O que não

significa dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, até mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de uma base. É importante destacar que tal mudança, implica uma ruptura paradigmática, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, para um novo paradigma, que encare o ser humano em toda sua multidimensionalidade, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamento, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento.

As relações humanas, na perspectiva da qual se assume nesse texto e em acordo com o que enuncia Verdum (2013) é aquela que rompe com esse paradigma reducionista e vislumbra o sujeito (professor, estudante) como social, histórico, portanto, dialoga com o outro a partir das mediações que se materializam no uso da linguagem (BAKHTIN, 2012; VIGOTSKY, 2007). Neste sentido, é preciso haver *“adequação dos conteúdos, torná-los práticos e dinâmicos no contexto social e fazê-los significativos ao estudante”*, conforme sinalizam os professores.

Logo, quando o professor consegue se ver/enxergar-se nesse processo de formação, pontualmente, na formação continuada realizada em julho de 2018, há discursos que reverberam como esses sujeitos se constituíram a partir de suas experiências, das leituras que realizaram, e daquilo que ainda estão aprendendo na mediação com o outro. Fazer uso *“dos recursos digitais e proporcionar aulas focadas na comunicação oral. Promover maior incentivo ao senso crítico aos estudantes e instigar os alunos a aplicar estes novos conhecimentos à vida cotidiana”*. Nesta ótica, o fazer pedagógico se altera, porque o sujeito se constitui por outros dizeres, outras experiências, outras leituras, no caso do estudo, passa a se apropriar da BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, depreende-se que a prática pedagógica implica em uma ação reflexiva do professor (FRANCO; GILBERTO, 2011; VERDUM, 2013). Ação essa consciente do professor na sua ação, portanto, na escola, na sala de aula, em diálogo com os estudantes. O professor nessa ótica é aquele constituído socialmente e historicamente e, portanto, sua prática pedagógica, assim como seus saberes são construídos na relação teoria e prática. Em outras palavras, *“os saberes não existem dissociados do sujeito”* (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 221), logo, são sempre inacabados, estão sempre sendo nos processos de ensino e aprendizagem.

iii) concepções de linguagem advindas da BNCC

A concepção de linguagem assumida nesse trabalho, a compreende como social, história e ideológica (BAKHTN, 2012). Assentados em Geraldi (1997, p. 6) compreendemos que

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” desse mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. [...] as interações não se dão fora de um dado contexto social e histórico mais amplo; na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

Os sujeitos em formação também apontaram que é preciso “*enfocar o ensino da língua como uma construção social para a formação do ser [estudante] que participe ativamente desta construção*”. Nesse ínterim, precisa-se ter a compreensão que a Língua Inglesa na BNCC é redimensionada como língua franca (BRASIL, 2017). Ou seja, dois falantes que têm a apropriação da Língua Inglesa podem utilizá-la interagindo, negociando sentidos e desenvolvendo diálogos. Com essa concepção, percebe-se que há a tentativa de ressignificar a disciplina e desmistificar alguns preconceitos pré-concebidos, ora por professores, outrora por estudantes.

As primeiras indagações ou certezas sempre tratam que a Língua Inglesa americana ou britânica *são melhores do que as demais*, como se a língua fosse territorializada e se pudesse mensurar a qualidade linguística a partir de sotaques, ampliação e mudança de vocabulário pelo desenvolvimento histórico-cultural no contexto em que ela é percebida/concebida (BRASIL, BNCC, 2017). Ou seja, “questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 241).

Para a desmistificação desses questionamentos realizados ao longo dos anos e perpetuado em algumas esferas, Seidllhofer (2004, p. 228,

tradução nossa)³⁰ nos enuncia a necessidade de mudar a concepção docente sobre os processos de ensinar. A primeira desvinculação mítica tem que ser dos docentes, para então atingir-se a tomada de consciência e ressignificar o uso da língua em sala de aula.

O ensino de inglês está passando por uma verdadeira fase pós-moderna, na qual antigas formas e pressupostos estão sendo rejeitadas/os enquanto nenhuma nova ortodoxia pode ser oferecida no lugar. Este estado de coisas torna a distinção familiar entre educação e treinamento mais relevante do que nunca: ao invés de somente ser treinado em um conjunto restrito de técnicas pré-formuladas para contextos de ensino específicos, professores precisarão de uma formação mais abrangente que os possibilite julgar as implicações do fenômeno do ILF³¹ para seus próprios contextos de ensino e adaptar o ensino para as exigências particulares dos seus estudantes. Essa formação de professores fomentaria uma compreensão do processo de variação e mudança da linguagem, a relação entre linguagem e identidade, a importância dos fatores socio-psicológicos na comunicação intercultural e na natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos.

Nesse processo compreende-se “o professor como mediador tentando criar estratégias para o estudante aprender e saber agir com a língua”. Ou seja, a ruptura de paradigmas nos processos de ensinar continuaria, pois não se privilegiaria uma única prática em detrimento da outra, mas tentar-se-ia fazer os estudantes compreenderem que para aprender uma língua, precisa-se estar envolto de práticas de leitura, escrita, oralidade, escuta, bem como o

³⁰No original: “the teaching of English is going through a truly postmodern phase in which old forms and assumptions are being rejected while no new orthodoxy can be offered in their place. This state of affairs makes the familiar distinction between education and training more relevant than ever: rather than just being trained in as restrict set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education with enables them to judge the implications of the ELF phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners. Such teacher education would foster an understanding of the process of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of social-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solution to pedagogic problems”.

³¹A sigla ILF significa: Inglês como Língua Franca.

entendimento da interculturalidade/multiculturalidade (MOITA LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2009; FRITZEN; NAZARO, 2018) que envolve apropriar-se do instrumento cultural de outra sociedade, bem como o respeito a ela. A partir disso, consegue-se elaborar planejamentos e aulas menos fragmentadas a partir da língua em sua inteireza, assim como criar/instigar no/o estudante a autonomia e a criticidade da compreensão de que língua e cultura não se desvinculam.

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, BNCC, 2017, p. 242).

Além disso, enunciam os sujeitos que é preciso “*adequar nosso currículo, incluindo temas que explorem as competências exigidas pela BNCC*”. A partir do discurso anterior em que não se pode mais trabalhar a língua de forma fragmentada, esse tópico e discurso dos professores enuncia que a língua não pode mais ser ensinada de forma prescritiva, mas que há a necessidade da contextualização e do uso da *metalinguagem* (GERALDI, 1997). E que esse contexto é preciso partir de práticas sociais já apropriadas pelos estudantes e a partir desse conhecimento genérico, de senso comum (do conhecimento cotidiano), expandir os horizontes para o conhecimento científico pela/na/com Língua Inglesa (VIGOSKTY, 2007).

Considera-se que sob esse viés, o professor precisará redimensionar seu planejamento em um viés dialógico para que haja interação entre os sujeitos que se inscrevem em sala de aula, respeitando sua identidade, vivências e experiências com a língua na esfera escolar e fora dela.

Considerações Finais

O presente texto objetivou compreender as implicações da Base Curricular Comum no desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa que atuam em escolas da rede pública localizadas na região Norte de Santa Catarina.

A partir de três categorias, pautadas na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), quais sejam: i) fragilidades e potencialidades na aprendizagem entre ano/unidades temáticas e conteúdos na criação de

planejamentos a partir da BNCC (BRASIL, 2017); ii) prática pedagógica a partir da BNCC (BRASIL, 2017); iii) concepções advindas da BNCC (BRASIL, 2017), depreendeu-se a partir dos resultados que são parciais, uma vez que será dada continuidade a essa formação no ano (2019), que linguagem passa a ser compreendida como uma construção social para a formação do estudante, percebendo este como sujeito ativo e participante nos processos de aprendizagem.

A prática pedagógica voltada para as competências e as habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2017), tem implicado no desenvolvimento discente e também docente no que se refere a pensar na autonomia desse profissional que atua na Educação Básica, que tem buscado, de certa maneira a partir de sua prática e daquilo que tem aprendido nas formações continuadas, por exemplo, instigar o estudante a ser um cidadão crítico, a ser um transformador social do local em que se insere, assim como ser transformador de si.

Tal prática pedagógica implica em uma ação reflexiva do professor (FRANCO; GILBERTO, 2011; VERDUM, 2013). Ação essa consciente do professor na sua ação, portanto, na escola, na sala de aula, em diálogo com os estudantes. O professor nessa ótica é aquele constituído socialmente e historicamente e, portanto, sua prática pedagógica, assim como seus saberes são construídos na relação teoria e prática. Em outras palavras, “os saberes não existem dissociados do sujeito” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 221), logo, são sempre inacabados, estão sempre sendo nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, considera-se importante dar continuidade ao desenvolvimento profissional de docentes, pontualmente, em serviço na rede pública municipal de Joinville/SC, uma vez que o diálogo com os professores se torna cada vez mais presente e necessário na Educação Básica. O que implica lançar olhar, conforme assinala Franco (2015; 2016) para práticas pedagógicas conscientes, engajadas, portanto, práticas de reflexão contínua e coletiva que constituem as subjetividades pedagógicas do professor na interação com o outro (com o estudante).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David et al. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context** (pp.7-15). London: Routledge, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRITO, Francisca Francione Vieira de.; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade e resignificando o ler/escrever. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, abr. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FISTAROL, Caique Fernando da Silva. **Letramentos acadêmicos no curso de letras: práticas em inglês na voz de licenciandas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 jul. 2019.

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

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 1994.

FRITZEN, Maristela Pereira; NAZARO, Ana Carolina de Souza. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**. 2018, n. 34, pp.1-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e162012.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos Gilberto; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, 212-224, maio/ago., 2011. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24177/17155>. Acesso em: 19 jun. 2019.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 92-110, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a07v9n2.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377, 2006.

MARCELO, Carlos Garcia. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.); FABRÍCIO, Branca Falabella. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística*. *Synergies Brésil* nº 7, 2009, pp. 19-26. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Um olhar avaliativo para o Módulo Fundamentos para Avaliação e Preparação de Material Didático. In: CELANI, Maria Antonieta Alba Celani (org.). *Reflexões e ações trans(formadoras) no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 1, n. 24, 2004, p. 209-239.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURNES, Luiza. *Pesquisa e pós-graduação: um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE EM TEMPOS DE BOLSONARO: DISCURSIVIDADES EM TORNO DOS DIZERES DO ATUAL PRESIDENTE E SEUS MINISTROS DA EDUCAÇÃO

Jairo da Silva e Silva (UESC) ³²

Resumo: Desde seu primeiro dia de governo como presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, tem implementado medidas que significam a consolidação do desmonte de políticas educacionais conquistadas até aqui: sucessivos contingenciamentos nos recursos da educação básica à superior; encolhimento de investimentos aos cursos de Ciências Humanas das instituições públicas, tidos por ele como sem utilidade prática; sob o lema da *Escola sem Partido*, constituiu comissão para realizar “avaliação ideológica” das perguntas feitas no Exame Nacional do Ensino Médio/Enem; incentivos à filmagem de professores em sala de aula, filmagem dos alunos cantando o Hino Nacional (no pedido, o *slogan* de sua campanha presidencial); revisionismos históricos da grade curricular; ratificação à ideologia dirigida no novo regime de educação domiciliar; defesa à presença da polícia em estabelecimentos de ensino público, entre outras medidas. Assim, mediante o quadro exposto, sob o empreendimento teórico-metodológico dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) – especificamente, mobilizamos as noções de *formação discursiva* e *interdiscurso*, segundo Foucault (2008), Pêcheux (1990, 1997) e contributos de Gregolin (2001, 2003, 2006 e 2007) –, neste capítulo, objetivamos discutir os efeitos de sentidos de algumas medidas impostas por Bolsonaro à educação brasileira. Para tanto, consideramos alguns pronunciamentos do presidente e de seus ministros da Educação enunciados, principalmente, em suas respectivas páginas oficiais de redes sociais, durante o primeiro semestre de 2019. O resultado revela, portanto, que os sentidos apreendidos na prática discursiva adotada por este governo, estão além de falácias e ignorância sobre os fatos, mas ideologicamente, constituem-se como um projeto de dominação.

Palavras-Chave: Discursividades; Educação; Governo Bolsonaro.

Considerações sobre a Análise do Discurso de vertente francesa

O percurso teórico-metodológico deste capítulo tem como pauta os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (abreviadamente, AD), portanto, faz-se necessário situar o leitor quanto a este campo de conhecimento.

³² Doutorando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da área de Letras do Instituto Federal do Pará, IFPA/Campus Abaetetuba. E-mail: jairo.silva@ifpa.edu.br

Durante a década de 1960, o Estruturalismo triunfava e a Linguística era considerada a “ciência piloto”, servindo de base para outros ramos das ciências humanas. Até então, os estudos sobre a língua eram fechados em si mesmos, o sistema linguístico era estudado independentemente de influências externas, pois não eram consideradas partes da estrutura. Inspirado em Saussure, descrevia-se apenas os sistemas linguísticos, estudando a língua por ela mesma e ignorando o falante que fazia o uso desta língua e suas condições de produção (GREGOLIN, 2006b, p. 25-28).

Nos anos finais da década de 1960, o Estruturalismo passou a ser questionado, pois a Semântica, que empreendia os estudos para fora da frase, já apontava dificuldades de estudá-las dentro dos limites estruturais. Em 1969, Pêcheux publica *Análise Automática do Discurso*, texto que inaugura uma abordagem transdisciplinar, convocando uma teoria linguística, histórica e sobre o sujeito, onde questiona a “ciência piloto” por meio da crítica ao “corte saussuriano” que operou a separação entre *langue* e *parole* e levou à eleição da primeira como objeto de estudos da Linguística. Portanto, a AD fundada por Pêcheux foi pensada “como uma ‘negação’ e uma ‘superação’ do gesto separador de Saussure” (GREGOLIN, 2003, p.23).

A proposta de Pêcheux não seria uma nova linguística, mas uma maneira de compreender a linguagem não mais fixada na língua, descontextualizada do social. Os nomes fundamentais para sua base e influência são: Althusser com a releitura das *teses marxistas*; Foucault com a noção de *formação discursiva*, da qual derivam vários outros conceitos (*interdiscurso*, *memória discursiva*, *práticas discursivas*); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o *inconsciente*, com a formulação de que ele é estruturado por uma linguagem; Bakhtin e o *fundamento dialógico* da linguagem, que leva a AD a tratar da *heterogeneidade constitutiva* do discurso (GREGOLIN, 2003, p. 25).

Ao recorrer a estas regiões de conhecimento científico, a AD apresenta a linguagem como não transparente, pois a relação língua-discurso-ideologia garante sua materialidade, por isso é necessário pensar a questão da produção de sentidos e seus efeitos, o que implica afirmar que estes são históricos e sociais (teoria marxista), realizados por sujeitos (teoria freudiana) e realizáveis através da materialidade da linguagem (teoria saussuriana).

Compreendemos a AD, portanto, como um campo de estudo que oferece “ferramentas conceituais para a análise dos acontecimentos discursivos, na medida em que toma como objeto de estudos a produção de efeitos de sentido, realizada por sujeitos sociais, que usam a materialidade da linguagem e estão inseridos na história” (GREGOLIN, 2007, p. 13). Optamos trilhar por este percurso, por entender que nos permite a compreensão da

produção de sentidos (e seus efeitos) dos pronunciamentos enunciativos do atual mandatário do país e seus ministros sobre a educação brasileira, e, principalmente, apreender como determinados discursos *neoultraconservadores* acontecem historicamente e produzem efeitos na sociedade.

A fim de atender aos objetivos propostos neste texto, como fundamentos do nosso gesto de análise, mobilizamos as noções de *interdiscurso* e *formação discursiva* segundo Foucault (2008), Pêcheux (1990, 1997), bem como, contribuições dos estudos desenvolvidos por Gregolin (2001, 2003, 2006 e 2007).

Assim, além desta parte introdutória, este capítulo encontra-se dividido em outras quatro partes: na primeira, discutimos sobre a noção de *interdiscurso*; na segunda, a discussão gira em torno do conceito de *formação discursiva*; na terceira, analisamos a prática discursiva do atual presidente e seus ministros, na *internet*; e, por fim, na quarta e derradeira parte, encaminhamos os aspectos conclusivos do capítulo.

Interdiscurso

O conceito de *interdiscurso* é fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso, da sua relação com o sujeito e com a ideologia. É por meio dele que se estabelece uma relação do discurso com outros múltiplos discursos, pois ainda que inconsciente, ou esquecido, o sujeito utiliza *já-ditos*, os quais recebem novos significados e vão possibilitar o dizer. Ao discutir a relação entre o discurso e o *já-dito*, Pêcheux (1990) postula que os processos discursivos se constituem a partir de algo dito anteriormente, em outro lugar, proveniente de outros enunciadores.

O *interdiscurso* “designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (GREGOLIN, 2001, p. 18), ou seja, disponibiliza dizeres que afetam a produção de sentido e seus efeitos em determinada situação discursiva. “O objeto da teoria do discurso deve ser essa interdiscursividade, as redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico” (GREGOLIN, 2006b, p. 32).

Argumenta Possenti (2005, p. 365) que o conceito de *interdiscurso* está fundamentalmente relacionado ao conceito de *memória discursiva*:

A memória será evidentemente, discursiva. Talvez a melhor apresentação desta noção esteja em Courtine (1981). A noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas

discursivas. Assim, no domínio do discurso político, a memória discursiva remete a questões como: “do que lembramos, e como nos lembramos, na luta ideológica, do que convém dizer e do que não convém, a partir de uma posição numa conjuntura dada na redação de um panfleto, de uma moção, de uma tomada de posição?” (Courtine 1981: 53). Ou seja, remete ao modo como o trabalho de uma memória coletiva permite a retomada, a repetição, a refutação e também o esquecimento desses elementos de saber que são enunciados.

A noção de *memória discursiva* cunhada por Courtine (1981) foi formulada a partir da leitura de Foucault em sua *Arqueologia do Saber* (1969/2008), onde é dito que os enunciados possivelmente possuem um “domínio associado”. Courtine (1981) analisa que esse domínio associado consiste em uma “rede de formulações”, nas quais o enunciado se insere e se constitui. Para Foucault, qualquer formulação tem, em seu domínio associado, outras formulações, que são repetidas, refutadas, transformadas ou denegadas. “Enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma linguística (ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas” (2008, p. 118), ou seja, para esse filósofo, nessa *rede de reformulações*, “não há enunciado que de uma forma ou de outra não reatualize outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 111).

O dizer não significa apenas pelo que se tem a dizer, mas pelo conjunto de enunciações que o fizeram significar, pela memória de que está impregnado, mesmo que ausente ou esquecida. O que se diz, em dado momento histórico, já foi dito. Não somos os donos de nossos dizeres, pois significam pela história e para a língua e podem ser apreendidos por outras vozes. É a partir da *memória discursiva* que surge a possibilidade de toda *formação discursiva* fazer circular as “redes de formulações” outrora enunciadas.

Formação discursiva

Segundo Gregolin (2006b) o conceito de *formação discursiva* (abreviadamente, FD) é um lugar teórico que torna visível a relação entre Pêcheux e Foucault na construção da teoria e análise do discurso. É central para o desenvolvimento do edifício teórico da AD, por que sinaliza a constante refacção a que a teoria do discurso foi submetida na obra

pêcheana, já que, por meio das reconfigurações desse conceito, ele trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso.

Formulado por Foucault (2008), como um dispositivo metodológico para a análise arqueológica dos discursos, não deve ser entendida como a “visão de mundo” de um determinado grupo social, mas como um domínio inconsistente, aberto e instável, dado a partir da dispersão, na heterogeneidade dos lugares que enunciados pelo sujeito, ressaltando-se a sua posição enquanto enunciador³³.

Uma *formação discursiva* reúne objetos, modalidades enunciativas, conceitos e escolhas temáticas, estabelecendo o que pode e o que não pode ser dito/enunciado em determinadas práticas discursivas, “as modalidades de enunciação mostram a dispersão do sujeito, isto é, os diversos estatutos, lugares, posições que ele pode ocupar. Se alguém enunciou algo, só pôde fazê-lo mediante condições estritas que aparecem no regime regulador dos enunciados de uma época”. (GREGOLIN, 2007, p.8).

As palavras podem mudar de sentido ao passar de uma FD para outra. Concebidas como enunciado, são construções históricas atravessadas, “produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2006a, p. 42). Entender o conceito de FD em Foucault nos esclarece o que esse filósofo entende por discurso:

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 135-136).

Para Foucault, a noção de discurso implica a ideia de prática. Essa é a intenção de sua arqueologia: estudar as práticas discursivas, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social,

³³ No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p.43).

econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p. 136).

São essas condições do exercício da função enunciativa; são as regras de formação do discurso e as condições que permitem o aparecimento de certos enunciados e silenciamento de outros; são as relações históricas; são os lugares de onde se falam e as posições assumidas ao dizer. Essas são as questões apontadas por Foucault em sua arqueologia, pois entre o enunciado e o que ele enuncia, não há tão somente uma relação gramatical ou semântica, mas uma relação que envolve sujeitos determinados historicamente e que também envolve a própria materialidade do enunciado. (FOUCAULT, 2008, p. 55-56).

Convém ressaltar que, ao se descrever os discursos, na perspectiva foucaultiana, tem-se que levar em consideração as relações entre o sujeito que enuncia e o discurso, pois o que permite uma frase ser um enunciado é o fato de se poder assinalar-lhe uma posição de sujeito. Portanto, entender uma formulação linguística como um enunciado exige-nos em “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 109).

Desta forma, ao compreender a noção de discurso segundo a proposta foucaultiana, apreendendo-o como prática social, determinada historicamente, é que pontuamos o discurso político como prática discursiva e processo histórico, motivando a análise dos enunciados ditos pelo atual presidente do Brasil e de seus ministros da educação, apreendendo, com efeito, as posições assumidas pelos sujeitos e as materialidades históricas que compõem essa prática, e, como determinados discursos *neoultraconservadores* acontecem historicamente e produzem sentidos na sociedade.

A educação sob ataques em tempos de Bolsonaro: analisando a prática discursiva do presidente e seus ministros em posicionamentos enunciativos na *internet*

Ao lançar um olhar analítico a determinada prática discursiva, é necessário analisá-la em sua inscrição histórica, procurando apreender como os efeitos de sentido são produzidos segundo as condições sócio-históricas, buscando compreender o enunciado em sua “estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.” (FOUCAULT, 2008, p. 34).

De acordo com Pêcheux (1990a, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, consideramos, portanto, ser necessário revisitar as *condições de produção* da eleição de Bolsonaro. O primeiro turno da eleição presidencial no Brasil em 2018 ocorreu em 7 de outubro. Como nenhum candidato obteve mais de 50 por cento dos votos válidos, a eleição foi para o segundo turno em 28 de outubro, e foi disputado entre Fernando Haddad (Partidos dos Trabalhadores-PT) e Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal-PSL), o qual saiu como o vencedor. O candidato e seu vice foram empossados em 1 de janeiro de 2019 para um mandato de quatro anos.

Eleito, Bolsonaro fez seu primeiro pronunciamento via *Facebook*, numa transmissão ao vivo da sala da sua casa, para só depois falar com a imprensa. Por vezes, tem afirmado ser favorável à liberdade de imprensa, mas sabemos que se trata de uma garantia constitucional, portanto, não depende da vontade do presidente para vigorar.

Entre o dito e factível há uma distância mui extensa a ser percorrida, pois, desde sua eleição, Bolsonaro utiliza as redes sociais como meio de divulgação de informações oficiais do governo. Os jornalistas, acostumados a solicitar informações a assessores de imprensa/porta-voz para publicar as notícias em primeira mão, têm agora de acompanhar as publicações diárias nas redes sociais do presidente ao mesmo tempo de milhões de seguidores, perdendo a prioridade, inclusive, a audiência. Por este motivo, que priorizamos os pronunciamentos enunciativos sobre a educação nas redes sociais, tanto do presidente, quanto dos titulares do Ministério da Educação (doravante MEC).

Ao considerar as condições de produção desse momento histórico, no primeiro instante é preciso compreender o momento da interpretação e da descrição dos acontecimentos discursivos, ou seja, “[...] determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação a descrição [...]” (PÊCHEUX, 1997b, p. 54), ressaltamos, portanto, que o empreendimento descritivo e o percurso interpretativo se alternam na análise do *corpus* e não em sequência: “[...] dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entre misturar no indiscernível” (PÊCHEUX, 1997b, p. 45).

Como primeiro titular do MEC, Bolsonaro nomeou o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez. Com sua passagem considerada *relâmpago*, porém, suficiente para adotar algumas medidas lamentáveis para uma área tão estratégica para o desenvolvimento da nação. Descrevemos algumas dessas situações desastrosas na gestão de Vélez.

Na primeira semana, o MEC retificou o Edital do *Programa Nacional do Livro Didático 2020* (que trata da compra dos livros entregues às escolas públicas), com duas polêmicas exclusões: itens que evitariam a compra de livros com erros e propagandas; e, exigência de que as obras retratassem a diversidade étnica e o compromisso com ações de combate à violência contra a mulher³⁴. Após grande repercussão midiática, no outro dia, o edital foi anulado. Ainda sobre os livros didáticos, ao jornal *Valor Econômico*³⁵, Vélez afirmou que o MEC haveria de revisar a história do golpe de 1964 e da ditadura militar no Brasil.

Em apenas três meses, sob completa balbúrdia, o MEC anunciou quatro nomes para o cargo de secretário-executivo, o segundo cargo mais importante do Ministério. A mesma quantidade de trocas também na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal que promove estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação. É o órgão responsável pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³⁶. Em março, o Inep criou uma comissão para fiscalizar o conteúdo do Enem, sob o pretexto de realizar uma “leitura transversal” das questões que compõem o banco nacional de questões do exame para “verificar a sua pertinência com a realidade social”³⁷.

Com o *slogan* de campanha presidencial de Bolsonaro, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, o ministro Vélez enviou uma carta a todas as escolas do país, pedindo para que fosse lido o referido *slogan* e que os alunos fossem filmados cantando o Hino Nacional³⁸, nos dias seguintes, recuou.

Além de tudo isso, em entrevista à revista *Veja*, o ministro colombiano disse que o brasileiro seria “canibal” ao viajar: “Rouba coisas dos hotéis, rouba o assento salva-vidas do avião; ele acha que sai de casa e pode carregar tudo. Esse é o tipo de coisa que tem de ser revertido na escola”³⁹,

³⁴ Fonte: *Diário Oficial da União*, publicado em 02/01/2019, edição 1, seção 3, p. 18.

³⁵ Fonte: Vélez quer alterar livros didáticos para “resgatar visão” sobre golpe. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/6195975/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe>>.

³⁶ Fonte: *Quarto chefe do Inep em cinco meses é oficializado hoje*. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/quarto-chefe-do-inep-em-cinco-meses-toma-posse-hoje/>>.

³⁷ Fonte: *Diário Oficial da União*, publicado em 20/03/2019, edição 1, seção 2, p. 41.

³⁸ Fonte: MEC envia carta às escolas pedindo que crianças sejam filmadas durante execução do Hino Nacional. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/25/mec-envia-carta-as-escolas-pedindo-que-criancas-sejam-filmadas-durante-execucao-do-hino-nacional.ghtml>>.

³⁹ Fonte: *Faxina ideológica*. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/faxina-ideologica/>>.

afirmou, justificando a sua defesa do retorno da disciplina de “educação moral e cívica”, e não parou por aí, pois defendeu o fim do sistema de cotas e cobrança de mensalidade nas universidades federais. Em janeiro, em sua primeira entrevista como ministro, disse que a universidade não seria para todos⁴⁰.

Como materialidade do funcionamento discursivo, a legitimidade enunciativa está na posição que o sujeito assume, o seu lugar de fala, inscrito nas instituições que legitimam o seu dizer: “[...] quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, [...] e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira?” (FOUCAULT, 2008, p. 56).

Para que se apreenda os sentidos do discurso do então titular do MEC, é necessário compreender a formação discursiva a qual está inserido: a agenda governamental do atual “Chefe do Executivo, o maior representante político do ‘neoultraconservadorismo’ brasileiro, Jair Bolsonaro, notável em criar polêmicas e discursos moralistas que contrastam com algumas de suas ações” (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 460), e

A escolha de um afinado com tais ideias [*de Bolsonaro*] para a pasta da educação atesta a relevância do tópico no novo governo. Ricardo Vélez Rodríguez é estudioso do positivismo, sistema de pensamento que preconiza a educação moral dos cidadãos, o respeito à família e a hierarquia de gêneros. O ministro se filia à longa linhagem conservadora, em luta perene contra os “esquerdismos” na universidade pública. Até há pouco falavam para surdos, agora têm alto-falante. (ALONSO, 2018, p. 61-62) [Grifos nossos].

Desta forma, concebemos a agenda *bolsonarista* como prática discursiva, produto de linguagem e processo histórico, e para compreensão do seu funcionamento, é preciso “analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória” (GREGOLIN, 2007, p. 13).

⁴⁰ Fonte: “*Ideia de universidade para todos não existe*”, diz ministro da Educação. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Observação: as referências de 04 a 09, foram acessadas na data de 24 de junho de 2019.

Pontuamos, portanto, o posicionamento enunciativo do então ministro Ricardo Vélez, segundo a prática discursiva adotada pelo governo Bolsonaro, produzida pelas determinações históricas que a constitui e filiada a um campo associativo, o *neoultraconservadorismo*⁴¹, e este é seu lugar de fala.

Com uma gestão marcada por diversas polêmicas, controvérsias e vários recuos, antes de completar 100 dias no cargo, Bolsonaro demite Vélez, e no dia 09 de abril nomeia como ministro da Educação, um nome ligado ao mercado financeiro, o economista Abraham Weintraub.

Assim como seu antecessor, o atual ministro adota uma prática discursiva de ataque à educação nacional. No entanto, no discurso, “o sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono do seu discurso” (PÊCHEUX, 1990b, p. 311). Para Foucault (2008), na enunciação, o sujeito é delineado pela posição que ocupa ao dizer: “as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupo de objetos” (p. 63), portanto, a noção de posição-sujeito n’*Arqueologia* é compreendida como “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 107), o que nos permite entender que as vozes que constituem as posições enunciativas dos ministros de Bolsonaro não são enunciadas por sujeitos físicos, mas falam a partir de uma regularidade, enunciam a partir da agenda *neoultraconservadora* encampada por este governo.

Em 25 de abril, ao participar de uma *live* (transmissão ao vivo) na página oficial do presidente no *Facebook*, Weintraub propôs a redução de investimentos nos cursos universitários públicos de ciências humanas, citando como exemplo o Japão:

O país, muito mais rico que o Brasil, está tirando dinheiro público das faculdades tidas como para

⁴¹ No ensaio *A catástrofe perfeita*, Sonia Corrêa (2018) aponta questões que podem explicar como Bolsonaro, mesmo um discursivo ora antidemocrático, conseguiu se eleger em uma das maiores democracias do mundo: os padrões de desigualdade e de violência estrutural que permaneceram sem solução após três décadas de consolidação democrática; A enraizada cultura de corrupção política; O crescimento e sedimentação do dogmatismo moral religioso; As baixas taxas de crescimento econômico do país, e não sustentáveis desde os anos 1980 e, mais especialmente, a recessão pós 2014, acentuada em 2016, que devastou o emprego e a renda dos setores mais pobres e, mais especialmente, impulsionou o deslocamento das classes médias para a direita; Frustrações dos amplos setores da sociedade com o Partido do Trabalhadores, em particular em razão da corrupção (a irascível propaganda antipetista que foi então urdida, se tornaria a espinha dorsal da estratégia eleitoral de Bolsonaro). Disponível em <<https://sxpolitics.org/ptbr/eleicoes-presidenciais-brasileiras-em-2018-a-catastrofe-perfeita/9008>>.

pessoas que já são muito ricas, ou de elite, como Filosofia. “[...] Esse dinheiro que iria para faculdades como Filosofia, Sociologia se coloca em faculdades que geram retorno de fato: Enfermagem, Veterinária, Engenharia, Medicina”, afirmou⁴².

No dia seguinte (26/04/2019), em sua página oficial da rede social *Twitter*, Bolsonaro ratifica o discurso do novo titular do MEC:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina⁴³.

Ao delinear algumas relações estabelecidas interdiscursivamente com outros dizeres que circulam em outros lugares, em outras posições, assumidas por outros sujeitos, apreende-se que os enunciados produzidos pelo presidente e seu ministro configuram um jogo de contradições que significam a ignorância sobre o que se tem dito sobre a educação.

Reportagem do jornal *O Globo*, por exemplo, informou que o Japão, após sucessivas tentativas de encolhimento da importância das ciências humanas e sociais, reconheceu a necessidade da contribuição destas ciências enquanto dinâmicas de compreensão de como a tecnologia, as mudanças climáticas e a inteligência artificial impactarão a vida das pessoas, e, portanto, decidiu retomar os investimentos nestes campos científicos: “O governo japonês decidiu voltar a promover ciências humanas e sociais — com foco em ética e jurisprudência — em sua nova política de ciência e tecnologia, que será implementada a partir de 2020”⁴⁴.

O desprezo do governo Bolsonaro a estas áreas científicas, significam uma desconsideração à diversidade racial da educação superior do país. Segundo os dados mais recentes do *Censo Nacional do Ensino Superior*, ano 2017, disponíveis no *site* do Inep⁴⁵, os cursos de ciências sociais e humanas são os que mais concentram diversidade racial tanto em universidades públicas,

⁴² Live na página oficial de Bolsonaro no *Facebook*, em 25/04/2019, disponível em: <<https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/videos/1228138907351974/>>.

⁴³ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>>.

⁴⁴ Fonte: *Japão vai voltar atrás em política educacional citada como referência por governo Bolsonaro*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/japao-vai-voltar-atras-em-politica-educacional-citada-como-referencia-por-governo-bolsonaro-23624694>>.

⁴⁵ Fonte: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>.

quanto nas privadas. Os cursos de Sociologia e Filosofia, por exemplo, têm 1 negro para cada 3 e 4 brancos respectivamente. Citados pelo presidente como áreas que devem receber recursos por trazerem “retornos imediatos à sociedade”, os cursos de medicina e veterinária, têm uma proporção de 1 negro para cada 16 brancos. Essa diferença aumenta quatro vezes nos cursos de História e Letras, que têm 1 aluno negro para cada 4 brancos. Consideradas todas as modalidades dos cursos de Engenharia, em média, para cada 9 brancos, há 1 negro.

Enquanto este governo discursiviza o curso de Filosofia destinado para a elite, os movimentos interdiscursivos apontam o contrário. Weintraub refere-se aos cursos “Enfermagem, Veterinária, Engenharia, Medicina”, mas estes, junto ao curso de Direito, são historicamente apontados como cursos elitizados. Para Vargas (2010, p. 107), estes três ofícios são as nomeadas profissões imperiais em nosso país. Como tal, historicamente produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões.

Os enunciados do ministro agenciam uma memória discursiva sobre o ensino superior no Brasil, quando da sua constituição, em que o acesso à educação superior era apenas para uma pequena elite, enquanto, para a grande maioria, ofertava-se o ensino secundário, ou cursos técnicos de nível médio, bem como enuncia Bolsonaro no *Twitter*: “Ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”⁴⁶, materializando, portanto, um discurso pré-construído (PÊCHEUX, 1997a) sobre o lugar de cada classe no ensino superior: para a elite, os “cursos imperiais”, e para os demais, isso mesmo, os demais cursos também.

Na semana seguinte, em 30 de abril, em entrevista ao jornal *Estadão*, Weintraub anunciou que o MEC vai cortar recursos de universidades que não apresentarem desempenho acadêmico esperado e estiverem promovendo balbúrdia em seus *campi*: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”⁴⁷, começando por três universidades: a de Brasília (UnB), a Federal Fluminense (UFF) e a Federal da Bahia (UFBA). Diante da repercussão negativa, nos dias seguintes Weintraub explicou que a redução afetaria todas as universidades federais, inicialmente anunciado como 30% dos valores totais e, depois, 30% de seus orçamentos discricionários (gastos não obrigatórios).

⁴⁶ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>>.

⁴⁷ Fonte: MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>.

Todos os acontecimentos aqui apresentados, bem como outras medidas impostas pelo governo Bolsonaro, levaram milhares de pessoas a marchar pelas capitais em 15 de maio, e, em pelo menos outras 200 médias cidades espalhadas pelos 26 estados e mais o Distrito Federal⁴⁸, contra a agenda *bolsonarista*. “A maioria ali é militante. Se você perguntar a fórmula da água, não sabe, não sabe nada. São uns idiotas úteis que estão sendo usados como massa de manobra de uma minoria espertalhona que compõe o núcleo das universidades federais no Brasil”⁴⁹, essa foi a resposta dada pelo presidente.

Tomada como enunciado (FOUCAULT, 2008), a resposta de Bolsonaro materializa como o funcionamento discursivo não tem nada de inocente; pelo o contrário, ele se efetiva, principalmente em um campo de batalhas, em que os poderes e saberes são mobilizados, na busca pela legitimação de uma verdade, pela construção da verdade irredutível: o governo está na direção certa!

Por meio dessa análise, Foucault [1969/2008] estabelece explicitamente as relações entre os dizeres e os fazeres, isto é, as práticas discursivas materializam as ações dos sujeitos na história. A discursividade tem, pois, uma *espessura histórica*, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. Assim, buscando as articulações entre a materialidade e a historicidade dos enunciados, em vez de sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscamos-se *efeitos discursivos*. (GREGOLIN, 2007, p. 15). [Grifos da autora].

Uma possível interpretação aos efeitos de sentidos apreendidos a partir da resposta enunciada pelo mandatário do país, é o completo descaso contra a educação nacional, sobretudo às universidades públicas, pois seu desprestígio ultrapassa o arrocho financeiro, constituindo-se no campo de difamações de viés moralista e ideológico.

Sob o pretexto de combater dois fantasmas inexistentes na educação do país: a tal “doutrinação marxista” e a “ideologia de gênero”, e, em apoio à

⁴⁸ Fonte: *Protestos e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml>>.

⁴⁹ Fonte: *Nos EUA, Bolsonaro chama manifestantes da educação de 'idiotas úteis'*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/nos-eua-bolsonaro-chama-manifestantes-da-educacao-de-idiotas-uteis-23667150>>. Observação: as referências de 10 a 18, foram acessadas na data de 25 de junho de 2019.

“esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, o projeto *Escola “Sem” Partido* (FRIGOTTO, 2017), podemos inferir, sob a ótica da AD, que Bolsonaro escolheu o professor como “inimigo”, ou seja, como alvo do seu enfrentamento. Ora, como se não bastassem as políticas públicas educacionais brasileiras que historicamente foram insuficientes e contraditórias, principalmente no tocante à precarização e desvalorização do trabalho docente, sob o governo Bolsonaro, a atividade docente passa a respirar ares de criminalização.

Considerações finais

Tal qual Foucault em sua *Arqueologia do Saber* (2008), nesse capítulo procuramos mostrar que os discursos, “tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras”, (p. 55) mas “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (p. 135).

Desta forma, nesse pequeno gesto de análise, descrevemos “um certo número de enunciados” do atual presidente da República, Jair Bolsonaro e dos seus ministros da Educação, “em que os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” definem uma certa regularidade, ou seja, inscritos em uma mesma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p.43): a materialidade de uma agenda *neoultraconservadora*.

Portanto, recorreremos às contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo às recorrências das reflexões foucaultianas com respeito ao funcionamento discursivo (FOUCAULT, 2008), agenciado por sujeitos sócio-históricos, sendo causa e motivo pelo qual se batalha: o saber, a verdade, e principalmente, o poder.

Ao longo do empreendimento analítico, identificamos o lugar de regularidade da educação no atual governo: submissão à já referida agenda. Assim, para este governo, é necessário promover muito mais que balbúrdias nas políticas públicas educacionais conquistadas até aqui: é preciso efetivar um projeto de dominação.

O percurso interdiscursivo aponta que este projeto de dominação prioriza o desmonte do livre pensamento, rechaça o saber que liberta. A este projeto importa: uma educação para beneficiar o grande capital; a ausência da reflexão crítica; a redução do conhecimento produzido nas universidades públicas brasileiras através do tripé ensino, pesquisa e extensão, pois esse conhecimento, além de proporcionar-nos oportunidades para progressão

enquanto humanos e profissionais, nos ajuda a compreender a nós mesmo, nossa história, o mundo, e, principalmente, os acontecimentos discursivos.

Referências

- ALONSO, Angela Maria. A comunidade moral bolsonarista. In: ALONSO, Angela Maria (Orgs). **Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 52-71.
- COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. Le discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, n. 62, p. 9-128, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969. Trad. bras. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto (Orgs). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 60-68.
- _____. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôscio Cabral (Orgs.). **Teorias Linguísticas: novas problemáticas**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2003, v. 01, p. 21-34.
- _____. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 33-52.
- _____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006b.
- _____. Análise do Discurso e mídia: a reprodução das identidades. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, vol. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani *et. al.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a, p. 61-162.
- _____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (1975)**. Trad. Bethânia S. Mariani *et. al.* Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990b, p. 331-318.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio [1975]**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 3. ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi, 2. ed., Campinas, SP: Pontes, 1997b.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos; RAMOS, Letícia. Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares

no contexto da educação básica no Brasil. *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 24, n. 41, jan./abr., p. 455-483, 2019.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 353-392.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

A COMPLEXIDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

Rúbia Carla da Silva (UFSC)⁵⁰
Andressa França (UNICESUMAR)⁵¹

Resumo: Desde a promulgação da Lei 10456/2002 e do Decreto 5626/2005 sobre a oficialização da Libras como língua de sinais oficial dos surdos no Brasil e da regulamentação sobre sua inserção como disciplina, as IES públicas e particulares fizeram as adequações necessárias nos programas de ensino de seus cursos. Diante desse contexto socioeducacional, o estudo proposto visa apresentar a realidade de uma IES pública estadual do Paraná - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre a evolução da disciplina de Libras, no período entre 2009 a 2019, no qual se completa uma década de trabalho. A pesquisa, de caráter descritivo e aplicado, utilizou-se da análise documental para geração dos dados, disponibilizados no site institucional, como os planos de ensino, acervo pessoal da primeira professora da referida disciplina e também coordenadora da área de Libras, cedidos para a pesquisa. Os procedimentos metodológicos, após aporte teórico consistente, foram organizados em três eixos: (a) levantamento dos documentos oficiais disponíveis no site institucional; (b) levantamento dos planos de ensino da disciplina, desde a sua inserção; (c) tabulação e análise dos dados gerados. Como resultado obteve-se um panorama geral da disciplina de Libras, sua evolução, estratégias metodológicas, tipos de avaliações, conteúdos trabalhados, e sua contribuição nesse universo da formação acadêmica. Dessa maneira, ainda que a análise da realidade de uma IES apenas, pode-se compreender como um reflexo da disciplina nas demais IES do país, uma vez que todas tiveram o mesmo período de adequação.

Palavras-chave: Libras; universidade; panorama geral da disciplina.

Introdução

Para que consigamos compreender como se dá o processo de inserção e desenvolvimento da disciplina de Libras nos cursos de graduação em uma IES específica, torna-se

⁵⁰ Doutoranda em Linguística (UFSC). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Especialista em Educação Especial (ESAP). Especialista em Língua Portuguesa (UEPG). Licenciada em Letras Português (UEPG). Bacharelada em Letras Libras (Unioeste). TILS (SEED/CAS - PR).

E-mail: silvablum@gmail.com.

⁵¹ Pós-graduanda em Gestão da Aprendizagem e Educação Cognitiva (UNICESUMAR). Bacharel em Administração (UNICESUMAR). Licencianda em Letras - Português-Espanhol (UEPG).

E-mail: andressa.acts94@gmail.com.

necessário predispor um aporte sobre essa entidade. É a partir desta premissa que podemos compreender a análise mediante sua contextualização, possibilitando relacionar aspectos observados nos documentos oficiais institucionais e planos de ensino da referida disciplina à real efetividade de sua regulamentação desde a promulgação da Lei 10456/2002 e do Decreto 5626/2005.

Diante do exposto, o trabalho apresenta como objetivo geral analisar a complexidade da disciplina de Libras nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para tanto, determinaram-se como objetivos específicos: (a) averiguar o período de inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação da IES; (b) examinar os planos de ensino da disciplina de Libras, desde a inserção nas matrizes curriculares e/ou promulgação do Decreto n.º 5.626/2005; e (c) verificar a estruturação dos conteúdos programáticos e *status* acadêmico.

Esta pesquisa, de natureza aplicada, descritiva e documental, foi motivada a partir da vivência das autoras no contexto educacional da referida instituição, ambas integrantes do projeto de prática “O uso de língua de sinais em diferentes contextos”, parte constituinte da pesquisa continuada “Proficiência em língua de sinais: da teoria à prática”. Foi nesse contexto da práxis educacional que surgiu o problema: como se estabeleceu o início da disciplina de Libras e qual o seu *status* nos cursos de graduação da UEPG?

Diante desse cenário, foram definidos três eixos, enquanto procedimentos metodológicos, para que fosse possível gerar e relacionar os dados. *A priori*, para o aporte bibliográfico, foram abordados temas sobre a Libras como aspecto linguístico-cultural e educacional-pedagógico. Mediante toda a construção teórica, foi possível obter uma maior clareza da dimensão e complexidade da disciplina. Por conseguinte, na análise dos dados foi possível compreender e ressignificar sua importância, enquanto disciplina, e avaliar as temáticas dos conteúdos programáticos nos cursos da IES, garantindo um resultado consistente relativo ao período entre a promulgação do Decreto 5.626/2005 e 2019, em que foi possível verificar uma década de desenvolvimento e trabalho na disciplina de Libras.

Nesse contexto, o primeiro eixo foi a realização do levantamento dos documentos oficiais disponíveis no site institucional, em que são apresentados os ementários nos Catálogos dos Cursos, a partir de 2007, em que se verifica o primeiro registro. O segundo eixo foi o levantamento dos planos de ensino da disciplina, desde sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, tendo por base a promulgação da Lei 10.456/2002, que reconhece e oficializa a Libras como língua de sinais dos surdos no Brasil e do Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Libras como disciplina

curricular. Essa documentação foi cedida pela primeira professora da disciplina, compondo parte do acervo pessoal. Por fim, no terceiro eixo, foram realizadas as tabulações dos ementários e dos planos de ensino separadamente, culminando à análise dos dados gerados, o que proporcionou diversas reflexões acerca da evolução da disciplina de Libras no universo acadêmico.

Pressupostos teóricos

A língua é um dos maiores elementos de desenvolvimento social do ser humano. Os indivíduos de um mesmo grupo partilham de um mesmo sistema de signos – a língua – permitindo a interação de modo satisfatório. Por meio dos termos de uma língua, ou de seus signos constitutivos, os seres conseguem nomear, categorizar, explicar, conceituar, diferenciar, correlacionar fatos, por meio da (de)codificação desta língua (SAUSURRE, 1995). Esses signos são marcados pela história e cultura dos seus usuários/falantes/sinalizadores, pois possuem diferentes possibilidades de sentidos, os quais são criados a partir da interação, do contexto social e dos seres que os usam (VYGOTSKY apud SLOMSKI, 2011).

Tem-se, portanto, que a linguagem é entendida como forma de interação social, por meio dos discursos resultantes da interação humana, em que é manifestada pelo uso das línguas. Passa a ter sentido quando envolve compreensão e significação, já que o desenvolvimento intelectual se organiza e se amplia pela própria linguagem. E as línguas de sinais são esses sistemas semióticos criados espontaneamente (arbitrariamente) por um grupo social – os surdos – e produzidos no plano visuoespacial, contendo as propriedades universais que caracterizam a linguagem humana. É o símbolo da identidade e um dos artefatos culturais dos surdos (SLOMSKI, 2011).

A LIBRAS COMO ASPECTO LINGUÍSTICO-CULTURAL

Tratar de 'cultura' é explicar e dar sentido às identidades de grupos sociais, estabelecidos em territórios por determinado período, abordando todas as suas riquezas e multiplicidades de formas de existência (SANTOS, 1983; MELLO, 2002; CARNEIRO, 2010; BAUMAN, 2012). Nessas visões, o ser humano passa a acreditar que os seus padrões culturais são os mais adequados e ideais para a vida, pois encontra-se imerso em sua própria cultura, conseguindo uma percepção e análise cultural mais detalhada apenas quando em contato com outras culturas. E consolidando esse contato, há uma rejeição natural à outra cultura, tida como inferior ou não natural. Essa rejeição é entendida como forma de preservação da identidade

cultural, uma vez que surge o risco de se prejudicar a relação com outras culturas.

Sendo assim, assume-se que há uma cultura surda, e se subentende que há também uma segregação entre os surdos e ouvintes, uma divisão social. É através dessa constituição heterogênea que são observadas as representações que impõem eficácia nos princípios dessa divisão. A defesa de uma cultura surda evidencia os modos de reprodução dessa desigualdade e o termo cultura passa a ser uma maneira de legitimar essa desigualdade na tentativa de manter uma suposta homogeneidade (SANTANA, 2007).

Não se trata de separar a cultura surda e a cultura ouvinte em lados opostos, mas de evidenciar o grupo social a que os surdos pertencem, que se organiza inclusive culturalmente. Os surdos, enquanto grupos sociais, demonstram interesses e objetivos, lutando por direitos em comum. A visão de uma cultura comprometida, de um corpo doente ou deficiente, ou de se ter uma cultura menosprezada, é o que comumente respalda as expectativas comuns e profissionais que consideram os surdos menos ‘normais’, portanto, passíveis de um enquadramento no modelo da ‘deficiência’.

A cultura surda diz respeito aos códigos dos surdos, suas maneiras de se organizar, de se solidarizar, de se comunicar, de julgar, de contemplar a arte, entre outros aspectos. Logo, a língua de sinais deve ser compreendida como uma das definições de ‘auto-identidade’ dessa minoria linguística (SILVA, 2009). O entendimento de, e o respeito e a tolerância a uma cultura alheia não é menos comprometedor que as estratégias sociopolíticas traçadas que tornam visíveis as diferenças e ações em função delas. A afirmação das identidades e da diferença cultural dos surdos traduz um desejo pela garantia do acesso aos bens sociais enquanto direito.

Sendo assim, os estudos realizados sobre as línguas de sinais incluem diversos aspectos como as generalizações de local e sinalização; os pontos espaciais diferentes e a sua correlação nominal; o esclarecimento sobre a identificação do local espacial; o uso do espaço nas sentenças; entre outros aspectos linguísticos relacionados os níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e semânticos.

Por conseguinte, o ser humano, a sociedade e sua cultura, e as línguas entram em um jogo dialético, em que o ensino de alguma língua só pode ser entendido como uma forma de troca comunicativa. Pois quem inicia o aprendizado de uma língua, seja da maneira natural ou não, somente o faz em um contexto biológico, biográfico e histórico, adquirindo-a e colocando-a em prática. Todo aprendizado de uma nova língua está subentendido o bilinguismo, e com isso há uma distinção essencial entre a L1 – primeira língua e L2 – segunda língua.

A LIBRAS COMO ASPECTO EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO

É mister considerar que uma aquisição é a modificação de conduta de um sujeito, pela necessidade comunicativa manifesta por adaptações necessárias, sendo então, uma conduta adaptativa mensurável. Pode ser também uma conduta voluntária e permanente, como quando escolhidas por familiares ou impostas por autoridades políticas e educativas. Em ambos, a motivação decorre de necessidades de relação, técnicas ou profissionais ou simbólico-integrativas, que permitem a médio e longo prazo um domínio de excelência em L2.

Dessa forma, ser letrado representa dominar um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos/midiáticos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica. Conforme Signorini (2001) nos explica, pode-se compreender então que as práticas que envolvem letramento são plurais, determinadas por diversos fatores como sociedade, história e cultura em determinada época, entre aspectos orais, sinalizados e escritos (LODI et al, 2003).

Nesse contexto, L1 é entendida como a língua pela qual se representa o real, pois tem função simbólica. É adquirida cronologicamente, no momento do desenvolvimento da aquisição de linguagem, portanto, frequentemente chamada de 'língua materna'. Essa designação apresenta um valor psicoafetivo e uma subjetividade de reconhecimento. E a L2 passa a ser compreendida pela limitação em possibilitar uma comunicação, aprendida na escola e não no meio próximo em que se desenvolveu. Mas a aprendizagem de uma nova língua está ligada na forma de recomposição do mundo que alguém manifesta por meio de sua língua.

Portanto, o ensino e a aprendizagem de um novo sistema linguístico tende a ampliar os problemas fonéticos, lexicais, semânticos entre outros que não eram percebidos enquanto apenas representação da realidade pela L1. Dessa forma, como afirma Martinez (2009), a maneira de processar os dados por parte do aprendiz é um processo intrapsíquico e interacional ao mesmo tempo, pois o recurso à L1 ajuda-o a estruturar os dois sistemas e se revela como capaz de fazer surgirem hipóteses sobre L2, sendo inevitável ao processo a correlação referencial entre os sistemas linguísticos.

Pressupostos metodológicos

Dentro da práxis vivenciada pelas autoras no contexto educacional superior, foi preciso sentenciar o problema "Como se estabeleceu o início da disciplina de Libras e qual o seu *status* nos cursos de graduação da UEPG?",

devido às inquietudes geradas pelas reflexões e observações acerca do trabalho realizado na disciplina de Libras. Em vista disso, foi determinado como objetivo geral “Analisar a complexidade da disciplina de Libras nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)”, instituindo essa pesquisa descritiva, de caráter aplicado e documental.

A geração dos dados foi estabelecida em três eixos. O primeiro, levantamento dos ementários dos cursos (documentos oficiais disponíveis no site da IES), está alinhado ao objetivo específico (a) averiguar o período de inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação da IES. O segundo eixo, os planos de ensino da disciplina (acervo pessoal da professora da disciplina, disponibilizado à pesquisa), alinhou-se ao objetivo (b) examinar os planos de ensino da disciplina de Libras, desde sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, tendo por base a promulgação do Decreto 5.626/2005. No terceiro eixo, as tabulações dos ementários e dos planos de ensino alinharam-se ao objetivo (c) verificar a estruturação do conteúdo programático e *status* acadêmico da disciplina de Libras na IES.

Os dados gerados, por meio de análise documental, foram organizados, inicialmente, em duas tabelas. Uma, alusiva aos ementários, gerou os dados referentes ao setor a que pertence cada curso, o ano do catálogo em que se tem o primeiro registro da disciplina de Libras em cada curso, a classificação no rol de disciplinas na qual a Libras se enquadra, a carga horária estipulada, e em que ano/série ela foi inserida. A outra tabela, relativa aos planos de ensino, gerou os dados pertinentes à ementa, aos objetivos, conteúdos trabalhados, à metodologia utilizada, e à forma de avaliação. Para a análise desses dados, foram estabelecidos critérios como procedimento determinante para essa realização: (1) Setorização dos cursos presenciais; (2) Ano de inserção da disciplina; (3) Categorização da disciplina; (4) Seriação da disciplina; (5) Alteração de ementa; (6) Carga Horária da Disciplina; (7) Conteúdos teóricos e práticos; (8) Sistema de Avaliação.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da tabulação das duas tabelas iniciais, respeitando os critérios elencados. Tivemos como fundamentação legal as orientações contidas no Decreto 5.626/2005 que argumenta sobre a disciplina de Libras ser obrigatória em cursos de

formação docente (Licenciaturas) e cursos de Fonoaudiologia, e ser optativa nos demais cursos de graduação. Nesse documento, também é informado que as mudanças deviam iniciar a partir de um ano após da data de publicação oficial (BRASIL, DECRETO 5626/2005, CAP. II, ART. 3 § 2º; CAP. IX, ART. 30). Porém, no capítulo III, artigo 7º, há menção sobre o período destinado à formação de professores e instrutores de Libras.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis [...] (BRASIL, DECRETO 5.626/2005, CAP. III, ART 7º).

Isso posto, ficou claro para as IES no Brasil que suas adequações curriculares deviam iniciar a partir de 22 dezembro de 2006 e findar tais ações de modificação em até dez anos da data de publicação (2015), considerado tempo necessário e suficiente para o cumprimento do Decreto. Diante dessa fundamentação e critérios elencados, que os dados gerados foram analisados.

TABELA 1 - Setorização, tipo de graduação e ano de inserção da disciplina de Libras

SETOR	TIPO DE GRADUAÇÃO			
	LICENCIATURA	ANO DE INSERÇÃO	BACHARELADO	ANO DE INSERÇÃO
Ciências Exatas e Naturais (8 cursos)	Matemática	2010 (nos 4 cursos)	Física	2015
	Física		Geografia	2016
	Geografia		Matemática	2017
	Química		Química Tecnológica	2018

Ciências Agrárias e de Tecnologia (7 cursos)	-----	-----	Agronomia Eng. de Materiais Zootecnia Eng. de Software Eng. de Alimentos Eng. da Computação Eng. Civil	2015 2015 2015 2016 2016 2016 2017
Ciências Biológicas e da Saúde (8 cursos)	Ciências Biológicas Educação Física	2010 (nos 2 cursos)	Educação Física Farmácia Ciências Biológicas Odontologia Enfermagem Medicina	2014 2014 2015 2016 2016 2017

Ciências Sociais Aplicadas (7 cursos)	-----	-----	Jornalismo Administração Adm - Com. Exterior Ciências Econômicas Serviço Social Ciências Contábeis Turismo	2015 2016 2016 2016 2016 2016 2016
Ciências Humanas, Letras e Artes (8 cursos)	Pedagogia Música Artes Visuais Letras Port/Esp Letras Port/Fra Letras Port/Ing História	2007 2008 2008 2010 2010 2010 2010	História	2016
Ciências Jurídicas (1 curso)	-----	-----	Direito (1 curso)	2018

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Na primeira tabela, são apresentados os dados analisados referentes aos critérios de (1) setorização dos cursos presenciais e (2) ano de inserção da disciplina de Libras. Observamos que no setor de Ciências Exatas e Naturais, os quatro cursos de Licenciatura tiveram o mesmo ano de inserção da disciplina. Isso posto, podemos entender como uma orientação do diretor do setor aos coordenadores de curso para as adequações curriculares necessárias referentes ao Decreto 5.626/2005. Porém, nos outros 4 cursos de

Bacharelado, o que se observou foi uma gradação nos anos de inserção da disciplina, iniciando em 2015, ano limite conforme o mesmo Decreto. Isso possibilita dois entendimentos, que os cursos que apresentam a inserção entre 2016 e 2018, ou não tinham sido ofertados como curso na UEPG; ou, se já existentes, estavam em processo de adequação, conforme ano de publicação do último ementário do curso.

Sobre o setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia, apenas 3 cursos cumpriram no prazo limite a inserção da disciplina de Libras nas matrizes curriculares. Os outros 4 cursos só cumpriram as determinações do Decreto, após já ter sido finalizado o prazo estipulado. Isso evidencia que os coordenadores de cursos de Bacharelado, não entendem como necessário ou importante para a formação do profissional, o conhecimento acerca da Libras e da cultura surda. Essa possibilidade de a disciplina de Libras ser optativa nesses cursos, gera um descaso ou pouca significância na formação do bacharel, criando uma ideia equivocada sobre os sujeitos surdos e sua especificidade linguístico-cultural.

No setor de Ciências Biológicas e da Saúde, os 2 cursos de Licenciatura apresentam a inserção da disciplina dentro do prazo estipulado no Decreto. O mesmo não ocorre nos cursos de Bacharelado, em que apenas 3 dos 6 cursos se adequam até 2015. Com igual raciocínio, entendemos que a disciplina de Libras não foi considerada importante na formação de cursos da área da saúde, como Medicina, Odontologia e Enfermagem, não promovendo aos acadêmicos uma formação holística e adequada ao atendimento de todo e qualquer paciente. Ainda, podemos observar que nesses cursos a Libras não deve ser entendida como língua, uma vez que os surdos são vistos somente como pessoas deficientes, em que um sistema que não funciona adequadamente (órgãos da audição) passa a ser a característica generalizante desses sujeitos.

No setor de Ciências Sociais Aplicadas, apenas o curso de Jornalismo apresenta a sua matriz curricular adequada dentro do limite do período. Os demais cursos, ainda que existentes na instituição antes mesmo da promulgação do Decreto, não apresentaram as modificações dentro do prazo estipulado.

A respeito do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes todos os 7 cursos de Licenciatura se adequaram conforme orientação do documento. Apenas o curso de Bacharelado, não apresentou a inserção da disciplina de Libras dentro do prazo, por estar no período de adequação curricular, conforme dados do ementário. Isso evidencia que um setor formado por uma maioria de cursos de Licenciatura, em que se busca a formação docente, é notória a preocupação em formar profissionais capacitados para o atendimento inclusivo, em que tais adequações foram exigidas a partir da

Carta de Salamanca, em 1994. Entende-se, portanto, que a disciplina de Libras, compõe mais uma parte dessa especificidade docente de atendimento às pessoas com deficiência e não propriamente a Libras como uma língua e parte da cultura de um povo.

O setor de Ciências Jurídicas, embora esteja diretamente ligado aos estudos da legislação vigente em diferentes âmbitos e áreas, somente apresenta sua adequação na matriz curricular, em 2016, estando fora do prazo determinado.

TABELA 2 - Categorização, Carga Horária e Seriação da disciplina de Libras

TIPO DE GRADUAÇÃO		CATEGORIAÇÃO	C.H.	SERIAÇÃO
LICENCIATURA	BACHARELADO			
12 cursos		Formação Básica Geral	51	----- (12)
1 curso		Prática como Componente Curricular	51	----- (1)
	26 cursos	Diversificação ou Aprofundamento	68 68 51 51 51 51 51	3º ano (2) 4º ano (1) ----- (2) 1º ano (3) 3º ano (6) 4º ano (9) 5º ano (3)

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

A tabela 2 estabelece relação entre os critérios de (3) Categorização, (4) Seriação e (6) Carga Horária da disciplina de Libras. Constatamos que dos 13 cursos de Licenciatura ofertados na IES, 12 categorizam a disciplina de Libras como parte da “Formação Básica Geral”, obrigatória na formação docente, conforme o Decreto 5.626/2005. Somente 1 curso, entende a disciplina como parte da “Prática como Componente Curricular”, justificado no ementário como disciplinas que, “embora esteja inserida como disciplina de Formação Básica Geral esta deve permear todo o processo de formação do professor numa perspectiva interdisciplinar contemplando dimensões teóricas e práticas, configurando-se através do Projeto Articulador da série [...]” (UEPG, 2010, p. 138).

Quanto aos cursos de Bacharelado, os 26 cursos presenciais classificam a disciplina de Libras como “Diversificação ou Aprofundamento”, que são as disciplinas optativas, ofertadas conforme a demanda acadêmica. Sobre a diferença da carga horária (C.H.) na disciplina de Libras, foi verificado em outro documento institucional que a C.H. mínima deve ser de 68 horas para qualquer disciplina com oferta anual, tendo 2 horas/aula por semana; e C.H. mínima de 51 horas, para qualquer disciplina com oferta semestral, com 3 horas/aula semanais (UEPG, PORT. 468/2011, CAP. IV, ART. 23).

Isso posto, compreendemos que dos 39 cursos presenciais analisados, apenas 3 deles (Bacharelados) entendem que o mínimo para se trabalhar em uma disciplina que aborda uma outra língua e cultura, são necessárias 68 horas, distribuídas ao longo do ano. Ao passo que, os outros 36 cursos, consideram 51 horas como suficientes para a referida disciplina, talvez pelo desconhecimento dos aspectos teóricos e práticos abordados.

A respeito da seriação referente à disciplina de Libras, observamos que a mesma é alocada em diferentes anos nos cursos de Bacharelado, não sendo possível determinar qual critério foi escolhido para essa organização. Deduzimos que isso é devido à distribuição da C.H. de cada curso nos anos de formação. Ou, segundo cumprimento da legislação, ter que aparecer em algum ano, optou-se por determinar o 4º ano (o último na maioria dos cursos), representado por 11 cursos dos 27. Em relação aos 13 cursos de Licenciatura, os ementários não apresentaram em que ano da graduação a disciplina de Libras foi alocada. Somente na análise dos planos de ensino, foi possível verificar que o curso de Lic. em Química alocou no 2º ano, e o curso de Lic. em Matemática, no 3º ano; as demais Licenciaturas designaram a disciplina para o 4º ano.

Em continuidade da análise, os critérios (5) Alteração de ementa, (7) Conteúdos teóricos e práticos, e (8) Sistema de Avaliação, foram considerados tendo como dados tanto os ementários como os planos de

ensino. Pelos ementários, foi possível verificar se e em que ano houve alteração na ementa da disciplina de Libras nos cursos analisados. Com os planos de ensino, realizamos uma comparação entre os cursos, verificando se os conteúdos e sistema de avaliação eram similares ou contrastantes.

Diante do exposto, foi possível compreender que dos 39 cursos, 12 apresentaram alterações ementárias, sendo 10 cursos de Licenciatura e 2 de Bacharelado. Esse fato, provavelmente, teve como causa o ano de inserção da disciplina de Libras (2010), em que foi verificada a necessidade de modificações que contemplassem com maior propriedade os temas relativos à Libras e à cultura dos surdos. Quanto às ementas, propriamente ditas, pouco se verificou em mudança temática, contudo, àqueles que evidenciavam aspectos clínico-terapêuticos foram sendo substituídos por outros, com abordagem histórico-cultural. Dessa forma, apresentamos, na tabela 3, a evolução da disciplina de Libras no período entre a promulgação do Decreto 5.626/2005 até o ano de 2019.

TABELA 3 - Cronologia das Alterações da Ementa da disciplina de Libras

PERÍODO	EMENTA	ANÁLISE
2007 a 2010	Reflexões sobre o processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Percepção visual e auditiva da linguagem oral. Quadro fonético. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Bilinguismo. Aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem clínico-terapêutica em evidência na caracterização dos órgãos fonoarticulatórios e quadro fonético; • Abordagem educacional incompleta e descontextualizada
2011	A história da surdez e a educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. Teorias	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem educacional e histórica interligadas; • Abordagem linguística em evidência;

	<p>linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda e o estatuto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A língua Brasileira de sinais e escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação entre a Libras e a Língua Portuguesa
2012	<p>Possibilitar o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais, uma passagem pela história da educação do sujeito surdo; o acesso às teorias linguísticas que permitam uma reflexão sobre a singularidade da aquisição da linguagem na surdez, uma análise dos programas de inclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmos temas abordados da ementa anterior; • Modificação apenas quanto à estruturação sintática do registro
2013	<p>A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas de sinais e a Língua Brasileira de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada sucinta dos aspectos clínico-terapêuticos; • Ampliação dos aspectos linguísticos, quanto ao desenvolvimento das LS; • Abordagem de aspectos identitários e culturais; • Aspecto histórico e educacional sem correlação contextual, o primeiro voltado aos movimentos políticos de conquista dos direitos e de reconhecimento identitário-cultural; • Aspecto educacional fragmentado e fragilizado

	Sinais – LIBRAS. As singularidades linguísticas. A forma e estruturação da gramática da LIBRAS e o conjunto do seu vocabulário. Bilinguismo.	
2014 e 2015	A história da surdez e a educação do sujeito surdo no Brasil: questões sobre o programa de inclusão. Teorias linguísticas sobre a aquisição da linguagem pela criança surda e o estatuto da língua brasileira de sinais (LIBRAS). A Língua Brasileira de Sinais e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à ementa de 2011
2016 a 2018	A importância do conhecimento e do desenvolvimento cultural da comunidade surda no mundo. Metodologias de ensino para surdos. A compreensão da Libras como língua natural e seus aspectos linguísticos. O alfabeto datilológico. Letramento. A presença do intérprete. Legislação. Prática – expressões còrporo-faciais e vocabulário básico em Libras no ambiente educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem cultural, educacional, linguística e legislativa equânimes; • Abordagem técnico-comunicativa (TILS); • Primeira menção a respeito da parte prática, enquanto registro documental
2018*	TEORIA: (51% da carga horária) A importância	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização e divisão

	<p>do conhecimento e do desenvolvimento cultural da comunidade surda no mundo. Metodologias de ensino para surdos. A compreensão da Libras como língua natural e seus aspectos linguísticos morfofonológicos, sintáticos e semânticos. Letramento. A presença do intérprete. Legislação.</p> <p>PRÁTICA: (49% da carga horária) Expressões còrporo-faciais e Campos semânticos: Alfabeto datilológico; Números; Saudações e gentilezas; Identificação Pessoal; Família; Ensino; Escola; Verbos; e vocabulário básico específico à área de formação de cada curso.</p>	<p>similar da Carga Horária da disciplina em parte teórica e prática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria: Maior detalhamento do aspecto linguístico, em diferentes níveis; • Prática: maior detalhamento sobre os campos semânticos a serem trabalhados, bem como a especificidade de cada curso
<p>2018**</p>	<p>TEORIA: (26h) Artefatos culturais surdos. O processo histórico da comunidade surda no mundo. Os parâmetros fonológicos principais da Libras (CM.; P.A.; M.). Legislação.</p> <p>PRÁTICA: (25h) Expressões còrporo-faciais e campos semânticos: Alfabeto datilológico; Números; Identificação Pessoal; Saudações e Gentilezas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria: Readequação dos aspectos histórico-cultural, e linguístico, enquanto fonologia. Permanência da abordagem dos aspectos legais • Prática: Readequação dos campos semânticos, permanecendo os de cumprimentos e identificação, os que contribuem para uma construção imagética espacial, e inserção de 2 campos generalistas, em detrimento de outros 4 campos.

	Formas; Cores; Verbos; Estabelecimentos; Profissões.	
--	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras (2019), tendo como textos-base os ementários dos Catálogos de Cursos da UEPG (2007-2019), disponíveis no site institucional. Link de acesso: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/>

* Ementa destinada para os cursos de Licenciatura, conforme Res. CEPE 027/2017.

** Ementa destinada aos cursos de Bacharelado, conforme Res. CEPE 027/2017.

Quanto aos conteúdos programáticos, analisados nos planos de ensino, observamos que desde 2010 (ano de execução da primeira turma da disciplina de Libras), foram trabalhados assuntos referentes à parte Prática, ainda que esta não estivesse explícita nas ementas. Igualmente, a respeito dos aspectos cultural, educacional e legal, houve conteúdo trabalhado em todos os planos de ensino, disponibilizados do acervo pessoal da professora da disciplina.

Em se tratando do sistema de avaliação, pudemos verificar a utilização de diferentes formas avaliativas somativas, sendo a 'prova teórica' a de maior valor, quando da utilização de 3 instrumentos. Nos planos de ensino em que aparecem 4 instrumentos, a avaliação teórica e a prática, passaram a ter o mesmo peso, ficando os outros dois tipos avaliativos com peso menor, porém igualitários.

Dentre essa diversidade, foram utilizados instrumentos como: provas teóricas escritas, apresentação de trabalhos, portfólio, mapa conceitual, debates, seminários, avaliação prática filmada individual, em duplas e/ou em equipe, releitura de obras em curta metragem sinalizado (filmado), análise de vídeos em língua de sinais e expressividade córporo-facial, análise de filmes (escrito).

Resultados

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição escolhida para tal análise, foi criada em 6 de novembro de 1969, por meio da Lei no 6.034 e do Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970, sendo resultante de uma união de faculdades estaduais preexistentes. Ela é bastante influente na região centro-sul do estado do Paraná, visto que atualmente dispõe de vinte e dois municípios em sua área de

abrangência. Atualmente (2019) ela disponibiliza quarenta e nove cursos de graduação, nas modalidades presencial e educação a distância, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Na última atualização do Índice Geral de Cursos (MEC, 2017) a UEPG obteve nota quatro (4), o que evidencia a sua qualidade enquanto IES, por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão. Destacamos, portanto, a necessidade de compreender a complexidade, dentro desse contexto educacional, da progressão da disciplina de Libras nas graduações, no processo de formação acadêmica. Dessa maneira, podemos ter uma visão geral do seu desenvolvimento desde sua inserção no currículo, deduzindo que a UEPG representa a situação do Ensino Superior quanto à disciplina de Libras a nível nacional, considerando o seu grau de valoração.

Como orienta a legislação vigente, tem-se a disciplina de Libras na matriz curricular dos Cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e cursos de Licenciaturas, como parte obrigatória da formação profissional e em outros cursos de bacharelados, pode constar apenas como disciplina optativa. Isso tem motivação na própria formação do educador, uma vez que a maioria dos cursos universitários que ‘preparam’ profissionais para atuar com surdos têm insistido em localizar tais indivíduos na classificação de deficiência, promovendo concepções simplificadas que são construídas a partir de traços negativos, como a falta de língua(gem) (GESSER, 2009).

Dentre diversos fatores a serem analisados, alguns tem relevância maior, no que diz respeito à disciplina de Libras, como o conteúdo a ser trabalhado e a carga horária mínima não determinada pela legislação. As ementas disponíveis no site da IES evidenciam isso, pois as cargas horárias são determinadas por resolução institucional. Algumas ementas priorizaram discussões a respeito da ‘deficiência auditiva’ em detrimento do conhecimento cultural, linguístico e pedagógico para a atuação com alunos surdos, como verificado na cronologia.

A disciplina de Libras, uma vez obrigatória, não quer dizer que os professores tenham que ministrar suas aulas em Libras, mesmo porque nenhuma carga horária apresentada seria capaz de capacitar o professor a tal ponto. Apropriar-se da Libras, requer, como qualquer outra língua, muito mais que um semestre ou um ano todo de curso. O que a disciplina acaba propondo é uma noção sobre educação de

surdos e algumas orientações a respeito de adaptação curricular e avaliativa, estratégias metodológicas, um conhecimento superficial sobre a cultura surda e seus artefatos, além da tentativa de possibilitar uma conversação simplista em Libras por meio do aprendizado prático de alguns campos semânticos necessários ao primeiro contato com uma pessoa surda, alguns relacionados à especificidade do curso, entre outros necessários à construção sintática, como os verbos.

Em pesquisa realizada por Lemos e Chaves (2012) há a análise de ementas da disciplina de Libras em seis IES pelo país, em que se constatou uma similaridade, diferenciando em maior ou menor ênfase quanto ao uso da língua de sinais. Os principais conteúdos também versam sobre a História da Educação de surdos, Cultura e identidade surda e Aspectos linguísticos da Libras, como os observados na UEPG. Há pouca ocorrência quanto ao ensino da Libras propriamente dito, mas quando é descrito como conteúdo a preocupação é quanto à conversação – contexto de diálogos e práticas sociais. Mas quanto à escrita da língua de sinais – Signwriting – praticamente não há menção nos conteúdos programáticos dos planos de ensino.

Portanto, os professores da disciplina de Libras não podem ignorar os efeitos da abordagem e da filosofia que serão empregadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. Todos os recursos e estratégias devem possibilitar a uma percepção clara sobre qual será o próximo passo do aluno, qual a sua expectativa em relação à disciplina e como cada grupo nos diferentes cursos a entende, para buscar uma qualificação profissional ou somente para o cumprimento da lei. Toda a abordagem realizada durante o processo traz um resultado positivo ou negativo, conforme o cuidado que se tenha ao ministrá-la (WILCOX, 2005).

Como argumentam Rossi (2010) e Lemos e Chaves (2012), esses aspectos abordados ainda precisam ser amplamente discutidos para que se efetive uma formação de qualidade aos futuros professores e profissionais que atuam junto aos surdos. Se há o reconhecimento de que a Libras é determinante no desenvolvimento intelectual dos surdos, expor ao aprendizado dessa língua os futuros profissionais torna-se imprescindível, pois melhorando a prática, reconhecem-se as dificuldades confrontadas e as condições facilitadoras da mudança no contexto educacional.

Ponderações finais

Toda Instituição de Ensino Superior tem, como intuito, a formação de profissionais competentes aos mais diversos segmentos da sociedade. A diferença que corresponde à sua qualidade está diretamente ligada ao propósito de não somente formá-los para corresponder às demandas de mercado. Mas promover a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, proporciona ao indivíduo a possibilidade de construir sua identidade enquanto profissional-pesquisador e capacitá-lo a ir além de suas competências técnicas. A compreensão do acadêmico como sujeito norteador de suas práticas reflete substancialmente na necessidade de conceber a instituição como um todo, o que evidencia seu caráter técnico-científico e, principalmente, humanístico.

Diante disso, a dificuldade de engajamento entre teoria e prática não é novidade e reflete como é desenvolvida essa práxis no âmbito formativo. É nesse aspecto que Iza et al (2014) se colocam diante da representação da autonomia e da identidade do professor que, enquanto sujeito, é determinado por um contexto social que demanda de uma série de normas e preceitos aos quais são submetidos. Essas questões permeiam, portanto, a conjuntura de toda a formação acadêmica e como as disciplinas e as metodologias utilizadas podem influenciar na dinâmica de desenvolvimento da carreira do profissional, enquanto possível gerador de novos materiais, projetos e pesquisas.

Compreender como se deu o processo de inserção da disciplina de Libras no contexto universitário, tomando como base uma universidade estadual, tornou-se essencial para que pudéssemos identificar e delinear sua trajetória e seu *status* enquanto disciplina. É a partir desta premissa que procuramos identificar sua influência nas mais diversas carreiras acadêmicas disponibilizadas pela instituição, já que ela pode alterar a trajetória de pesquisa dos estudantes, além de consolidar uma formação que abranja as demandas sociais como um todo, desde que ela esteja bem disposta na matriz curricular.

Ao equiparar os dados dos documentos oficiais da instituição e os planos de ensino de Libras, foi possível levantar diversas questões. O primeiro ponto é que, desde a promulgação do Decreto 5626/2005 sobre a regulamentação de sua inserção na grade curricular, a instituição demorou aproximadamente dois anos para estabelecê-la e mesmo assim ainda o fez em apenas um curso de graduação. Isso evidencia que houve certa divergência na inserção da disciplina nos currículos entre os setores das diferentes graduações, até sua difusão entre os cursos.

As licenciaturas foram as precursoras no que diz respeito a isso, sendo a Pedagogia o primeiro curso a inseri-la em 2007. Entretanto, ela foi disposta na matriz curricular do 4º ano (e último), iniciando, efetivamente, no ano de 2010. Logo depois do curso de Pedagogia, os demais cursos de Licenciatura a instituíram gradativamente em seu currículo até o ano de 2010, sendo desenvolvida apenas em 2013.

Os primeiros planos de ensino possuíam uma abordagem mais teórica do que prática, com enfoque direcionado aos aspectos históricos da cultura surda e linguísticos da Libras, voltados à inclusão social. Porém, foram percebidos resquícios de uma visão clínico-terapêutica em alguns conteúdos programáticos, o que corresponde ainda ao equívoco dos ouvintes no que concerne aos temas sobre os surdos, entendidos nesses casos como pessoas deficientes. Essas ocorrências corroboram, inclusive, com a seriação avaliada que, por uma questão de ‘cumprimento de lei’, a disciplina foi alocada no último ano, majoritariamente.

Consideramos, portanto, que estar na posição de docente representa a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do profissional como sujeito, seja dinâmico e esteja diretamente ligado a uma formação sólida, que preconize a construção do conhecimento de maneira reflexiva e mais aprofundada. Pimenta e Almeida (2011, p. 72) consideram que “[...] a dinâmica obtida pelos elementos da teoria e da prática, em articulação, amplia a visão de totalidade e possibilita novas tomadas de posição”, o que nos coloca novamente à margem da reflexão acerca da ação docente/discente nos cursos de graduação.

Enfim, há de se considerar que, à medida em que as IES são formadas por grupos multiculturais, é fundamental refletir sobre um contexto institucional em que a diferença predomina e, por si só, pode garantir uma infinidade de caminhos que abrem inúmeras possibilidades de pesquisas e projetos. É evidente que o *status* da Libras como disciplina nessas instituições reflete significativamente na posição em que a comunidade surda é representada na sociedade e como as práticas pedagógicas podem (ou não) influenciar nessa trajetória de expansão de toda uma cultura antes desconsiderada.

Referências

- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRASIL. CASA CIVIL. *Decreto 5626/2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- _____. *Lei 10.436/2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

- _____. Cadastro nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC, 2017. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>
- CARNEIRO, R. M. D. *Cultura e Sociedade: módulo didático*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2010. Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BAB23A422-7B7F-4F70-B544-F578B73CBEFF%7D_Cultura%20e%20Sociedade.pdf
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, 2014. (p. 273-292). Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>.
- LEMO, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. IN: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipec/2190c.pdf>
- LODI, A. C. B. et al. (orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MARTINEZ, P. *Didáticas de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MELLO, L. G. de. *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSSI, R. A. A libras como disciplina no ensino superior. In: *Revista de Educação*. Vol.13. nº. 15, 2010. (p. 71 – 85) Disponível em: www.sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/download/1687/1232
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SAUSURRE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SILVA, R. C. da. Libras - Língua Brasileira de Sinais - uma possibilidade de segunda língua para ouvintes. In: *Anais - EDUCERE - IX Congresso Nacional de Educação/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. (p. 2521-2534) Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1883_1307.pdf
- SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2011.
- UEPG. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Catálogo Geral 2007*. Disponível em: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2007.html>
- _____. *Catálogo Geral 2008*. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2008.html>
- _____. *Catálogo Geral 2009*. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2009.html>

- _____. Catálogo Geral 2010. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2010.html>
- _____. Catálogo Geral 2011. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2011.html>
- _____. Catálogo Geral 2012. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2012.html>
- _____. Catálogo Geral 2013. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2013.html>
- _____. Catálogo Geral 2014. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2014.html>
- _____. Catálogo Geral 2015. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015.html>
- _____. Catálogo Geral 2016. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016.html>
- _____. Catálogo Geral 2017. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2017.html>
- _____. Catálogo Geral 2018. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018.html>
- _____. Catálogo Geral 2019. Disponível em:
<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019.html>
- _____. **Portaria n. 486/2011:** Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presenciais e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- _____. **Projetos Pedagógicos Implantação 2015 a 2018.** Disponível em:
http://www.uepg.br/catalogo/cursos/prograd/pdf/projetos_pedagogicos.pdf
 UEPG. CEPE – CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.
Resolução CEPE n. 027/2017: Aprova adequação na oferta da Disciplina de Libras. Ponta Grossa: UEPG, 2017.
- WILCOX, S; WILCOX, P. P. **Aprender a ver:** o ensino da língua de sinais americana com segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

O SILENCIAMENTO NA ESCOLA: submeter-se ou resistir?

Francisco Afranio Rodrigues Teles (PUC-SP)⁵²

Resumo: Este texto visa dialogar sobre a argumentação no contexto escolar a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Diante disso, aponta reflexões acerca de vivências argumentativas em situações educativas voltadas para a submissão e/ou a colaboração entre os pares, realçando a importância de olhar para o silenciamento e o dessilenciamento que essas práticas produzem no âmbito das relações escolares. Essa discussão é um recorte de minha pesquisa de doutorado, envolvendo pesquisadores, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba - PI, apoiada no arcabouço teórico-metodológico do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da PUC São Paulo, que, inserido na Linguística Aplicada, assume um conjunto de conhecimentos e percepções com base na tradição sócio-histórico-cultural. Nessa direção, o texto está organizado, inicialmente, para um pensar mais elaborado quanto à persuasão/convencimento que, por sua vez, fortalece o silenciamento. Na continuidade, reflete sobre a construção de significados compartilhados e abertos, voltados para o dessilenciamento. Assim, espero contribuir com ideias de como produzir e utilizar a linguagem para a construção de cenários de colaboratividade, entrelaçando vozes quanto à necessidade de resistir a toda forma de submissão, tendo a argumentação para a colaboração como central e necessária para expandir o saber e as relações entre os sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Contexto escolar; Argumentação; (Des)silenciamento.

Introdução

Este texto visa dialogar sobre a argumentação no contexto escolar a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Ao tratar dessa temática, não realço apenas um tipo de argumentação que comove, persuade e convence as pessoas. Destaco a importância de olharmos para a linguagem que produz silenciamento em nossas escolas por meio do tipo de argumentação que nela se organiza.

⁵² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. E-mail: afraniofmn@gmail.com

Expandir essa visão cria modo de pensar e atuar na construção de possibilidades argumentativas na direção de uma prática de diálogo crítico, compartilhado e aberto na escola. Sendo assim, no âmbito da produção de argumentos, duas posições demandam reflexões: uma para persuasão e convencimento, e outra para produção participada de pontos de vista em prol do desenvolvimento e na intervenção coletiva com e entre agentes do contexto escolar.

Fruto de uma pesquisa de doutorado (TELES, 2018), as discussões aqui pontuadas estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa Linguagem Aplicada em Contexto Escolar (LACE), da PUC São Paulo. De modo que efetivei coleta, seleção, análise e interpretação dos dados produzidos, com base no arcabouço teórico-metodológico desse grupo e no contexto do Digit-M-Ed Parnaíba. Além disso, ancorado na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (MAGALHÃES, 2011; 2012), produzi os dados da investigação, instrumentalizado por vídeo gravações dos workshops desenvolvidos, e para a seleção das informações considere os eventos dramáticos (VERESOV, 2012) que afetaram os participantes. Em seguida, fiz as análises e a interpretação dos dados, com base em categorias argumentativas, enunciativas e discursivas multimodais (LIBERALI, 2013).

O *Digital Media Education* (Digit-M-Ed), atualmente denominado “Programa DIGITMED: a construção de espaços vividos para o desenvolvimento de mobilidade” acolhe projetos de pesquisa e formação de formadores, organizado por meio de oficinas e tarefas escolares, reuniões de formação, eventos com a comunidade, dentre outras ações.

Criado pelo Grupo de Pesquisa LACE-SP, em 2012, segundo Liberali (2015a) e Liberali (2015b), o Digit-M-Ed iniciou-se a partir do “Projeto Interinstitucional Internacional Digit-M-Ed: perspectivas globais em aprendizagem e desenvolvimento por meio de mídia digital - uma perspectiva qualitativa sobre o dia a dia de jovens em situações marginalizadas”, envolvendo a colaboração entre universidades, como: Universidade de Creta, a Universidade de Londres e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em Parnaíba - PI, o Digit-M-Ed foi implantado, em 2015, em uma escola pública municipal, envolvendo alunos adolescentes a partir do 8º ano e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Na oportunidade, fizeram adesão voluntária diversos pesquisadores, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes. Nos anos seguintes, esse projeto foi expandido para outras escolas públicas e privadas. Nessa organização, alinhado com as finalidades

do Projeto Digit-M-Ed São Paulo, o projeto Parnaíba, buscou atender os objetivos a seguir:

a) desenvolver propostas de ensino-aprendizagem que tenham como meta a reestruturação na forma de conceber o trabalho e a formação de formadores com conhecimentos múltiplos na escola (multiculturalidade, multimodalidade e multimídias) e a aprendizagem da argumentação colaborativa;

b) desenvolver a integração das culturas da escola e do cotidiano para promover um real engajamento com as necessidades do contexto social do qual os participantes fazem parte.

Considerando o contexto e as finalidades do Digit-M-Ed Parnaíba, efetivei uma pesquisa, discutindo teoricamente sobre o silêncio, silenciamento e dessilenciamento envolvendo os adolescentes, trazendo a tona reflexões sobre a argumentação na perspectiva da Retórica Clássica e Nova Retórica, bem como na perspectiva enunciativo-dialógica, a fim de situar a argumentação colaborativa para dessilenciamento no contexto escolar.

Nessa direção, este texto foi organizado, inicialmente, para um pensar mais elaborado sobre a persuasão e o convencimento dos sujeitos que, por sua vez, fortalece o silenciamento. Na continuidade, reflete sobre a construção de significados compartilhados voltados para o dessilenciamento no contexto escolar. É central nesta discussão, o papel relevante da argumentação na constituição dos adolescentes participantes do Digit-M-Ed Parnaíba e a atuação desse projeto na integração entre cultura escolar e o cotidiano experiencial para promover o engajamento de seus agentes com as necessidades do contexto social.

Posto isso, retomo o título deste trabalho: “o silenciamento na escola - submeter-se ou resistir?” A intenção é dialogar com o leitor sobre essa temática, realçando a importância social, histórica e cultural da constituição de adolescentes como agentes na e para escola, bem como para “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26), desencadeada pela mudança no modo de argumentar. Assim, este texto produz subsídios para reorganização do modo como a linguagem é estruturada nos discursos no contexto escolar e fora dele, lançando luzes para um olhar mais atento sobre o silenciamento na escola.

Como mostro, a seguir, vários estudos no campo da Educação e da Linguística têm ressaltado a necessidade de repensarmos uma cultura de submissão instaurada, sobretudo, no contexto escolar, denunciando e

apontando alternativas para novas possibilidades de construção de relações mais democráticas e participativas. Dessa forma, organizei uma seção para tratar sobre a argumentação na perspectiva da Retórica Clássica e Nova Retórica.

Persuasão e Silenciamento: produção de submissão

Os discursos produzem argumentação a partir de duas possibilidades, uma que produz submissão e outra que promove liberdade e ação colaborativa. Esses vieses estão atrelados à forma como a argumentação é utilizada no gerenciamento das relações: argumentar para persuasão/convencimento ou para produção de significados compartilhados (LIBERALI, 2013; 2016), uma pedagogia da argumentação (MATEUS, 2016).

A primeira forma de argumentação, mais usual na escola e fora dela, é uma técnica de eloquência visando o convencimento, consolidada socioculturalmente como uma prática apenas positiva, porque persuadir é visto, comumente, como uma habilidade de prestígio social. Vê-se isso, concretamente, em momentos de eleição, nas redes sociais, nas propagandas, dentre outros espaços de interação humana. Mas, o convencimento de alguém ou sua persuasão tem implicações nas relações e nos significados dos discursos produzidos, pois há controvérsias no uso dessa habilidade, demandando uma reflexão crítica sobre o tipo de argumentação se organiza nas relações nos espaços em que estamos inseridos.

Tal perspectiva tem uma história e seus defensores. A argumentação em foco está ancorada no paradigma da Retórica e da Lógica, estudada por filósofos desde a antiguidade e, nos dias atuais, por diferentes áreas, como a linguística (RIBEIRO, 2009; ABREU, 2009; LIBERALI, 2013; 2016; SANTIAGO, 2016, dentre outros).

Os principais estudos da Retórica, nominado Clássica, remetem a 350 a.C, difundidos por Aristóteles (LIBERALI, 2013) e por filósofos denominados sofistas (SANTIAGO, 2016). Enquanto que os da Lógica, intitulado Nova Retórica, foram situados na década de 50 do século XX com estudos e publicações de Toulmin, Perelman e Tyteca, ampliando as questões argumentativo-retóricas aristotélicas (SANTIAGO, 2016).

Para Ribeiro (2009, p. 23) “na Retórica Clássica a argumentação pode ser vista como uma técnica pedagógica para dar condições às pessoas de acessarem um conhecimento, [...] ou ainda um modo de convencer alguém sobre uma verdade [...]”. Nesse entendimento, a finalidade da argumentação

clássica é convencer pela palavra, utilizando para isso técnicas persuasivas, conforme pensa e quer o emissor, independente da verdade ou não de seu conteúdo, pois o foco não é no que se diz e sim no objetivo para objetivação.

Na visão clássica, o argumentar se estrutura em regras para falar bem, mediante padrões racionais (Logos); na projeção da imagem do orador no discurso para dar crédito e agradar os receptores da mensagem (Ethos) e no suscitar emoção no auditório para conseguir adesão às teses (Pathos), criando persuasão (LIBERALI, 2013; SANTIAGO, 2016).

Os ensinamentos aristotélicos para argumentação são, segundo Liberali (2013), importantes para o campo da linguagem e dos significados das ações humanas, bem como para as suas implicações na vida, auxiliando, ainda, na distinção entre demonstrar uma verdade e discutir sobre possibilidades para produzir as relações sociais. Isso implica em dizer que as verdades postas promovem a consolidação de hábitos, mas é no campo do possível que há abertura para desejar e produzir outras maneiras de viver.

No final do século XIX, a argumentação clássica foi sendo enfraquecida, sobretudo, como disciplina nas universidades, oportunizando espaço para críticas, ampliações e possibilidades para uma Nova Retórica (SANTIAGO, 2016). Para essa autora, o ponto alto para a nova estrutura argumentativa foi à compreensão do argumento como discurso produtor de contextos, tendo a lógica informal da fala marcada por posições e contra-argumentação.

Para Santiago (2016, p. 22): “para que o orador alcance seu objetivo, não basta que ele e seu auditório tenham uma linguagem comum, é necessário que ele leve em consideração as regras da conversação e o auditório para o qual fala”. Para isso, segundo a autora, a comoção do público dar-se por múltiplos argumentos para que ele se sinta convencido por um deles, inclusive mobilizando o auditório para que contribuam e viabilize o seu intento, a persuasão.

As ampliações e possibilidades, da nova perspectiva de argumentar, se encontram na forma, nas estratégias (linguagem adequada, consideração do contexto e apresentação de muitos argumentos a favor ou contra uma tese) para convencer e mobilizar a adesão das pessoas as ideias. Porém, a finalidade da argumentação na Nova Retórica, ainda, se mantém voltada para a visão aristotélica: convencimento/persuasão.

A finalidade de persuadir e convencer como argumentação que marca a Retórica Clássica e a Nova Retórica consolidou uma prática: “vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade” (ABREU, 2009, p. 10) pelo

discurso. Nesse caso, não existe força bruta, mas a palavra com potencial para garantir adesão a uma ideia. Implica dizer que somos seres convencidos pela palavra, ou seja, pelo seu significado.

Esse tipo de argumentação, segundo Santiago (2016, p. 28), “[...] dá subsídios para a manutenção das desigualdades e de significados cristalizados, [...]. Esse tipo de discurso não permite compreensão livre, ele tenta forçar um entendimento único [...]”. Isso se constitui uma prática de silenciamento, uma vez que argumentar no sentido da retórica e da lógica é garantia de manter calado, pôr em silêncio as pessoas.

Nesse caso, as propostas de ensino-aprendizagem, mobilizada pelas escolas, não servem a transformação e a possibilidades de outras compreensões sobre os acontecimentos da vida. Os alunos são os que mais vivenciam esse silenciamento, distanciando-os da condição de agentes e mantidos como depósitos passivos (FREIRE, 1970/2011) de conhecimento, direcionados por uma educação que gera a domesticação (FREIRE, 1981).

O uso da argumentação nessa perspectiva traz, conseqüentemente, consigo uma força silenciadora. Essa perspectiva, cristalizada ao longo dos tempos, parece formar sujeitos para não dizerem a sua palavra. Para Freire (1981, p. 13) “[...], negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de ‘pronunciar o mundo’. Por isto, ‘dizer a palavra’ não é repetir uma palavra qualquer”. Sendo assim, a argumentação para o convencimento/persuasão é uma estratégia criadora de silêncios.

O ato de censurar é histórico e, por meio dele, um grupo dominante, impõe e intervém na formação e nos movimentos dos sentidos da linguagem, contribuindo com a construção de identidade pelos sentidos impostos (ORLANDI, 1992). Nesse prisma, a cultura escolar mantém, explícita e prescritivamente, no currículo real e oculto a legitimidade para quem tem o poder e a autorização para silenciar. Desse modo, é comum que muitos sujeitos se coloquem na posição apenas de aceitação, silenciando face ao movimento tradicional do viver na escola.

Essa realidade ocorre, em geral, na circulação dos sentidos discursivos que são, segundo Orlandi (1992), produto das crenças, dos conhecimentos expressos pelos discursos, impondo o que dizer (quando fala), o que pensar e o que é relevante entender do/no mundo. Tem marca indelével a reprodução desse discurso a partir de um lugar (falo de onde?) e da sua visão como absoluto, a única verdade a ser comunicada.

Em estudos sobre a escola, Silva (2007) denuncia o silenciamento de sentidos nas aulas de leitura. Para a autora, a produção de sentidos dos

textos se caracteriza como sustento de silêncios, que entende como um ato de calar-se e/ou fazer-calar, a fim de manter a crença de um sentido unívoco, mas inatingível para os estudantes. O foco da denúncia encontra-se, sobretudo, no livro didático que parece atuar no papel de impor certezas.

Para Freire (1981), a postura crítica é indispensável ao ato da leitura, e requer do leitor que: a) assumo o papel de sujeito deste ato; b) entenda que estudar é uma atitude em frente ao mundo. Por isso, o autor questiona que o ato de estudar não se reduz apenas ao que diz o leitor e os códigos do texto, mas que se movimentem as relações leitor-texto-autor.

Essa realidade parece revelar algo, um silenciamento que não é inconsciente, mas pode ser uma estratégia para controle. É o disciplinamento dos corpos e dos discursos. Isso fica claro em Amaral (2013) quando aponta a existência de uma autoridade imensa do professor, quando se tornar o controlador de vozes, deliberando sobre quais sentidos poderão ou não ser conhecidos. Para a autora a voz de autoridade reflete o poder dominante na sociedade, em que a escola é porta-voz dos discursos convenientes e de prestígio social.

O silenciamento se evidencia na escola, conforme Amaral (2013), pelo uso de perguntas fechadas e apenas para respostas; pela imposição do livro didático como portador da verdade única do conhecimento científico; pela autorização de voz dada ao aluno que deve levantar a mão e esperar a sua vez; pelo padrão de repetição didático-pedagógico; pelos modos de pedir silêncio, expressos por sinais soros, gestos, ameaças de perda do bolsa família, da reprovação, expulsão, dentre outras práticas.

Nessa direção, Ferrarezi Jr. (2014, p. 13) afirma que temos uma escola silenciosa, silenciada e silenciadora. Sua posição é de que a escola assume um papel claro do ensino da “arte do silêncio”, impedindo os alunos de “[...] ruídos que fazem a vida ser vivida [...]”. Essa percepção é evidenciada na linguagem verbal e não verbal, seja na forma de falar, nas regras estabelecidas, na forma de relacionar-se, nos olhares e, também, na maneira de se omitir ou ignorar os sujeitos no ambiente escolar.

Nesse contexto, Foucault (1997) afirma que a escola exercita a prática da disciplina, utilizando-se de diversas técnicas, porque sem vigiar, punir ou premiar os alunos seria impossível cumprir sua tarefa de educar. Essa prática, segundo o autor, fabrica em massa corpos docilizados e intensamente submissos.

Esses corpos submissos de que fala Foucault são idealizados socialmente. São os “verdadeiros” alunos que atendem as expectativas da escola, dos pais e dos grupos opressores, uma vez que reproduzem o

aprendido na vida fora da escola. Alunos docilizados, em geral, são silenciosos, não gritam, não reclamam, não fazem barulho e atendem, na maioria das vezes, aonde quer que estejam aos interesses daqueles que os comandam.

Abreu (2009, p. 100), sobre as escolas, afirma que “a maioria delas funciona como uma espécie de prisão. As crianças têm de obedecer a uma série de ordens, decorar inutilidades sem sentido. [...]”. Os professores são controladores de presença, de disciplina, de memorização de informações que raramente são transformadas em conhecimento.

É relevante pontuar que a educação escolar, como anuncia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2013), volta-se para a cidadania e o pleno desenvolvimento do aluno. No entanto, por si essa finalidade não tem efeito, exigindo compromisso, reflexão e luta coletiva. Isso inclui construir com os alunos (e não para eles) essa condição de existência para e na liberdade: falar, ouvir, participar e se mover como expressões de dignidade humana.

Considerando isso, passo a falar do dessilenciamento como perspectiva intencional e subsidiada pela argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013; 2016; MATEUS, 2016; dentre outros) nos espaços escolares.

Dessilenciamento: produção de significados compartilhados

Proponho, aqui, discutir sobre o dessilenciamento como resultado da prática de um tipo argumentação que ocorre pelo entrelaçamento de diferentes pontos de vista, pela identificação de contradições nos sentidos dos discursos, pela prática do dissenso, mas, também, pela negociação de sentidos e ações. Essa perspectiva se organiza pelo dizer à palavra que conduz a construção livre, transgressora e dialógica do viver no mundo.

A argumentação em foco, produtora de dessilenciamento, está inserida em uma teoria da interação verbal, denominada de enunciativo-dialógica, que se apresenta como expressão de uma consciência coletiva, construída em contexto de atividade, determinada, como destaca Bakhtin/Volochínov (1929/2009, p. 116) “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. Significa dizer que são as condições exteriores que modelam a consciência do sujeito, cuja palavra é o território comum da interlocução e produtora de sentidos.

Para Ribeiro (2009, p. 31) essa perspectiva corresponde a “[...] uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões”. A autora fala de uma argumentação na perspectiva da linguística e na estrutura do discurso, que tem conectores e operadores na própria língua que levam a uma conclusão ou síntese. Essa argumentação é dotada de intenções comunicativas fundada em valores e fatos cotidianos, buscando concretizar diferentes objetivos.

Santiago (2016, p. 27) entende “[...] que a argumentação potencializa as possibilidades de os participantes exporem seus sentidos e serem compreendidos, de gerar conflitos, apontar contradições, expandir ideias existentes e propor novas, [...]”. Isso pressupõe que a colaboração crítica é condição essencial para que a argumentação nesse ponto de vista organize maneiras diferentes de ação e produção de conhecimento, ampliando o repertório cognitivo, afetivo e emocional dos envolvidos.

Isso é possível avaliando que o ambiente colaborativo é propício para que as palavras significadas exteriormente por outros cheguem até a consciência do indivíduo, entrelaçando-as com as suas e atuando de forma internamente persuasiva, possibilitando reconhecimento e mobilização do sujeito para a ação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV; 1929/2009).

Diante disso, a argumentação, como defende Liberali (2016, p. 65-66) é central para “[...] a composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, se afastam e se aproximam [...]”. Fica claro que argumentação perspectivada para fins de compartilhamento de sentidos e produção de significados novos se dá pelo processo da colaboração, denominada argumentação colaborativa.

Para Magalhães (2011) a argumentação é a linguagem da colaboração crítica que se realiza como potencial para viver dialógica e produtivamente na escola como uma comunidade de colaboração e reflexão crítica. Nessa direção, Mateus (2013, p. 13) discute a argumentação colaborativa a partir dos seguintes pontos:

- Múltiplos pontos de vista contribuem para uma compreensão compartilhada;
- Ouve-se para compreender e encontrar pontos comuns;
- Pontos de vista diferentes alargam e transformam a visão dos participantes;
- Uma posição revela pressupostos para serem reavaliados;

- A colaboração cria atitude de mente aberta para rever e transformar pontos de vista;
- Toda posição tem pontos fortes;
- Toda pessoa tem parte da resposta e pode chegar a soluções junto com outras;
- Um diálogo não se conclui, mas mantém-se aberto para novas possibilidades.

No contexto escolar, essa perspectiva de argumentação tem sido defendida por diferentes pesquisadores. Para Liberali (2016, p. 69), por exemplo, a argumentação colaborativa tem potencial crítico, sócio-cognitivo-afetivo e criativo em que uma escola “[...] seria, então, o contexto privilegiado para a reflexão sobre a vivência de possibilidades, e não para a exposição/demonstração de verdades absolutas tomadas como conhecidas *a priori*”. A autora questiona o fazer da escola quando transmite um saber pronto e defende a argumentação colaborativa como *locus* para refutar, correlacionar, expandir, contrapor, distinguir e criar novos significados para os conhecimentos historicamente produzidos.

Mateus (2016, p. 47) salienta, ainda, que são viáveis e realistas as transformações como visualizadas pelos que defendem e exercitam a argumentação colaborativa, pois “[...] não existe prática que não traga em si, inexoravelmente, potencial de ruptura, possibilidade de transformação”. A autora está refletindo sobre os contextos escolares que geralmente são lugares de hábitos marcados tanto por aceitação passiva, resistência e submissão como por transgressão, cooperação e criatividade.

Posto isso, retomo a intencionalidade dessa discussão, que é defender a argumentação colaborativa como linguagem subsidiadora para dessilenciamento na escola, entendendo, que a cultura do silêncio (FREIRE, 1981) pode ser rompida. Essa possibilidade se dará na construção de condições viáveis para uma cultura do dessilenciamento, em que a palavra seja apropriada pela comunidade escolar, assumindo e expondo os sentidos delas para que juntos produzam significações criativas e emancipadoras para viverem melhor.

Um dos propósitos sociais da argumentação colaborativa é promover o dessilenciamento (REIS, 2000; AMARAL, 2013) na escola. Argumentar para dessilenciar engloba oportunidades de reflexão coletiva, incluindo negociação, a fim de produzir sínteses e decisões mutuamente aceitáveis. Essa perspectiva congrega a ideia da possibilidade de superação

da consciência submissa (FREIRE, 1967; 1981) que ronda e se hospeda nos pensamentos e ideias dos sujeitos.

Na perspectiva de Reis (2000) o dessilenciamento significa ruptura do binômio silêncio-opressão. Para o pesquisador, um sujeito dessilenciado seria aquele constituído de um poder de falar, de dizer e de expressar-se. O poder para esse pesquisador, diz respeito a participação política em que o ser pode falar e tem o poder de falar.

O dessilenciamento ocorre quando há condição e espaços preparados para alunos se constituírem livres e transgressores críticos no processo de apropriação, compreensão e reinvenção consciente da cultura e instrumentalizado por uma linguagem argumentativo-colaborativa (LIBERALI, 2013; 2016; MATEUS, 2016; dentre outros). Essa perspectiva ocorre como condição agentiva produzida, na e pela argumentação colaborativa, que possibilita a expansão dos sujeitos como seres de pensamento, de fala e de participação livre em uma atividade, construindo significados abertos e compartilhados para transformação.

Em condições e espaços criados para uma liberdade crítica, o aluno vai, aos poucos, aprendendo e tomando consciência de que ser dessilenciado é se expressar e agir em contextos configurados para vivências compartilhadas e dialógicas, reconhecendo-se como agente e se engajando na escola e em outros contextos em uma práxis libertadora.

A argumentação, nessa compreensão, é libertadora e revolucionária, consistindo no exercício concreto de entrelaçamento de diferentes pontos de vista, na identificação de contradições nos discursos, na prática do dissenso, mas também na negociação de sentidos e ações. Argumentar, nesse enquadre, é dizer à palavra que conduz a construção livre, transgressora crítica e dialógica do viver no mundo, desconstruindo e superando a imposição de uma consciência submissa e autoritária nas interações entre os sujeitos.

Os estudos sobre o dessilenciamento viabilizado pela argumentação estão ancorados, também, em Amaral (2013). A autora desenvolveu reflexões sobre o movimento de modos de (des)silenciamentos e as formas gestão de sala de aula para reflexão crítica sobre as interações e as questões de poder vivenciados em contexto de prática pedagógica.

Os estudos de Reis (2000) e Amaral (2013) sobre o dessilenciamento é central nesta investigação. Contudo, focalizo aspectos relativos às tipologias de argumentação materializada nos discursos produzidos no Digit-M-Ed Parnaíba, realçando os discursos dos adolescentes. Em tal caso,

volto este estudo para as finalidades socioculturais da educação, quanto à função social da argumentação na formação de adolescentes: submeter-se ou resistir.

Argumentar colaborativamente constitui-se uma atividade humana que tem papel central na superação das necessidades de existência e na reorganização da consciência, cuja palavra é o território comum da interlocução e dos confrontos de valores sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2009). Por meio dela se ampliam as possibilidades de expansão da colaboração e da produção de conhecimento, uma vez que a argumentação, como sinaliza Santiago (2016), potencializa as condições dos sujeitos exporem suas percepções e de serem compreendidos, de gerar conflitos, assinalar contradições e expandir e propor ideias.

Nesse prisma, o dessilenciamento é a condição sociocultural produzida pela linguagem argumentativo-colaborativa de criação de relações político-sociais de fala, de escuta e de condições livres de se fazer escolhas, negociando possibilidades de transformações subjetivas e coletivas viáveis a superação de toda forma de submissão e exclusão. Nesse processo, as questões contextuais, históricas e subjetivas (AGUIAR *et al*, 2015) deverão ser consideradas.

Mecanismos de organização do discurso e de ações são importantes na qualificação da argumentação para dessilenciamento. Isso se efetiva por meio de ações multimodais que orientam e mostram como os sujeitos podem interagir e argumentar para produzirem transformações coletivas nos espaços em que estão inseridos. Para que isso ocorra no âmbito escolar, segundo os estudos de Liberali (2013; 2016) e Mateus (2013; 2016) é fundamental que a interação entre os sujeitos se mobilizem para dialogar por oposição ou acordo, apontar contradições e não apenas conflitos e tensões, fazer perguntas para entrelaçar vozes, propondo discussão e reflexão e considerar todo posicionamento válido para a solução de problemas.

Essas ações multimodais são importantes para movimentar a argumentação colaborativa e (re)organizar cenários de entrelaçamento entre a cultura experiencial dos alunos e da escola, produzindo dessilenciamento.

Considerando essas reflexões situou, na próxima seção um excerto extraído da pesquisa que desenvolvi no contexto do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba. O foco é mostrar os desafios para, no contexto educativo, criar condições e possibilidades de argumentação colaborativa para dessilenciamento em que os participantes, advindos de várias instituições educativas, pudessem pensar e expandir essas vivências para as suas escolas.

Argumentação que emerge no digit-m-ed Parnaíba

Aponto nos dados a seguir que tipo de organização discursiva foi mobilizado no 1º *Workshop* do Digit-M-Ed Parnaíba. Esse momento foi marcado pela discussão sobre as refeições familiares à mesa, assunto integrante do tema “Viver em família é tipo assim”. O foco recaiu na discussão do conceito de família. O evento ocorreu no dia 12 de setembro (sábado), das 8h às 12h, na sala dos professores da E. M. Jacó. No momento do *Workshop*, estavam presentes dezoito participantes, mobilizados para: problematizar o viver em família pelos participantes do Projeto, principalmente, os adolescentes; exercitar a escuta, a apresentação de ideias e o questionamento de pontos de vista diferentes; e possibilitar a integração entre a cultura da escola e o cotidiano dos adolescentes.

O momento de discussão sobre o café da manhã à mesa é, nesta seção, o foco das discussões, porque ocorreram, nessa parte do *Workshop*, eventos dramáticos (VERESOV, 2012) que apontam para a importância de se analisar e interpretar como a argumentação organiza as interações discursivas dos participantes do Projeto, em especial, dos adolescentes. Identificar eventos dramáticos é acessar evidências de colaboração que viabilizam a constituição da agência dos adolescentes para a construção de possibilidades de dessilenciamento ou silenciamento.

No momento das descrições sobre o café, respondendo às perguntas, os participantes apresentaram reflexões gerais, validadas no grupo a partir de suas experiências, que são indagados ou por livre iniciativa participam das discussões, como apontado na situação abaixo como um recorte-exemplo das análises da pesquisa que desenvolvi:

CLAfra41⁵³: Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão como ele chegou à minha mesa? Alguma vez já pensou... APed15? Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a::: aqui pra mim?

⁵³ O modo como os participantes foram nominados na pesquisa: A = Aluno; CL = Coordenador e Líder; M = Mãe de aluno. O nome em negrito corresponde à abreviatura do nome participante e o número diz respeito a idade.

Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É:: você pensa “como esse pão chegou até aqui”? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...? APed15: ((*balança, negativamente, a cabeça e de forma bem discreta*))

CLAfra41: Será que... ((*se dirigindo ao aluno*)). É::... ((*olhando para os demais participantes*)). E:: os outros? Será que a gente pensa... onde o trigo foi preparado? Quem estava lá? Quem estava colhendo até chegar, né? (...)

((*Minutos depois*))

MRO45: É uma aprendizagem assim muito interessante, né. Cada um tem uma fala né? Cada um tem uma colocação. Oh, essa pergunta mesmo que o CLAfra41 fez para o APed15. Eu achei muito importante. É uma coisa assim que a gente pode achar SIMPLES. Que ele perguntou, né? Se ele já pensou quando ele tá comendo. Foi sobre o pão, CLAfra41, que você perguntou? Como ele chega à mesa, né? Eu Tenho 45 anos de idade eu NUNCA tinha pensado isso no momento de me alimentar. Eu, eu sempre agradeço pela refeição, né. Pelo alimento. Mas, de pensar assim como chegou, como chegou até aqui. Eu nunca tinha... parado para pensar isso aí. Então, é assim uma coisa muito interessante.

(TELES, 2018, p. 113).

Considerando esse excerto, é possível perceber que CLAfra41 tenta organizar uma argumentação para mobilizar a atenção dos presentes. Ele parece revelar o desejo de que mais vozes se entrelacem à dele, para discutir seu ponto de vista, para impulsionar o pensar dos participantes sobre o assunto em pauta. Esses enunciados são expressos, no âmbito não verbal, pelo uso de pausas, sinalizando hesitação (*a gente está com a mesa farta ... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo?*) e pelo prolongamento de vogais (*como é que ela chegou a::: aqui pra mim?*), apontando uma possível defesa de um ponto de vista, que CLAfra41 assume, de modo a buscar de todos a adesão às suas ideias.

Do mesmo modo, CLAfra41, verbalmente, parece buscar o engajamento do grupo para responder às suas indagações. Em seu enunciado, utiliza questões controversas e de entrelaçamento de vozes, voltadas ao assunto em questão (*Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão como ele chegou à minha mesa?*). O líder usa a expressão “a gente” várias vezes, o que sugere que ele intenciona fazer uma provocação para que os participantes se pronunciem, para que diferentes vozes participem da enunciação e que todos se sintam enunciadore e compartilhem suas posições sobre o conteúdo.

No entanto, CLAfra41 parece direcionar os presentes para uma visão de verdade única, de que as pessoas não compreendem ou que deveriam pensar sobre a produção e a circulação dos alimentos que chegam à mesa, o que parece uma tentativa que se encaminha para alinhar pensamentos iguais. Isso se torna mais dramático quando o líder prossegue com seu ponto de vista, antes que alguém do grupo tenha tempo de se pronunciar, demonstrando, desse modo, querer a atenção especial de um participante, o APed15, indagando-o: *Alguma vez já pensou... APed15? Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a:: aqui pra mim? Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É:: você pensa “como esse pão chegou até aqui”? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...?* CLAfra41 usa o advérbio “assim” duas vezes, ao abordar o adolescente, remontando a ideia de conclusão, de que o adolescente deveria pensar nessa direção sobre os alimentos que chegam à sua mesa.

O adolescente, ao longo das discussões, parece mostrar-se interessado, enquanto CLAfra41 fala. É possível perceber isso observando seus ombros e a cabeça voltados para frente, acompanhando os falantes, indicando atenção. Contudo, ao ser abordado por CLAfra41, ele se mantém imóvel, olhando para o líder, parecendo sentir-se incomodado e tenso ao ser indagado. A posição de ouvinte parece ser confortável para APed15, mas é tirado dessa posição quando é provocado a falar. Nessa situação, o adolescente responde, tímida ou forçadamente, de forma séria e por meio de gesto: balançando a cabeça na horizontal com afirmativa negativa e silenciosa. Ao responder não verbalmente, o adolescente parece não demonstrar clareza quanto ao fato de assumir não ter pensado no que diz

CLAfra41; não sabe responder ou que não quer responder perguntas sobre o processo de circulação dos alimentos.

Nesse contexto, três aspectos merecem atenção: o modo como o adolescente é abordado para responder várias perguntas; a expectativa dos outros participantes, demonstrando esperar uma resposta; e as perguntas que trazem em si a antecipação de uma posição sobre o assunto discutido. Essas situações apontam para duas reflexões. A primeira, quanto à desarmonia na interlocução produzida entre CLAfra41 e APed15 e, também, entre o adolescente e os demais participantes que aguardam seu posicionamento, influenciando no que parece ser um ato de resistência do adolescente para não se expor; a segunda, quanto ao direcionamento do líder para que o adolescente acate sua visão sobre o tema em foco, produzindo uma argumentação persuasiva e convincente (ARISTÓTELES, [350aC] 2005; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 1996), aproximando-se da ideia de que esse modo de agir não expande o pensar do aluno, mas o mantém submisso e, logo, silenciando-o.

Ao olhar esse cenário, é possível notar que parece haver uma possibilidade de argumentação para colaboração, quando o líder faz perguntas que, por sua natureza argumentativa, instauram um processo de reflexão (NININ, 2013), inclusive tirando o adolescente da posição de ouvinte, chamando-o a participar das reflexões. No entanto, o modo como o discurso de CLAfra41 é instaurado estanca o processo inicial de colaboração, não contribuindo para o desenvolvimento do adolescente e para novas possibilidades de entender a discussão em pauta. Somente a boa intenção do líder, de promover entrelace de vozes entre os participantes, não foi suficiente para produzir colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011).

Nessa interação discursiva, é importante destacar: parece, inicialmente, que o ato de resistência e autosilenciamento verbal de APed15 ocorreu como uma não submissão, entendida como uma desobediência às regras de participação e à autoridade do líder. Todavia, a recusa do aluno a apresentar um posicionamento, aceitando ou não o ponto de vista do líder, que, por sua vez, apontou para uma ótica única, uma verdade estabelecida, silenciando quem não pensa do mesmo modo que ele. Isso marca, como evidenciou Freire (1981, [1970] 2011), uma cultura de silenciamento, enraizada como um processo histórico e cultural que mantém os sujeitos sob a sujeição e o assujeitamento de outros, espelhamento maior da vida cotidiana.

Impor uma ideia para convencer o outro e, também, autosilenciar, forçosamente, para não se expor ou por timidez parecem indicar consciência hospedeira de uma visão de mundo construída com base em uma formação opressora (FREIRE, [1970] 2011).

Nesse tipo de cenário, como o do *Workshop* e, também, na sala de aula, é importante sinalizar que discussões em um grupo maior, muitas vezes, acabam por centralizar as falas em poucas pessoas, fortalecendo a oportunidade para os tímidos, de não se pronunciarem, e a manutenção das ideias, para que não sejam discutidas criticamente.

Essa realidade demanda refletir sobre a importância de um padrão colaborativo de mutualidade (NININ, 2013) nos contextos de interação. Exige, ainda, a superação de relações dominadoras e, também, o reconhecimento crítico das formas naturalizadas de pôr em silêncio os estudantes, fator que, por sua vez, demanda uma reorganização, visando uma prática libertadora (FREIRE, 1967, 1981, [1970] 2011).

Essa possibilidade, segundo Freire (1967, 1981, [1970] 2011), Orlandi (1992), Ferrarezi Jr (2014) e Amaral (2013), tem início na reorganização do modo como se tem abordado e gerenciado os processos de educação, produzindo educadores silenciados e silenciadores, bem como alunos silenciados, submissos, condicionados ao papel de receptores passivos de conhecimentos transmitidos por seus professores. O desafio para o Digit-M-Ed e, também, para as escolas é oportunizar espaços para que os alunos aprendam a emitir posições e os assumam, visando uma compreensão compartilhada, sem que sejam coagidos, mas que se sintam livres para se expressarem, criando atitudes de mente aberta, revendo e transformando pontos de vista não concluídos, como apontam Mateus (2013) e Liberali (2013, 2016).

Em situações colaborativas, como discute Mateus (2013), é relevante buscar pontos fortes em todas as posições. Nessa perspectiva, retomando as interações discursivas nos dados do excerto supracitado, é importante destacar, também, que as indagações de CLAfra41, como: “*onde o trigo foi preparado? Quem estava lá? Quem estava colhendo até chegar, né?*”, mesmo antecipando seu pensamento e direcionando a um tipo de posição concluída, produz reflexões. O ponto de vista apresentado sobre o pão não era conhecido da maioria dos participantes, no entanto, contribuiu para que se pensasse sobre ele, mesmo sem posições discordantes, como mostra o enunciado de MRo45: “[...] *Eu Tenho 47 anos [...] NUNCA tinha pensado isso [...]. Eu,*

eu sempre agradeço pela refeição, né. Pelo alimento. Mas, de pensar assim [...], como chegou até aqui. Eu nunca tinha... parado para pensar isso aí”.

MRO45 parece aceitar a posição de CLAfra41, expressar, em sua fala e por meio ênfase multimodal à palavra “NUNCA”, o fato de não haver, anteriormente, pensado sobre o assunto dessa forma como expôs o líder. MRO45, por sua vez, acrescenta algo a discussão (*Eu, eu sempre agradeço pela refeição, né. Pelo alimento...*): a importância de agradecer o alimento posto à mesa. Nesse momento, ela parece demonstrar ter um ponto de vista que é parte da resposta (MATEUS, 2013) do assunto discutido e que, somada a posição de CLAfra41, favorece a ampliação das discussões. Tal situação envolve APed15, quando MRO45 o cita verbalmente (*Oh, essa pergunta mesmo que o CLAfra41 fez para o APed15. Eu achei muito importante.*), provocando o adolescente a responder a interação por meio de escuta atenta, mas, também, distanciado do que diz MRO45.

Nesse processo, não ocorre somente argumentação para submissão, mas é possível observar, também, que há, nas interações discursivas entre CLAfra41, APed15 e MRO45, indícios da possibilidade de construção de cenários marcados por argumentação colaborativa (LIBEALI, 2013, 2016) no decorrer do Digit-M-Ed Parnaíba, pois temos: o líder, CLAfra41, que pergunta, provocando o pensar dos participantes e o envolvimento do adolescente (*É: você pensa “como esse pão chegou até aqui”? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...?*); o aluno, APed15, atento, que, ao escutar e dar importância aos posicionamentos apresentados pelos falantes, responde por meio do movimento da cabeça, acenando negativamente, posicionando o ouvido em sinal de escuta cuidadosa; a mãe, MRO45, que concorda e avalia as discussões, acrescentando elementos (*É uma aprendizagem assim muito interessante, né; Eu, eu sempre agradeço pela refeição, né*).

Focalizando o papel de APed15 nas interações, temos um sujeito que põe em relevo uma resposta não verbal, o movimento da cabeça para responder perguntas. No entanto, chama atenção o fato do aluno agir de modo atento, como quem escuta o outro, produzindo uma dialogia, perspectiva bakhtiniana. Ao responder movimentando a cabeça e escutando atentamente os falantes, o adolescente mostra-se ativo nas interações, tanto quanto os locutores, pois “ao se posicionar responsivamente, o sujeito interfere no fluxo da cadeia comunicativa discursiva não apenas respondendo, mas convocando respostas de outrem” (BRAIT e MAGALHÃES, 2014, p. 14). Nesse sentido, o adolescente diz algo no seu

silêncio, no movimento postural e na escuta atenta ao seu interlocutor. Ele elabora o que sente, sobre como se sente ao ser indagado, e parece ser compreendido, pois CLAfra41 procura fazer novo questionamento ao adolescente, embora recue e faça a pergunta a todos (*Será que... ((se dirigindo ao aluno)). É:.... ((olhando para os demais participantes)). E:: os outros?*).

Ao escutar atentamente e responder ao seu interlocutor, APed15 mostra indícios de que tem potencial para ser e se constituir como agente dessilenciado (AMARAL, 2013), pois é capaz de escutar e agir com o outro, inclusive, argumentando com todo o corpo no momento de expressar algo e passar uma mensagem aos participantes do Projeto. Isso significa que a produção de relações, nessa perspectiva, cria bases para que processos transformativos sejam instaurados, pois, respaldado no que se projeta como possível construção processual de vivências colaborativas no Digit-M-Ed Parnaíba e em outros contextos, nenhum processo transformativo ocorre sem os conflitos, sem incoerências e sem uma aprendizagem aberta para novas formas de agir e de organizar os cenários educacionais.

Considerações Finais

Como apontado ao longo do texto, na escola a linguagem poderá ser utilizada por um viés que transmite e impõe os sentidos, persuadindo ou convencendo os alunos ou na perspectiva da liberdade de construção coletiva de significações objetivas para existência, a partir do embate de sentidos entre os agentes da escola, como aponta Liberali (2013; 2016).

Essas possibilidades estão no campo da argumentação que tem papel central na produção de discursos e na interação entre as pessoas promovendo silenciamento e dessilenciamento, em que dizer a palavra é condição de opressão ou humanização.

Nesse sentido, alguns aspectos que indico, a seguir, considerando a teoria que embasa este trabalho, são importantes para que a argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba e para o contexto escolar, a fim de que avancem para uma perspectiva mais colaborativa. É fundamental que estudos sobre os conceitos, os papéis e as tarefas dos participantes no Projeto/aula; acolhida do ponto de vista do outro com solicitação de justificativa e exemplificação; apresentação de posição diferente e justificada para realçar outras possibilidades nas discussões empreendidas; estímulo à participação e à fala de mais pessoas, para que se posicionem; e, a realização de acordos coletivos

sobre como o grupo vai assumir coletivamente as discussões, para que avancem a outros contextos, como a escola.

Diante disso, pensar no dessilenciamento na escola, sobretudo, dos adolescentes é entender que isso depende da forma como são inseridos na atividade. Depende, ainda, de ação e construção coletiva. Essa condição põe em destaque a necessidade de o sujeito agir em liberdade para pensar e encontrar saídas criativas e não prontas e impostas a ele. Nesse contexto, a argumentação que organizou as interações discursivas dos adolescentes no Projeto revela uma contradição, inserida, também, no contexto escolar: ao mesmo tempo que os alunos são silenciados ou dessilenciados, eles aprendem a ser silenciadores e/ou dessilenciadores. Nessa direção, eles contribuem para produzir uma sociedade composta de sujeitos tanto capazes de convencer e colocar o outro submisso quanto potentes para promover humanização e defender a liberdade para a pluralidade de ser e viver.

Falar e defender o dessilenciamento dos adolescentes na e além da escola não é só uma questão de propiciar espaço de voz. Tem a ver com a construção de uma sociedade democrática. Logo, tem relação com a formação de cidadãos ativos e participativos críticos. Isso porque, no silenciamento, são ampliadas as condições para que o pensar promova humanização. Não basta, portanto, falar para ser dessilenciado, mas é relevante que os sujeitos vejam-se como agente com capacidades para participar nos contextos em que estão inseridos.

Nesse enquadre, é importante destacar que o silenciamento do aluno ocorre, muitas vezes, pela falta de crença em sua capacidade, devido à visão naturalizada de que ele está passando por um estágio passageiro. Por esse motivo, também o intenso controle dos educadores, muitas vezes, mantendo-os submissos, impedindo-os de tomar consciência de suas potencialidades. Contrariamente a isso, a argumentação colaborativa na escola é uma proposta radical que coloca os adolescentes em posição de cidadãos capazes de participar criticamente da construção de qualquer proposta sociocultural.

Na perspectiva vygotskyana, a colaboração é essencial para que os sujeitos avancem no pensar e no agir, pois precisam de auxílio mútuo para estar e criar o mundo. Nesse processo, a argumentação, tanto para a submissão quanto para a colaboração crítica, tem um custo que parece ser relativo à democracia, à justiça social. Isso significa dizer que a linguagem

está no centro dessa realidade, talvez não sendo tudo, mas fazendo parte de um grande sistema em movimento, que compõe a totalidade da existência.

Por conta disso, a argumentação, movida por princípios colaborativos (NININ, 2013), constitui-se um modo de agir e de produzir conhecimento. Por meio da organização da linguagem é possível criar possibilidades abertas para que os sujeitos movam-se dessilenciados na vida. Diante disso, apesar dos limites e desafios da experiência dos *Workshops*, a pesquisa apontou contribuições para repensarmos os mecanismos utilizados na formação de adolescentes, valorizando e insistindo na importância: a) do uso questionamentos; b) na construção de confiança mútua; c) na crença na capacidade do outro; d) no respeito e escuta a fala do outro; e) na negociação e criação do novo; f) na produção de um espaço educacional democrático e de cidadania.

Referências

- ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia, SP: Atelier Editorial, 2009.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; SOARES, Júlio Ribeiro.; MACHADO, Virginia Campos. *Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações*. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 45, n. 155, p.56-75, jan./mar. 2015.
- AMARAL, Maria Feliciano da Silva. *O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual*. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- ARISTÓTELES (350 a.C). *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.
- BRAIT, Brait.; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 13-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, MEC-SEB, 2013.
- FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2011.

- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LIBERALI, Clarissa Coelho. Análise teórico-prática sobre o multiculturalismo e a colaboração como formas de lidar com as diferenças. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015b.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: _____.; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otília Guimarães.; MATEUS, Elaine.; GUERRA, Mônica. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.
- _____. **Formação crítico-colaborativa para a desencapsulação curricular: a hiperconexão escolar**. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2015a.
- _____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine.; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.
- _____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.
- MARX, Karl.; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 9. ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, [1845-46] 2006.
- MATEUS, Eliane. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina.; NININ, Maria Otília Guimarães.; MATEUS, Elaine.; GUERRA, Mônica. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 35-61.
- _____. Prefácio. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 9-16.
- NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas de silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

PERELMAN, Chaïm.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 1996.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTIAGO, Camila. *Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica*. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, Maria Cristina.; NININ, Maria Otília Guimarães.; MATEUS, Elaine.; GUERRA, Mônica. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. *Silenciamento dos sentidos: relatos de observação de aulas de leitura. Querubim*. Tocantins, UFT, 2007.

TELES, Francisco Afranio Rodrigues. *Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba - PI*. 2018. 170f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

VERESOV, Nicolai. *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door? Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development*, Monash University, Melbourne. 2012. (Mimeo).

O MODELO FACILITADOR DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO RESISTÊNCIA A PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS E NORMATIVOS

Edson Ribeiro da Silva (UNIANDRADE)⁵⁴

Resumo: O fracasso do ensino básico no Brasil é suficiente sabido. Uma das causas evidentes para esse fracasso já havia sido apontada por Pedro Demo (1981): o ensino brasileiro é facilitador. A pedagogia facilitadora tem como característica a simplificação daquilo que é ensinado e a redução dos resultados exigidos, tendo como base a descrença na possibilidade de resultados satisfatórios serem obtidos. Tomando-se como base o ensino de Língua Portuguesa no estado do Paraná, com incursões pelo de Língua Estrangeira, procurou-se mostrar aqui como as propostas curriculares oficiais e científicas foram sendo ignoradas, assim como também as normas que regulamentam a prática docente. Essa ignorância é uma resistência do docente e do aluno em favor da pedagogia facilitadora, assimilada pelo sistema.

Palavras-Chave: Demo. Pedagogia facilitadora; Ensino paranaense; Fracasso escolar.

Introdução

O fracasso da educação básica pública no Brasil não é fenômeno recente. Nem é algo que possa ser contestado a partir de dados isolados de desempenho satisfatório.

É sabido que o sistema escolar brasileiro fracassa porque não acredita em resultados. Sabido de que forma? Por quem? A afirmação de Pedro Demo (2009) de que o ensino brasileiro é facilitador serve aqui como norteadora. Facilitar, em princípio, poderia ser apenas um modo de se obterem resultados quantitativos, como número de aprovações ou adequação entre idade e série. No entanto, facilitar, no sistema escolar brasileiro, é a base contratual entre governos, secretarias de educação, escolas, professores, alunos e pais, para que todos os elementos envolvidos possam aceitar o fracasso sem que isso gere conflitos.

Desde que os resultados do ensino básico passaram a ser medidos por exames oficiais e por resultados quantitativos, sobretudo de aprovação e permanência em escola, a política da facilitação passou a criar estratégias para que ela não se reflita como problema, mas como solução. Evidentemente, o estado desenvolveu leis e propostas curriculares que pudessem servir como base para resultados cada vez mais satisfatórios, tanto

⁵⁴ Docente no Centro Universidade Campos de Andrade (UNIANDRADE); Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: edribeiro@uol.com.br

no que se refere a aspectos quantitativos quanto qualitativos. O ensino passou a ter uma base científica que sustentasse não apenas a validade de seus conteúdos como procurou nos estudos sobre metodologia processos de ensino-aprendizagem que não se apoiassem unicamente nas referências da prática em sala de aula. Incentivou-se o aprimoramento do docente, até com ganhos salariais. No entanto, o sistema insistiu na facilitação. Não apenas para o docente, que aos poucos foi sendo dispensado da necessidade de compreender e de aplicar tanto as propostas pedagógicas quanto as leis, quanto para o aluno, que continuou a ser sujeito ativo de um sistema facilitador.

O estado do Paraná é um exemplo dessa condição. Foi pioneiro na elaboração de uma proposta curricular que superasse o achismo e as simplificações comerciais dos livros didáticos, incentivou na forma de recompensa financeira a formação docente, incrementou materialmente as escolas através de recursos didáticos, como computadores e televisores com acesso à internet. O resultado é que, após todas as medidas, o que se percebe é um sistema de ensino facilitador. As propostas pedagógicas diversas, elaboradas ao longo de quase trinta anos, não chegaram a ser compreendidas nem acatadas. As leis acerca de avaliação e de aplicação de conteúdos foram sendo esquecidas para passarem a ser enfaticamente burladas e negadas, até que o sistema passou a ver nisso um sintoma de adequação às condições próprias à facilitação.

O que se empreende aqui é um apanhado diacrônico desses fatos, sem a intenção de esgotá-los estatisticamente nem de abarcar todas as disciplinas constantes das propostas curriculares. Toma-se, portanto, o período que vai da implantação das propostas pedagógicas, passando pelas mudanças que as mesmas foram sofrendo ao longo de décadas, reduzindo-se a demonstração à área de linguagens e seus códigos. A disciplina Língua Portuguesa ocupa a posição de primeira a aparecer nas propostas, nos projetos político-pedagógicos das escolas, nos exames e nas estatísticas oficiais. A Língua Estrangeira Moderna, quase sempre inglês, é aquela que ocupa a condição de parte diversificada, que não aparece em estatísticas e que, via de regra, é sintoma notável de que o ensino é facilitador e não projeta resultados qualitativos. Observam-se aqui exemplos notórios de como a área de linguagens e seus códigos evidencia o que Demo chamou de ensino facilitador. Da mesma forma, de como o mesmo foi sendo a base contratual do ensino no estado do Paraná ao longo das últimas décadas. Tais exemplos foram obtidos de escolas públicas paranaenses, de tamanhos pequeno, médio e grande, através de requerimentos feitos através da Lei de Acesso à Informação, no que se refere a documentos que ilustram a prática docente, como planejamentos e registros de classe; de outra forma, obtiveram-se

documentos que ilustram a prática docente como resultado na prática do aluno, através de exemplares autênticos de provas, cadernos, trabalhos escolares, entre outros, conseguidos através da intermediação de pedagogos nas referidas escolas; documentos mais antigos, de décadas passadas, foram obtidos através da cessão deles por professores ou até por pais de alunos. A pesquisa observou escolas públicas em cidades pequenas (às vezes, em escolas rurais) e médias dos núcleos de educação de Apucarana e Ivaiporã, da cidade de Londrina, também sede de núcleo, como exemplo de cidade grande, e da capital do estado, Curitiba, de onde se puderam obter exemplares em escolas que representam características econômicas específicas, e que gozam de reputações diversas. Portanto, todos os setores em que o núcleo dividiu a cidade foram pesquisados. Algumas escolas negam acesso a seus documentos, mesmo àqueles definidos como públicos. Constata-se que os bons indicadores quanto à qualidade repousam mais sobre índices de aprovação e de permanência do aluno que de resultados em exames oficiais. Os resultados desses exames também se encontram na internet. A comparação entre esses resultados e a prática docente evidencia uma causalidade: facilitar significa reduzir o que se aprende, as habilidades adquiridas, em nome de indicadores numéricos que signifiquem tranquilidade.

É recorrente que as escolas criem estratégias para a aprovação, projetos facilitadores, ou sistemas de avaliação marcados pela falta de rigor e pela ilegalidade. O abandono dos conceitos científicos que amparam as propostas curriculares é gritante em todas as escolas pesquisadas.

1- O modelo facilitador e o lixo pedagógico: elementos do contrato de trabalho da escola pública

Em “Subeducação”, artigo de 1981, mas que, exatamente por mostrar ainda condições atuais da educação brasileira, torna-se uma resposta, Pedro Demo apontava para a crença disseminada no ensino público brasileiro de que o resultado a ser esperado é inócuo. Não valeria, portanto, o investimento em esforço docente. Assim, o que se tem é um modelo de educação que, por definição, está abaixo do que metas qualitativas poderiam definir: “Entendemos por subeducação a oferta de serviços educacionais à população carente com quantidade e qualidade de tal forma precárias, que viria a reforçar as disparidades sociais vigentes” (DEMO, 1981, p. 199). O autor pensava naquelas parcelas da população que recebiam uma educação residual, diminuída, simplificada, por pertencerem a estratos sociais que, naquela época, estavam distanciados dos recursos disponibilizados para classes abastadas ou até para aquelas que, por morarem em centros urbanos mais desenvolvidos, gozavam de acesso ao conhecimento formal fora do

ambiente escolar. Demo vê uma oposição dentro do sistema entre classes que podem mais ou menos:

Aos pobres caberia um sistema residual, dada na medida das sobras da parte privilegiada do sistema, de sorte que a educação perderia qualquer conotação de móvel de ascensão social para os estratos mais marginalizados; pelo contrário, emergiria como instrumento específico de discriminação, na medida em que a “boa” educação está reservada à estrutura dominante do sistema e a “má” educação aos grupos de baixa renda. (DEMO, 1981, p. 199)

Demo focaliza uma ideologia que hoje permanece, sob outras condições: “A liberdade de iniciativa privada deveria caracterizar a todos os cidadãos, mas na prática só a têm aqueles que *podem*, ou seja, aqueles que menos necessitam desta liberdade. Em seu extremo coincide com a versão simplória de que, para subir na vida, basta trabalhar” (DEMO, 1981, p. 201, grifo do autor). Trata-se de uma meritocracia ainda mal demarcada, mas que assume importância capital no sistema facilitador brasileiro, enquanto se entende que adquirir um certificado de formação possui maior peso que o domínio de habilidades.

O próprio Demo (2009), em “Alguns equívocos em educação”, chama de “facilitadora” essa educação destinada às classes populares, o que nomeia como “água benta” destinada aos alunos da escola pública, percebendo que houve uma mudança na atribuição de responsabilidades: se a subeducação era patrocinada pelo governo e assumia uma conformação como algo dado a pessoas desinformadas e sem acesso a recursos de comunicação, a pedagogia facilitadora é de responsabilidade do docente. Afinal, as classes pobres, de 1981, em 2009 já se identificam sob a designação de escola pública, não interessando mais, como elemento preponderante, se elas têm as mesmas condições de acesso à internet, à televisão, se vivem em ambientes urbanos ou rurais. Ser aluno de escola pública significa, então, ser objeto da descrença do docente. A ele cabe a água benta de um ensino facilitador que, inúmeras vezes, é confundida com adequação às suas necessidades, com estratégia diferenciada de construção de habilidades, mas que, na verdade, corresponde apenas a uma postura reducionista.

Água benta, no caso, resume uma simplificação que não tenciona construir habilidades no aluno, mas se acomoda diante de um quadro de desinteresse e de indisciplina. O fato de se oferecerem gotas de algo que, grosso modo, é parte de algo importante mas que não será abordado, chamou a atenção de Magda Soares em *Linguagem e escola*, de 1994. Ali, Soares (1994)

chama de “educação compensatória” o modelo adotado pela escola pública. Não se dá aos alunos os conhecimentos necessários e exigidos para sua série e idade. O esforço do professor resume-se, em princípio, a tentar compensar essa falta. Ela pode ser compensada pelo eterno retorno a habilidades que foram deixadas pelo caminho. Mas também pela simplificação do conteúdo de tal forma que o aluno possa absorver um pouco dele. Essa compensação resulta, sem dúvida, na vitimização do aluno, como se aquele sempre tivesse estado passivo diante do sistema e não fosse um dos fatores de seu fracasso. A ideologia do fracasso, resumida no veredicto de “eles não conhecem nada do assunto”, faz com que uma breve tentativa de compensação se torne a base para a metodologia e para o sistema de avaliação. Não exigir do aluno níveis de compreensão que representem, de fato, conhecimento adequado fica sendo uma espécie de pacto entre todas as instâncias envolvidas.

No caso específico de ensino de Língua Portuguesa, como disciplina, essa facilitação, ou até mesmo as consequências dessa compensação, podem aparecer sob a aparência daquilo que Angela Kleiman chama, em *Texto & leitor*, de “lixo pedagógico” (1997), o que corresponde àquelas práticas que a escola criou exatamente para facilitar a vida de todos os envolvidos, como a produção de textos que não correspondem a nenhum gênero que exista na sociedade, o uso de discursos que também não podem ser definidos a partir de sua função social, dialógica. É o caso dos cartazes, recurso pedagógico típico daquilo que Demo chama de água benta, no sentido de uma falsa prática diferenciada. Produzir um cartaz significa seguir uma série de convenções criadas pela escola: cartolina, margem, uso de aspas para frases que o próprio aluno cria, colagens e desenhos, o que resulta em um gênero que não existe fora da escola nem assume para si nenhum discurso: não é arte, não é ciência, não é publicidade; é apenas trabalho para obtenção de nota. A mesma coisa pode ser dita das tais redações escolares. Embora, desde a década de 1980, sobretudo a partir de *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, de 1984, o conceito de redação como simples ato de redigir tenha sido trocado pelo de produção de texto (GERALDI, 1999), ainda se persiste na produção do falso texto, da escrita que não corresponde a nenhum gênero textual nem possui nenhuma característica enunciativa que o legitime como prática discursiva dialógica. O lixo pedagógico é assumido, na disciplina de Língua Portuguesa, como algo a ser feito dentro daquelas convenções estabelecidas no âmbito na escola, esta como instituição. Na escola, há redação, há cartaz, há prova, há exercícios nos quais não há nenhuma prática dialógica com a linguagem. Tudo passa a valer, a partir do chavão de que o que importa é somente o conteúdo. Na verdade, conteúdo é apenas memorização, pois não precisa fazer sentido

para o aluno; é algo guardado temporariamente na sua memória de curto prazo.

É fato que o lixo pedagógico acaba por constituir o universo escolar de tal forma que a ruptura com tais convenções é motivo de conflito. Assume seu aspecto mais gritante nas avaliações que se dissociam do processo de aprendizagem. Até porque o modelo de prova disseminado há décadas, no Brasil, é aquele que se foca na memória de curto prazo, sem que se exija do aluno conhecimento efetivo do conteúdo tratado. Para isso, existem as revisões, as retomadas, sintomas de que nenhuma habilidade foi de fato construída. As tais revisões passam a ser regimentadas em documentos, o que acaba por oficializar o modelo da memorização de curto prazo, apenas para se fazer a prova. Quem empreende uma consulta aos projetos político-pedagógicos das escolas públicas se depara com expressões sem suporte científico, mas que passam a constituir o discurso docente, com a finalidade de justificar sua prática. Alguns exemplos:

Assim sendo, cabe ao Colégio Leôncio Correia, atender aos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, oportunizando momentos de continuidade ao processo de alfabetização e letramento desses alunos, com ações e possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes, ou seja, reconhecê-las como cidadãs, possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade. (...)

Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; (...)

Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;

Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; (...). (PARANÁ, 2013, p. 8-11, mantida a escrita como no original)

O trecho acima evidencia características recorrentes em documentos oficiais norteadores, os quais permanecem apenas como exigências burocráticas. A pessoa que redigiu o documento procurou acumular formações discursivas recorrentes no discurso pedagógico, mas que, tais como foram reunidas, não formam unidade de sentido. O primeiro parágrafo, por exemplo, fala em alfabetização de alunos das etapas finais do ensino fundamental. Parece uma providência compensatória. Na verdade, é uma ideia que não é explicitada e que se perde em um acúmulo de formações

clichêizadas. Ao longo de todo o trecho, ficam evidentes as limitações quanto a habilidades linguísticas, sobretudo as de regência. Isso faz com que o uso quase aleatório de preposições evidencie a falta de autoria: quem escreveu não dominaria um discurso científico, mas assume o praticado nas escolas. As duas orações que formam o último parágrafo, por exemplo, não formam uma relação coerente porque não se sabe a que se refere o “acesso” tido como objetivo. Chama a atenção o cuidado para que as atividades de avaliação pareçam processuais, enfatizem o conhecimento e não a memorização, ocorram através de práticas. No entanto, o colégio a que o documento se refere adotou, como prática de avaliação, uma semana de provas, feitas de modo padronizado e que correspondem à maioria da nota, mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 24, tendo proibido tal prática, em 1996. Provas diminuem o tempo destinado à avaliação; se feitas em uma única semana, seguindo o mesmo modelo, podem ser usadas por anos a fio, sem que se respeitem especificidades de alunos. Semanas de provas são vistas como esforços no sentido da ordem e da imposição de uma rotina de estudos quando, na realidade, indicam que a escola desistiu daquilo que apregoa em seus textos norteadores.

Parece estranho dizer que isso tudo ocorre, após todas as tentativas de assimilação, pela legislação, de modos científicos de construção de conhecimentos e de avaliação. O que ocorre é a negação deles, de modo acintoso. O que representa seu descumprimento, uma assunção de modelos que são típicos da escola tradicional tecnicista, mas que são alardeados como um esforço pela organização e uma superação do modelo facilitador, quando na verdade o confirmam.

2- Propostas pedagógicas: esforços para se dar cientificidade ao ensino

O estado do Paraná costuma propalar, entre os documentos que integram seu sistema de educação, o pioneirismo de ter elaborado uma proposta curricular oficial para o ensino básico. Em 1990, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* aparecia, nos meios educacionais, como um documento que justificava a escolha de conteúdos e as metodologias em conceitos científicos. Em relação ao ensino de linguagens e seus códigos, era finalmente o atrelamento do ensino de Língua Portuguesa aos conceitos científicos que transcendiam a redução ao binômio gramática e compreensão de textos. Tratava-se da aproximação, do docente desacostumado à leitura de textos científicos, mesmo quando formado em épocas em que a Linguística era parte dos cursos de Letras, de conceitos essenciais a um modelo funcional de ensino de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira Moderna. A proposta continha uma descrição didática

do dialogismo de Bakhtin, quase como uma apresentação; enfatizava a linguagem em sua função social e como resultante da interação. Ou seja:

É nesse sentido que o discurso não existe senão contextualizado, pois ele só terá sentido numa determinada situação envolvendo os co-enunciadores, o "eu" e o "outro". Nessa interação, o sujeito do discurso sempre estará assumindo uma posição sobre o tema em questão, visto que para interpretar qualquer discurso é preciso fazer relação com muitos outros enunciados, ou seja, propõe-se o interdiscurso que significa relacioná-lo ao conjunto ilimitado dos demais discursos. (PARANÁ, 2006, p. 12)

O dialogismo, como condição para o exercício da linguagem, traz consigo a prática efetiva com gêneros discursivos. No entanto, a proposta ainda titubeia ao tratar os gêneros, como se fosse ainda aceitável ou possível a prática discursiva não se configurar em uma "forma cristalizada", expressão usada por Bakhtin (2003, p. 261s). Dessa forma, quando a proposta tratava de conteúdos, o que se observava ali era uma sistematização do que vinha sendo feito havia décadas. Havia uma insistência na apreensão dos sentidos dos textos em sua função social, na atenção para gêneros que focalizassem de modo explícito sua intencionalidade como crítica. Tudo isso para que, em seguida, a proposta voltasse aos modelos de textos literários dos livros didáticos tradicionais, para que coubesse apenas ao professor insistir em enxergar, na narrativa canônica, conteúdos que levassem a uma reflexão pretensamente crítica. Bakhtin ainda era uma provocação; não se consolidava como prática com a linguagem.

Era uma época em que os docentes tratavam como utópicas e sem resultados não apenas as propostas curriculares, mas os livros didáticos elaborados a partir de concepções dialógicas. Caso notório foi o da coleção de Língua Portuguesa *Análise. Linguagem. Pensamento*, que proporcionava uma diversidade nunca antes vista, nesses livros didáticos, de gêneros textuais, colocados ali para serem abordados a partir de suas funções sociais. O fato de a coleção não dar ênfase à gramática descritiva, colocada de forma metalinguística, fez com que tais livros fossem aos poucos descartados. O professor voltou a coleções dos anos 1980, com sua notória seleção de textos em que prevalecia a crônica jornalística, e a gramática através de exercícios que podiam ser extraídos dali para testes e provas. Assim, soava como ironia a necessidade de propostas pedagógicas e planos docentes estarem fundamentados no currículo oficial do estado. Nele, a gramática funcional,

conforme abordada por Travaglia (2005), seria o modo através do qual a metalinguagem deveria ser utilizada: construção de competência linguística e não o reconhecimento de conceitos. Em *Gramática & interação*, que Luiz Carlos Travaglia lançou em 1996, o conceito de competência linguística aparece como finalidade para que se aborde a metalinguagem; esta seria meio e não finalidade. Algo que o Paraná admitia sem praticar.

A elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a partir de 1996 e que assumiram uma forma definitiva em 1998, coincidiu com a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta curricular encontrava nas leis federais a definição de suas condições de exigibilidade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, s/d.) da área de linguagens e códigos assumem Van Dijk. Abordam-se os contextos de produção de sentidos, conforme Van Dijk (2012) enfatiza. A ideia de superestrutura como base para a produção de textos fazia com que tipos linguísticos, como narrativa, fossem confundidos com gêneros textuais. A proposta nacional se ancorava nos conceitos de competências e habilidades, como aparecem em teóricos com visões mais técnicas que conteudistas e outros adeptos de um ensino voltado para resultados como ação ou *know-how*. Um exemplo notório é Phillipe Perrenoud (1998, p. 14) e o modo como assume o conceito de competência como crítica à avaliação voltada para a nota: “O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham ‘pela nota’: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.” O que ocorria é que a mesma havia se tornado apenas uma formalidade a ser incorporada às propostas pedagógicas escolares e aos planos docentes. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* já estavam esquecidos quando o governo estadual que assumiu em 2003 proibiu o uso de tais termos e de sua aplicação como prática docente. Vistos como conceitos neoliberais, foram combatidos a partir de intenções confusas. Em vez de construir habilidades, o que importava era ensinar conteúdos. As propostas pedagógicas, feitas pelos docentes, voltaram a ser cópias de sumários de livros didáticos. Então, sem a obrigação de uma prática linguística dialógica, o ensino de linguagens e seus códigos se viu nivelado às disciplinas assumidamente teóricas, voltadas à memorização.

Uma proposta curricular estadual, feita também a partir de sugestões de professores, foi apresentada em 2006 e teve uma versão definitiva em 2008. As *Diretrizes Curriculares Estaduais* representavam, de fato, uma organização de aspectos que não estavam claros em propostas anteriores. A adoção de Bakhtin como ponto de convergência fez com que os gêneros, que o teórico russo chama de “discursivos”, encontrassem um modo de aplicação na Escola de Genebra, que os chama de “textuais” (PARANÁ, 2008). Essa confusão terminológica, evidentemente, é sustentada pela

autoridade política de quem elaborou o documento, mas não encontra respaldo em autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachim Dolz, assumidos na proposta. Sobretudo, ressalta-se a “sequência didática” conforme definida por tais autores (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). Nela, produzir textos demanda etapas, é processual.

Pode-se afirmar que, ainda hoje, a noção de uma sequência didática para a produção de textos é algo problemático. Na verdade, ignorado. Observadas as produções de alunos em duas escolas de campo, no interior do estado; em mais quatro escolas, em cidades pequenas, em duas, em cidades médias; em quatro, na capital do estado, em nenhum caso se constatou a produção de textos que partisse de um planejamento, tivesse uma versão preliminar, depois passasse por uma refacção, como metodologia. A edição do texto, por exemplo, para que ele pudesse ser lido fora do âmbito da sala de aula, só foi percebido quando o texto era elaborado dentro de um projeto, como as olimpíadas de língua portuguesa ou a publicação de coletâneas de poesias. Na rotina, o aluno escreve uma única versão de seu texto, a ser corrigida já como definitiva. Observa-se que o tipo linguístico, como narrativa ou descrição, ainda é colocado como se fosse gênero textual.

A concepção de Bakhtin (1992), de que a linguagem só faz sentido em situações de interação social, fez com que a proposta se dividisse em três tipos de práticas discursivas: oralidade, leitura e escrita. Todas elas se referem à compreensão e à produção de gêneros textuais. Evita-se a linguagem como pretexto para a gramática trabalhada apenas como nomenclatura. A proposta assumiu o modelo de produção de textos conforme definido pela Escola de Genebra e sua definição de textualidade. Ali estão as etapas de produção, que vão do planejamento à edição do texto. Quanto à leitura, observa-se a atenção dada a gêneros de todas as esferas de circulação, também colocados para a produção. Quanto ao texto literário, a proposta retoma um dos aspectos essenciais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: interessa formar leitores capazes de reconhecer as especificidades estéticas da obra literária. A proposta apoia-se na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito Estético. No entanto, os livros didáticos ainda insistem na historiografia literária, algo que os professores assumem sem restrições. Os textos estão lá apenas para que se reconheçam, neles, características de época. No ensino fundamental, a leitura tem função axiológica.

As *Diretrizes Curriculares Estaduais* encontraram respaldo em leis estaduais que definiam exigências para o sistema de avaliação e de recuperação. O fato é que as *Diretrizes Curriculares Estaduais* tornaram-se também mais um documento a ser citado em planos, mas na verdade ignorado. Aos poucos, negado e contrariado. A mudança de governo, em 2011, significou o fim da exigência do documento como norteador. Desde

então, tornou-se recorrente a contradição ao que ali se determina. Acintosa e que assume ares de desforra, a adoção de práticas tecnicistas e sem base científica acabou por representar uma saída facilitadora. Mesmo a elaboração de uma *Base Nacional Comum*, no começo da década, foi ignorada pela educação no Paraná. Não foi divulgada nem assumida. Ignorada, como forma de o sistema facilitador não precisar outra vez de uma ancoragem teórica, representou a negação de todas as propostas pedagógicas oficiais anteriores.

3- Avaliação: uma pedra de toque a serviço da pedagogia facilitadora

4-

O conceito de avaliação já começa por ser, dentro do âmbito científico, a negação das práticas pedagógicas facilitadoras. Tomam-se aqui como exemplo as palavras de Jorge Furtado:

A avaliação que só constata (e que, na essência, não é avaliação, mas apenas “exame”) é fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa, em que operações como constatar, classificar e excluir são processos vitais para garantir a permanência dessa mesma sociedade. [...] A simples constatação (que insistimos em chamar de avaliação) é uma situação estanque, na qual o aluno “interrompe” seu processo de aprendizagem para mostrar o que aprendeu. É pontual. Apenas uma fotografia do que se sabe no momento, sem nenhum compromisso com o processo que gera a aprendizagem. Passado e futuro são ignorados nessa situação. O que vale é o presente, “formatado” para constatar o que se sabe aqui-e-agora. A cena de um aluno que, dez segundos depois de entregar a prova, sem ter saído ainda da sala, diz ao professor: “Puxa, acabei de perceber que fiz bobagem numa questão, posso revê-la?”, seguida da resposta que ele quase certamente receberá de pelo menos noventa por cento dos professores exemplifica muito bem o caráter estanque da constatação. [...] Desse modo, a avaliação que só constata é excludente, pois não assume nenhum compromisso com o “vir-a-saber” do aluno. [...] A real avaliação não é uma fotografia, é um filme. Leva em conta o passado, o presente e o futuro. [...] A avaliação que apenas constata não é somente “herança

de uma guerra santa”; é também um mecanismo de manutenção social que em muito serve à sociedade “neo-burguesa” em que vivemos. Quebrar a lógica da avaliação é quebrar a lógica social, o que exige um alto nível de comprometimento social do professor. (FURTADO, 2007, p. 80-81)

A contraposição de uma forma não real de avaliação, pontual, excludente, que apenas constata, a uma outra, que é processual e que acompanha o desenvolvimento do aluno, é algo recorrente na ciência da educação. Não se trata de se reduzirem todas as pedagogias processuais ao modelo construtivista, mas de perceber que os conhecimentos ou as habilidades são construídas através da tentativa e do erro. Sobretudo, é a correção orientada do erro que possibilita que uma habilidade possa ser considerada como compreendida. A atitude de relembrar as aulas, em uma cerimônia a que se dá uma importância maior que aos momentos de aprendizagem, que Furtado chama de “fotografia”, acaba por dar suporte ao sistema facilitador. Afinal, o aluno precisa apenas lembrar, durante tais cerimônias, informações esparsas, que não formam uma unidade de sentido. Por não formarem essa unidade, é recorrente que o aluno seja apenas examinado de forma quantitativa, através de fragmentos que aparecem como questões. Essa crítica coloca Furtado na direção oposta do que ocorre na prática pedagógica facilitadora.

A mesma posição de Furtado é adotada por Adriana Lima, em *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* A autora insiste na condição da avaliação como construção, ou seja, como processual, submetida ao tempo necessário para a realização de algo que represente aprendizagem, não como um julgamento que se faz posteriormente à ação de ensinar e que representaria, tão-somente, o julgamento dos resultados a que o aluno chegasse (LIMA, 1994). A ação pontual, de julgar, é mais rápida e fácil, tanto para o aluno quanto para o professor. Da mesma forma, possui uma reputação que não corresponde ao que de fato significa. As avaliações pontuais não medem, a não ser através de fragmentos esparsos, elementos fixados, quase sempre, na memória de curto prazo do aluno. Os chavões relacionados ao ato de estudar para o exame, à solenidade do dia ou da semana de provas, funcionam como truques para que escolas finjam ser organizadas.

O fato de que o processo é o momento em que se reconhecem as habilidades do aluno, ao mesmo tempo em que é nele que aquelas se desenvolvem, faz com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha o processual como possibilidade de atenção para os aspectos

qualitativos da aprendizagem. O pontual observa o quantitativo, aquilo que pode ser fragmentado. Por isso, a lei determina, em seu artigo 24: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais” (BRASIL, 2018, p. 18). As provas finais são desincentivadas pela lei, que não as proíbe, desde que se ressalte a preponderância do processual. No entanto, é algo que as escolas insistem em negar. A sobrevalorização de provas leva inúmeras a romperem de forma acintosa com a lei. São ações conhecidas por autoridades responsáveis pela supervisão da ação pedagógica. No entanto, é comum que sejam elogiadas por quem deveria coibi-las.

No Paraná, a Deliberação 007/09 era uma estratégia para tornar obrigatória a aplicação dos princípios adotados pelas propostas curriculares. Exigir estratégias de avaliação diferentes em uma mesma etapa de ensino fortalecia a ideia de que avaliar não é tão-somente o julgamento posterior acerca da quantidade de informações que o aluno reteve na sua memória de curto prazo. Se, em princípio, essa exigência foi motivo de desconforto e de geração de novos chavões, como a de chamar de “discursivas” as provas orais, evidenciando o desconhecimento do conceito de “discurso” pelo docente, aos poucos a prática foi abandonando a diversidade e fazendo do julgamento posterior, em época determinada, como semana de prova, exame simulado, uma marca de reorganização através da simplificação disfarçada de praticidade. A Instrução 01/2017 tornou-se, por fim, a confirmação da simplificação como facilitação para alunos e docentes, ao exigir um número de duas avaliações, mas sem tratar de métodos ou focalizar o processual. Na prática, significou o retorno da prática docente ao apoio oficial ao pontual, através de provas e testes, e ao lixo pedagógico. O aluno já não produz nem lê textos. A ação se reduz a aulas de gramática e compreensão daquilo que o livro didático comporta. As exceções ficam por conta das redações que não se referem a nenhum gênero efetivo, a cartazes que ratificam a tradição criada há décadas, à exposição oral que não se enquadra em gêneros nem segue regras de variante padrão.

Parece irônico, porque uma medida como a Instrução 15/2017, da Secretaria de Estado de Educação, ratifica o que se havia exigido em épocas anteriores. No entanto, seu efeito real foi consolidar a permissividade, já que tal medida nem ao menos chegou a ser divulgada nas escolas estaduais. O texto, apesar de erros apressados de escrita e de confusões conceituais, ainda insiste na diversidade:

1.3 A avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vetado submeter o(a) estudante a

uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação;

a) entende-se por instrumento de avaliação a ferramenta (produção escrita, gráfica, cênica ou oral, prova objetiva ou descritiva, relatório, mapa conceitual, seminário, portfólio, exposição, entre outras produções variadas) pela qual se obtém (sic) dados e informações, intencionalmente selecionadas, relativas ao processo de ensino-aprendizagem (...). (PARANÁ, 2017, s/p.)

Percebe-se uma notória reafirmação daquele lixó pedagógico de que fala Kleiman, agora como “instrumento de avaliação”. Não se atenta para a natureza social da linguagem, pois ainda se valorizam aquelas práticas que Furtado, entre outros, consideram como sendo apenas pretextos para concessão de notas, como as provas objetivas. O mesmo documento proíbe, ao falar sobre recuperação, que se recupere apenas a tal prova, que pode ser nele percebida, pelo leitor atento, como incentivada ou reconhecida pelas instâncias que controlam as práticas docentes. Veja-se:

a) considerando que o processo de ensino-aprendizagem visa o (sic) pleno desenvolvimento do(a) estudante e que o processo de recuperação de estudos visa (sic) recuperar 100% (cem por cento) dos conteúdos trabalhados, é vetado oportunizar um único momento de recuperação de estudos ao longo do período avaliativo (bimestre, trimestre ou semestre);
b) fica vedado (sic) realizar apenas a recuperação das provas escritas. (PARANÁ, 2017, s/p.)

O uso de artigo definido “as” evidencia um reconhecimento de tais provas como algo colocado em condições diferentes de importância e de produção. Quando se fala em um momento antes da recuperação, para a retomada de conteúdos, percebe-se que o que os autores do documento têm em mente é exatamente a atividade pontual e que o que está sendo tomado como conhecimento é a informação que ocupa, de modo operacional, a memória de curto prazo. Frank Smith, em *Compreendendo a leitura*, descreve a memória de curto prazo como aquela que serve para ações executadas que não integrarão o conjunto de conhecimentos adquiridos pela pessoa. Ela é descrita como “limitada, muito breve” (SMITH, 2003, p. 125) e serve a interesses imediatos, mas não forma aquilo que se tem como habilidade ou conhecimento. O sistema escolar brasileiro fez dessa memória o seu núcleo de atenção, algo que pode ser confirmado também pela existência de cursinhos que preparam para exames vestibulares e, agora, para os oficiais. O

fato de exames oficiais procurarem quantificar resultados que deveriam ser qualitativos reafirma, dentro do sistema, a atenção para o pontual e para o fácil.

Conclusão

A pedagogia facilitadora, conforme Demo, tem origem na descrença. Se tal descrença, há muitos anos, era motivada pelas condições estruturais do ensino ou pelo nível muito baixo de informações de posse dos alunos, hoje ela possui inúmeros outros fatores como causas. As condições em que o ensino ocorre nas escolas públicas também passou da falta de estrutura para os problemas gerados pela relação conflitante existente entre os envolvidos no processo de aprendizagem, algo que abarca desde as autoridades governamentais até docentes, alunos e seus responsáveis. O professor, por outros motivos, vê seu trabalho como inócuo ou pouco produtivo. Para ele, é melhor evitar conflitos.

A elaboração de propostas pedagógicas baseadas em conhecimentos científicos, com o uso de terminologias que superam a visão tecnicista, que aproximam o docente de descobertas científicas e de conceitos complexos, é o maior ganho dentro das tentativas de dar uma direção segura ao ensino no país. No entanto, elas querem resultados. Algo que é confirmado através das leis federais e das normas locais que direcionam a ação docente. A atitude do docente, diante de tantas propostas já elaboradas, é de resistir insistindo em seus achismos tecnicistas. Seu modo de ensinar ainda se pauta pela repetição daqueles conteúdos que os livros didáticos trazem tal qual o faziam há quarenta anos. Nesse caso, é preciso que o professor ignore o que há neles de científico e moderno. E o professor os ignora, de modo que eles não podem ser percebidos na sua ação docente, nem em seus registros, nem nos materiais produzidos por alunos, nem em seus planos de trabalho. O meio editorial também já percebeu as vantagens de manter técnicas mais tradicionais em seus livros didáticos.

No caso específico das linguagens e seus códigos, o que se constata é a negação ostensiva das concepções dialógicas de linguagem. Ela não aparece, na prática escolar, através de situações efetivas de uso da linguagem. Em vez de práticas discursivas, o que há são exercícios. Em vez de textos configurados como gêneros discursivos, o que se percebe são os lixos pedagógicos, gêneros que a escola criou para manter a linguagem na sua condição de pretexto para o julgamento quantitativo da assimilação de terminologias gramaticais.

Se a negação dos conteúdos em sua cientificidade é prática generalizada, observável desde que as propostas curriculares começaram a

ser implantadas, o mesmo se constata quando se observam as práticas usadas como avaliação. São inócuas, porque apenas julgam. Não dão atenção ao conhecimento adquirido, porque não acreditam nele; por isso, limitam-se à memória de curto prazo. Reduz-se avaliação a julgamento, a fotografia, ao estático. A pedagogia facilitadora quer o mínimo de esforço e não o atrela ao resultado. Ela é facilitadora por ser redutora, não porque encontra soluções fáceis ou caminhos mais curtos. Trata-se da desistência dos resultados.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed., São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, s/d.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2ª ed., Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- DEMO, Pedro. Alguns equívocos em educação. In: MELO, Marcos. M. (Org.) *Avaliação na educação*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2009.
- _____. Subeducação. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan. D. (Orgs.) *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- DOLZ, Joachim.; NOVERRAZ, Michele. & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FURTADO, Jorge. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. In: MELO, M. M. (Org.) *Avaliação na educação*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2009.
- GERALDI, João W. “Unidades básicas do ensino de português.” In: GERALDY, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5ª ed., Campinas-SP: Pontes, 1997.
- LIMA, Adriana O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- PARANÁ. Colégio Estadual Leôncio Correia. *Projeto Político-pedagógico*. Disponível em <www.celc.weebly.com> Acessado em 05 maio 2019.
- _____. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. In: Paraná. Secretaria de Estado de Educação. *Instrução nº 001/2006 Sued/Seed*. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao012006.pdf>> Acessado em 05 maio 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Nº 15/2017-SUED/SEED**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf> Acessado em 05 maio 2019.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem, e escola: uma perspectiva social**. 11ª ed., São Paulo: Editora Ática, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

DIÁLOGOS INESPERADOS: UM PROGRAMA DE PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO, SEXUALIDADES E ÉTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP) ⁵⁵
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP) ⁵⁶
Alessandra de Moraes (UNESP) ⁵⁷
Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP) ⁵⁸
Leonardo Lemos de Souza (UNESP) ⁵⁹

Resumo: Este texto trata de um programa de pesquisa iniciado com uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) concluída, com apoio da FAPESP, e continuado com uma pesquisa de Mestrado em andamento. Temos como objetivo apresentar o contexto de elaboração e em que consistiu esse programa de pesquisa, seus achados até o momento e perspectivas futuras. Ressaltamos que a educação em direitos humanos (EDH) é orientada de forma a contemplar outras temáticas além da homônima, como gênero e sexualidades. Contudo, confirmamos em investigação empírica na formação inicial em Pedagogia, com grupos focais e questionário, que a efetivação da EDH depende das idiosincrasias de docentes em relação às temáticas envolvidas. Com o construto de desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana, com o Defining Issues Test – 2 (DIT-2), pôde-se atribuir um olhar mais especializado, relacionando a fragilidade formativa dos(as) participantes com sua formação ética. Como interesse atual desse programa, apontamos para sua expansão à formação inicial do(a) psicólogo(a). Assim, por

⁵⁵ Mestrando em Educação pela UNESP de Marília. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

⁵⁶ Professora Assistente da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC/UNESP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Possui três Pós-Doutorados em Educação, um (2007) pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois (2012 e 2018) pela Universidade de Valência (UV), Espanha. E-mail: tamb@terra.com.br

⁵⁷ Professora Assistente da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC/UNESP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Possui Doutorado em Educação (2002) pela FFC/UNESP. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

⁵⁸ Professora Assistente da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC/UNESP) e docente e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Possui Doutorado em Psicologia Social (2001) pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP). E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

⁵⁹ Professor Associado da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL/UNESP) e docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da mesma instituição. Possui três Pós-Doutorados (2016, 2017 e 2018) e é Livre-Docente (2017) em Psicologia do Desenvolvimento pela UNESP. E-mail: leonardo.lemos@unesp.br

meio de revisão de literatura e análise documental, refletiremos sobre os caminhos percorridos até aqui e os que ainda virão.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Gênero; Sexualidade; Desenvolvimento moral.

Introdução

Em julho de 2014, rompeu-se um intenso e polêmico debate a nível nacional, com repercussões midiáticas, no âmbito da elaboração de políticas públicas educacionais: naquele momento, encontrava-se em andamento a elaboração da segunda edição do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A polêmica e, talvez devido a ela, intensidade do debate giravam em torno, principalmente, da contemplação dos termos *gênero* e *orientação sexual* na redação do referido documento.

Na época, grupos conservadores organizaram-se, majoritariamente religiosos, e opuseram-se veementemente a essa contemplação, pressionando as atividades de parlamentares responsáveis pela elaboração do documento e promovendo, naquele contexto, a narrativa intitulada “ideologia de gênero”:

[...] a influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo gênero dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da ideologia de gênero, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015 (DIÓGENES; ROCHA; BRABO, 2015, p. 307).

Com o término do debate em torno do PNE apenas em 2015, os termos *gênero* e *orientação sexual* foram excluídos do documento. O texto vetado apresentava como uma das metas “[...] a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de *gênero* e de *orientação sexual*” (BRASIL, 2010, p. 1, grifos nossos), porém, no documento aprovado, excluíram-se as duas últimas questões substituindo-as por uma redação mais genérica no texto, tratando agora como meta “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43).

Não obstante, no mesmo ano, a Câmara dos Deputados aprovou o documento *Estatuto da Família*, antes somente um projeto de lei que circulava

desde 2013 (BRASIL, 2013a), que propunha, do ponto de vista legal, a definição de família como unicamente a união de um homem com uma mulher, realizada por meio de casamento formal ou de geração de filhos, excluindo outras configurações familiares. Começamos com a descrição desses eventos apenas por ter sido a partir de nossa indignação com esse cenário de retrocesso às políticas públicas que o programa de pesquisa, então protagonista neste texto, teve início.

Enquanto graduando em Pedagogia, cotidianamente em contato com a realidade do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília, e indignado com o referido cenário das políticas públicas, a atenção do primeiro autor deste texto foi chamada para a formação de seus pares em relação às temáticas de gênero e sexualidades. Foi a partir desse contexto que surgiu a proposta do desenvolvimento da pesquisa que deu origem ao programa de pesquisa que tem tal processo formativo como objeto de estudo.

Na época, já atuante na pesquisa acadêmica⁶⁰, explorando as temáticas de direitos humanos e educação em direitos humanos (EDH), a proposta da pesquisa feita pelo autor partiu desses primeiros temas para contemplar as duas temáticas seguintes, gênero e sexualidades. Assim, ressaltou-se que a educação em direitos humanos, política pública educacional em vigência no país (BRASIL, 2007; 2012; 2013b), é orientada de forma a contemplar outras temáticas para além daquela que seu nome carrega, tais como gênero e sexualidades. Pressupôs-se, ainda, que a efetivação da EDH nas instituições de ensino depende das idiosincrasias de professores(as) em relação às temáticas envolvidas, além dos conhecimentos que detêm sobre elas, conforme confirmado pela investigação empírica dessa pesquisa no âmbito da formação inicial em Pedagogia.

A pesquisa, todavia, considerando a conturbada conjuntura de polarização entre *promotores* e *combatentes* (DESLANDES, 2015) de gênero no debate das políticas públicas, em que teve sua proposta de desenvolvimento culminada, interpelou subsídios do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, delimitando-se às abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana. Logo, com esse atravessamento do construto de

⁶⁰ Com seu ingresso no curso de Pedagogia no ano de 2015, o autor atuava desde março de 2016 como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq) no projeto *Mediação, direitos humanos e cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas estaduais paulistas e espanholas*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Para se conhecer alguns dos resultados alcançados com essa pesquisa – mas que não faz parte do programa aqui tratado –, consultar Silva e Brabo (2016) e Silva, Maciel e Brabo (2016).

desenvolvimento moral, pôde-se atribuir um olhar mais especializado, relacionando a fragilidade formativa dos sujeitos participantes com sua formação ética. Para a realização da pesquisa, na modalidade de Iniciação Científica (IC), contou-se, ainda, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Com o término dessa pesquisa inicial no final de 2018, o programa teve sua continuidade em 2019 com uma pesquisa em andamento em nível de Mestrado, cuja proposta foi erigida a partir das constatações feitas por sua predecessora. Como interesse atual desse programa, conforme consta na proposta da pesquisa em andamento, apontou-se para a expansão da investigação para a formação inicial do(a) psicólogo(a) junto à formação do(a) pedagogo(a). Outra pesquisa – concomitante à de Mestrado –, que contribui para o programa de pesquisa, embora não o integre de forma direta, trata-se de uma Iniciação Científica em andamento com financiamento da FAPESP.

De caráter interdisciplinar e inédito, o programa de pesquisa em questão interpela subsídios teóricos e metodológicos de variados campos de estudos e conhecimento, num diálogo inesperado entre esses campos e pouco explorado na literatura pertinente, aos quais, portanto, encontra-se vinculado: 1) Educação em direitos humanos; 2) Estudos de Gênero; e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral. Neste texto, temos como objetivo apresentar o contexto de elaboração e em que consistiu esse programa de pesquisa, seus achados até o momento e perspectivas futuras.

O texto tem sua produção pautada numa abordagem que identificamos como *descritivo-biográfica*. O uso desse termo bipartido ilustra o caráter do gênero dualista do texto, tal como propõe Souza (2016): é descritivo, pois descreveremos detalhadamente o que foi feito e em que contexto, e é biográfico por tratar da trajetória do programa em questão e de parte da trajetória dos(as) pesquisadores(as) que se colocam por detrás dele. Assim, por meio dos procedimentos de revisão de literatura e análise documental, refletiremos sobre os caminhos percorridos até aqui e os que ainda virão.

Primeiros passos: a formação inicial em gênero, sexualidades e ética do(a) pedagogo(a)

Minha motivação para estudar o tema da mulher na educação não é recente e nem se deu apenas por estar atuando na educação. Trata-se de uma reflexão que ocorreu a partir do momento que comecei a observar a vida das mulheres à minha volta e tomar consciência de

que o fato de ser mulher implicava a discriminação ou privação de direitos. [...] Ao vir à UNESP, em 1987, encontrei respostas às minhas dúvidas sobre a sociedade em geral, pois o ensino lá vivenciado proporcionou-me o embasamento teórico necessário ao espírito crítico.

– Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo *Cidadania da mulher professora* (BRABO, 2005, p. 19-20).

Após a aprovação do PNE com seu texto suprimido (BRASIL, 2014), foi instituído o prazo de um ano para que estados e municípios aprovassem seus Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEEs e PMEes) dos próximos dez anos, ficando a seu critério se contemplariam ou não os termos gênero e orientação sexual em suas redações. Então em contexto regional e local, observou-se que uma significativa quantidade de municípios e estados também haviam excluído do texto de seus documentos os termos. E o município de Marília, localizado no interior do estado de São Paulo, situou-se entre eles.

Fiorini (2016, p. 12), que na época desenvolvia uma pesquisa de Mestrado junto à uma escola pública de Ensino Fundamental I do município, sobre o episódio envolvendo o Plano de Educação da cidade, relata que “[...] alguns vereadores propuseram emendas que excluíam a palavra gênero do PME de Marília, sendo encontrada a solução pela substituição da palavra gênero pela palavra sexo”. A votação final sobre o PME de Marília foi feita às pressas, restringindo a divulgação do dia da votação e, portanto, sem resistência ou manifestações populares contrárias à decisão, “[...] com a aprovação unânime dos vereadores, foi aprovado o PME mariliense, sendo excluída qualquer proposição em relação às políticas de gênero” (FIORINI, 2016, p. 12).

Com a omissão do dia da votação, feita às pressas, a atitude dos vereadores responsáveis por ela foi, no mínimo, curiosa devido, no dia, haver a presença apenas de grupos religiosos, informados a comparecerem e, talvez propositalmente, pressionarem a atividade parlamentar municipal. A decisão tomada pelos vereadores, de não manter os termos no documento e de não divulgar o dia da votação, atendeu os interesses de tais grupos, sobrepondo-os apenas por estarem de acordo com os seus, desconsiderando os beneficiados pelo possível ensejo progressista no PME e, assim, sendo seletivos e excludentes na apreciação de demandas reivindicatórias sociais e democráticas.

Naquele momento, questionou-se a formação ética e moral daqueles sujeitos, movidos apenas por seus interesses individuais e indiferentes a perspectivas destoantes das suas. A partir daí, considerou-se que, na implementação das temáticas que seriam contempladas ou não pelos

documentos, os seus principais responsáveis – professores e professoras – também poderiam apresentar resistências à tais temas, centrados em seus próprios valores, e refletindo o referido cenário na política.

Esse questionamento estendeu-se à educação em direitos humanos, que o primeiro autor tinha contato em sua atuação anterior como bolsista PIBIC, já orientado pela segunda autora deste texto. A EDH, política pública em vigência no país, foi oficializada e deferida com a publicação em 2006 do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007), atualizado em 2013 (BRASIL, 2013b), e das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH) de 2012 (BRASIL, 2012), as quais atribuíram o *status* de lei à EDH. Tais documentos preveem e estruturam essa perspectiva de educação a todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro.

A educação em direitos humanos orienta-se na transformação social e formação de sujeitos de direitos, garantindo direitos de grupos sociais que os tiveram historicamente violados. Ressalta-se ainda que, para sua concretização, ela baseia-se na superação de desigualdades afirmadas na história, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2007, p. 21).

De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2007; 2012; 2013b), a EDH deve ser desenvolvida de modo a contemplar não somente a temática homônima que seu nome carrega, como também temáticas corroborativas, tais como gênero e sexualidades. No entanto, observa-se que a possibilidade do desenvolvimento e, por conseguinte, eficácia da educação em direitos humanos apresentam dependência direta e indireta com as idiosincrasias do(a) professor(a) para com as temáticas a serem abordadas.

Assim, a EDH não envolve apenas a transmissão ou construção do conhecimento, como também a reflexão, a formação ética e moral, as quais não são possíveis de serem proporcionadas se docentes, responsáveis por sua abordagem na escola, mantêm-se restritos a concepções unilaterais, individualistas ou normatizadoras, além de sua escassa fundamentação teórica no conhecimento científico pertinente, no que diz respeito ao conteúdo das temáticas a serem trabalhadas.

[...] ainda que, hoje, a educação em direitos humanos esteja prevista legalmente e em atividade nas instituições de ensino, muitos de seus aspectos gerais e específicos encontram-se em crise, como ocorre com a educação em valores. Isso se dá ao fato da educação em direitos humanos fomentar temas e conteúdos a serem desenvolvidos que oscilam em compreensão pela

sociedade brasileira os quais [...] podem se tornar ameaçados na sua efetivação e até mesmo inexistentes. Não há como um professor ou professora oferecer e propiciar momentos de reflexão em sala, voltados para os valores que constituem os direitos humanos, quando esse(a) se demonstra contrário aos pressupostos trazidos por essa educação deferida no país quando direcionados para temas que não concorda (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1278-1279).

Portanto, idealizada a partir desses questionamentos, a pesquisa realizada entre 2017 e 2018, na modalidade de IC⁶¹, apresentou uma proposta interdisciplinar, na interseção de pelo menos três referenciais teóricos, oriundos dos campos de estudos citados que a pesquisa se ancorou e que o programa de pesquisa advindo dela hoje se ancora. Por isso, a pesquisa requereu um formato diferente do convencional, de orientação conjunta, sob orientação e co-orientação das Prof.^ª Dr.^ª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, reconhecida formalmente pela FAPESP como responsável pela pesquisa – aqui, segunda autora –, e Prof.^ª Dr.^ª Alessandra de Moraes, reconhecida como co-orientadora – e terceira autora deste texto –, cada uma atuando a partir de seu respectivo referencial que então domina.

Na pesquisa, teve-se como objetivo investigar a formação de graduandos(as) em Pedagogia sobre as temáticas de gênero e sexualidades e suas atitudes diante da diversidade sexual e de gênero na escola, ao mesmo tempo que relacionando-as com sua formação ética do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLEBERG, 1984; 1992; REST et al., 1999). Para Lawrence Kohlberg (1984; 1992), o desenvolvimento moral se baseia na capacidade de se realizar juízos morais orientados pela justificação de diferentes pontos de vista, apresentando-se em movimento ascendente, percorrendo três níveis e seis estágios. Já na abordagem chamada neo-kohlberguiana (REST et al., 1999), o desenvolvimento moral é descrito a partir de esquemas de desenvolvimento, abordagem que o instrumento DIT-2 é fundamentado.

Da metodologia delineada, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, para fundamentação na literatura eleita; documental, para conhecer o que se espera do(a) pedagogo(a) na atuação da educação em direitos humanos conforme os documentos oficiais; e empírica, no curso de Pedagogia de uma

⁶¹ A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 e vinculando-se à FAPESP pelo processo de n.º 2017/013819 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo.

universidade pública paulista, para coleta de dados da formação em gênero e sexualidades e do desenvolvimento moral dos(as) participantes, por meio de um questionário, elaborado e fundamentado na etapa precedente de aplicação de grupos focais, e da versão adaptada e traduzida do *Definig Issues Test 2* (DIT-2).

A pesquisa empírica, por sua vez, dividiu-se em três momentos, progressivos e sequenciais, de acordo com os instrumentos eleitos para uso em cada um deles. No primeiro momento, aplicaram-se duas sessões de grupo focal (GATTI, 2012) em duas turmas do terceiro ano do curso de Pedagogia que ambientou a pesquisa – curso escolhido por critério de conveniência –, sendo uma sessão em cada turma, com o propósito de trazer à tona experiências dilemáticas que os sujeitos participantes poderiam ter testemunhado no contexto escolar envolvendo as temáticas de gênero e sexualidades.

Com a identificação e mapeamento dos conflitos relatados nas sessões, criaram-se dilemas morais na proposta kohlberguiana (BLATT; KOHLBERG, 1975) que envolveram as respectivas temáticas, os quais foram inseridos no próximo instrumento de pesquisa, um questionário aberto. Assim, no segundo momento, elaborou-se o referido questionário, composto também por perguntas abertas, aplicando-o com turmas dos primeiro (inicial) e quarto (final) anos do curso para coleta.

No terceiro momento, aplicou-se o DIT-2, instrumento quantitativo fechado de mensuração do desenvolvimento do juízo moral, com os mesmos sujeitos respondentes do questionário, utilizando-se da versão adaptada e validada por Shimizu, Bataglia e Lepre (2009) para a realidade brasileira. Com os dados coletados pelos dois últimos instrumentos, analisou-se a formação em gênero e sexualidades dos sujeitos participantes; o nível e adesão de esquemas do desenvolvimento moral; e, por último, a relação das qualidades dessa formação com o nível e adesão de esquemas apresentados.

Dos resultados encontrados, ressalta-se que os(a) graduandos(as) do curso de Pedagogia investigado parecem não demonstrar deter uma formação adequada para sua atuação futura junto à diversidade sexual e de gênero na escola ou no desenvolvimento de um trabalho que aborde essas temáticas, bem como de que seu desempenho no que tange ao desenvolvimento moral. Outrossim, essa fragilidade formativa dos(as) participantes apresentou relação com seu vínculo religioso, inferindo-se que o vínculo e a formação religiosa podem deslegitimar e coibir sua formação profissional, para com as temáticas de gênero e sexualidades, e ética, no ponto de vista do desenvolvimento moral.

A pesquisa foi finalizada em dezembro de 2018, com alguns de seus resultados já divulgados em publicações anteriores (SILVA; BRABO;

MORAIS, 2017; SILVA, 2019a). A partir dos relatórios submetidos à FAPESP para apreciação da pesquisa, confeccionou-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia do primeiro autor (SILVA; 2019b). O programa de pesquisa, iniciado a partir dessa pesquisa, teve sua continuidade recentemente, em 2019, com uma pesquisa em andamento em nível de Mestrado. No entanto, antes dela, uma outra pesquisa, atualmente em desenvolvimento concomitante à pesquisa de Mestrado, acaba por também contribuir com esse programa de pesquisa e, embora não o integre de forma direta, merece aqui ser ressaltada.

À procura de conexões: apreensão da produção da psicologia do desenvolvimento moral que aborda gênero como tema de pesquisa

[...] percebemos a necessidade de revisar as teorias morais quando se trata da variável gênero. As estruturas sozinhas não explicam a moralidade, explicável somente em conjunto com os conteúdos da situação (gênero e a sexualidade, no caso da presente pesquisa) e com as experiências (cognitivas, afetivas e socioculturais) dos sujeitos que também têm papel fundamental na sua construção. No campo da moralidade, [...] pudemos demonstrar que o estudo da moral não deve desconsiderar a multidimensionalidade do gênero e, sobretudo, as representações de gênero como reguladoras do modo como os sujeitos enfrentam os conflitos cotidianos.

– Leonardo Lemos de Souza - *Representações de gênero e resolução de conflitos morais entre jovens na escola* (LEMOS DE SOUZA, 2014, p. 127).

No início de 2019, o primeiro autor ingressou no curso Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP, campus de Assis, após sua formação no curso de Pedagogia da FFC/UNESP no final de 2018. No curso atual, ele produziu um projeto de Iniciação Científica que, recentemente, foi aprovado pela FAPESP⁶², sob orientação do Prof. Dr. Livre-docente Leonardo Lemos de Souza – quinto autor deste texto – que, inclusive, integrou a

⁶² A pesquisa intitula-se *O gênero na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral: mapeamento e análise em periódicos internacionais de língua inglesa (1982-2018)*, com previsão de vigência de 01/08/2019 a 31/07/2020 e vinculando-se à FAPESP pelo processo de n.º 2019/08942-1 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo.

Comissão Julgadora, como membro titular externo, da banca avaliadora de seu TCC no curso de Pedagogia.

Essa pesquisa, agora em desenvolvimento, pertence a um outro programa, o qual teve início com uma pesquisa realizada em nível de Livre-Docência por Lemos de Souza (2017) e que foi continuado pela pesquisa em andamento *Epistemes feministas na produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero como dispositivo de problematização dos processos de mudança*⁶³ (LEMOS DE SOUZA, 2018), que busca mapear e problematizar a produção da Psicologia do Desenvolvimento, considerando os estudos feministas neste campo. Assim, a atual pesquisa de IC do primeiro autor erige desse programa de reconhecimento, organização e inteligibilidade da produção do campo – no caso dela, atendo-se ao aspecto da moralidade – no que se refere a questões feministas emergentes, particularmente no tocante da temática de gênero.

A discussão sobre as relações da Psicologia, sobretudo do Desenvolvimento no aspecto da moralidade, com os Estudos de Gênero, em seus limites e possibilidades, questionamentos levantados na tese (LEMOS DE SOUZA, 2017), muito contribuem para o desenvolvimento do programa de pesquisa protagonista deste texto. E por isso, dentre outros motivos, a procura do primeiro autor por fundamentação nas possíveis conexões dos referenciais teóricos em questão e por conciliações de interesses de seu programa com o programa de pesquisa em desenvolvimento pelo professor Leonardo.

Na pesquisa de Iniciação Científica em andamento, considera-se que as teorias morais de Jean Piaget (1994) e Lawrence Kohlberg (1984; 1992), oriundas do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, geraram interpretações androcêntricas, sexistas e heteronormativas sobre o desenvolvimento humano. Somente a partir da década de 1970, críticas feministas à Ciência provocaram rupturas epistêmicas ao interrogarem esse posicionamento da produção do campo e respectivas teorias, fazendo-as reverem-se e procurarem por alternativas metodológicas e conceituais.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é o de reunir, mapear e analisar, em periódicos de língua inglesa, a produção internacional de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral que tem gênero como tema no período de 1982 a 2018. O período delimitado escolhido para a investigação, 1982 a 2018, refere-se ao ano de publicação do livro de Carol Gilligan, *Uma voz diferente* (GILLIGAN, 1982), autora e obra de vanguarda nas críticas

⁶³ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e vinculada à agência pelo processo de número 17/14706-3 na linha de fomento Auxílio à Pesquisa – Regular.

feministas à produção da Psicologia e, sobretudo, da Psicologia do Desenvolvimento Moral, e ao ano anterior à pesquisa.

Como percurso metodológico, utiliza-se da pesquisa bibliográfica e, para apreensão da literatura internacional em periódicos, então seu *corpus* de análise, emprega-se duas técnicas metodológicas: o *estado da arte* (FERREIRA, 2002; PENITENTE, 2013) e a *meta-pesquisa* (TELLO; MAINARDES, 2015). Espera-se oferecer subsídios para a construção de um mapa sobre se, como e o quanto a Psicologia do Desenvolvimento Moral tem se apropriado em pesquisa das epistemes feministas no plano internacional e, assim, situar a produção investigada de modo a saber 1) se e como se apropria do conceito de gênero; 2) se e com qual ou quais orientações feministas dispõe; e 3) se e de que forma as teorias morais que a fundamenta são interrogadas pelas epistemes feministas.

Novas perspectivas: formação inicial do(a) psicólogo(a) e a variável da religiosidade

Aqui caberia uma discussão a respeito de religião e moralidade. Em que medida, dogmas religiosos substituem a reflexão moral. O argumento de que se deve agir de determinada forma porque assim diz a religião parece tão relativista quanto tem apregoado o relativismo cultural, que defende a ideia de que queimar viúvas junto com o corpo do marido é tão moral quanto qualquer outro ritual de luto. Este é mais um tema que pede análise.

– Patrícia Unger Raphael Bataglia

A construção da competência moral e a formação do psicólogo
(BATAGLIA, 2001, p. 105).

Também em tempo recente, o primeiro autor ingressou, como mestrando, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia – quarta autora deste texto –, que integrou a Comissão Julgadora da banca de seu TCC como membro titular, e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, que foi sua primeira orientadora nas pesquisas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia, financiadas com bolsa PIBIC e FAPESP.

Essa pesquisa em andamento, então concomitante à pesquisa de Iniciação Científica do curso de Psicologia, teve sua proposta erigida a partir das constatações feitas pela pesquisa que a precede. Como mencionado,

havia sido observado uma fragilidade no processo formativo ocorrido no curso de Pedagogia investigado, bem como uma correlação dessa fragilidade com a formação e vínculo religioso da amostra desse curso. Sua proposta volta-se, então, para o aprofundamento de tais resultados evidenciados, contando com novas perspectivas e interesses.

Como interesse atual na continuidade desse programa, apontou-se para sua expansão à formação inicial do(a) psicólogo(a) junto à formação do(a) pedagogo(a), interesse despertado com o ingresso do primeiro autor no curso de Psicologia na FCL/UNESP de Assis e pela trajetória em pesquisa da orientadora, expoente no Brasil no que tange à formação ética do(a) psicólogo(a) (BATAGLIA, 1996; 2001) e em cursos da Educação Superior, inclusive de Pedagogia. Nesse sentido, do ponto de vista da temática de desenvolvimento moral, a pesquisa, assim como sua predecessora, respalda-se também em e, de certa forma, retoma um outro programa de pesquisa, encerrado há alguns anos, desenvolvido por Shimizu et al. (2010) e Bataglia et al. (2014; 2016) no contexto da formação inicial em Pedagogia.

Do aprofundamento dos resultados e novos interesses, ressalta-se que na presente pesquisa as temáticas de gênero e sexualidades são abordadas como um problema da legislação normatizadora da formação inicial da Educação Superior – *corpus* normativo em que os documentos oficiais da EDH estão incluídos.

Pedagogos(as) e psicólogos(as) terão de julgar e intervir em situações envolvendo questões relacionadas à gênero e sexualidades, as quais se depararão ao longo de sua atuação profissional. Aqueles(as) com formação mais elaborada em relação às temáticas podem intervir de maneira mais adequada nessas situações, bem como os(as) competentes moralmente, que serão incapazes de sobrepor seus interesses e estarão abertos e receptivos a saberes dispares aos que fomentam. Já os(as) moralmente tardios, ficarão restritos a concepções unilaterais, individualistas, “grupocêntricas”, baseando-se em seus próprios interesses, indiferentes se sejam normatizadores ou não.

Um quadro de pesquisas recentes – quadro composto, inclusive, pela pesquisa que antecede a presente de Mestrado –, no entanto, demonstra que esses(as) profissionais não estão sendo preparados para a atuação junto às temáticas e ao público da diversidade sexual e de gênero (MELO; BARRETO, 2014; FIORINI, 2016; ASSUNÇÃO; SILVA, 2018; SILVA, 2019a; 2019b) e que os cursos de Educação Superior não contemplam o

desenvolvimento do juízo e da competência moral⁶⁴ de seu alunado (LEPRE et al., 2014; SERODIO; KOPELMAN; BATAGLIA, 2016; SILVA, 2019a).

Além disso, os resultados das últimas investigações do programa de pesquisa de Bataglia et al. (2014; 2016), sendo esses em específico publicados em Lepre et al. (2014), corroboraram com os resultados obtidos com a pesquisa anterior de IC de nosso programa, indicando que estudantes de Pedagogia sem afiliação religiosa apresentam níveis de juízo moral superiores aos(as) vinculados(as) às instituições religiosas. Sobre isso, Duriez e Soenens (2006) ressaltam que muitas pesquisas têm procurado relacionar religiosidade e moralidade, argumentando que não são aspectos independentes, e chegam a resultados de que pessoas com afiliação religiosa podem apresentar raciocínios morais limitados, com preferências por níveis morais inferiores e menos preferências pelos superiores.

No entanto, autores como Ernsberger e Manaster (1981) apud Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1276):

[...] questionam que o raciocínio moral de pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá. Assim, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais pode suplantar a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Os autores demonstram ainda, a partir de dados coletados com uma amostra de aproximadamente mil adolescentes, universitários e adultos, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que se relaciona com a competência moral, definida como a capacidade de julgar por princípios e agir de acordo com eles, é a forma com que os indivíduos processam os conteúdos religiosos, em que aqueles(as) que os fazem de modo literal e dogmático apresentam níveis de competência moral inferiores àqueles que empregam mecanismos simbólicos de interpretação.

⁶⁴ A competência moral é um construto distinto do juízo moral, ambos conceituados por Kohlberg, porém o construto de competência foi desenvolvido e operacionalizado pelo pesquisador alemão Georg Lind (2000).

Logo, a pesquisa em andamento tem como objetivo investigar a formação de graduandos(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia sobre as temáticas de gênero e sexualidades e o trabalho junto à diversidade sexual e de gênero, assim como estabelecer relações do estado dessa formação com e entre o desenvolvimento do juízo e da competência moral, da inclusão da transcendência e da interpretação do conteúdo religioso. Como aprofundamento, dispõe-se agora de uma amostra maior, ainda em discussão sobre sua abrangência, de ambos os cursos, de Instituições de Educação Superior públicas e particulares.

No que se refere à metodologia, utiliza-se das pesquisas bibliográfica para fundamentação teórica; documental para se compreender o campo normativo legal dos cursos em relação a gênero e sexualidades; e empírica, absorvendo os instrumentos de coleta usados na pesquisa anterior, a técnica de grupo focal, o questionário e o DIT-2, porém ampliando seu número: agora com o uso do *Moral Competence Test* (MCT_xt), instrumento fechado de mensuração da competência moral; e da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), instrumento fechado de mensuração da interpretação do conteúdo religioso.

Com as discussões sobre a delimitação dessa metodologia em andamento junto às orientadoras, observa-se que a pesquisa apresenta certa abrangência demasiada, tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Contudo, respalda-se em um programa de pesquisa sério, em resultados obtidos por pesquisa anterior desse programa que foi realizada com êxito, bem como retoma um outro programa, já encerrado, de suas orientadoras, no que tange à temática de desenvolvimento moral, o que, com esse histórico, justifica sua exequibilidade.

Considerações finais... ou até o momento

[...] incutir classificações a esses jovens que já são tão deliberada e cotidianamente rotulados como melhores ou piores só tende a aumentar o preconceito e a desigualdade que fazem parte de suas realidades diárias. Como pesquisadores, cabe-nos a tarefa de buscar compreender e revelar os aspectos que envolvem o imaginário e a experiência cotidiana desses jovens sem coloca-los em graduações. Devemos, sim, revelar variações que expressam uma realidade marcada por uma história, remota e atual, econômica, cultural e social que incomoda muitas pessoas sensíveis a ela, inclusive os próprios participantes de nossa pesquisa. Esperamos, por meio dessas análises, em vez de

compactuar e perpetuar as injustiças que permeiam nosso país, impulsionar a busca de transformações mais efetivas.

– Alessandra de Moraes Shimizu

Representações sociais e julgamentos morais de jovens
(SHIMIZU, 2002, p. 238).

Buscamos, neste texto, refletir sobre os caminhos percorridos até o momento com um programa de pesquisa desenvolvido em tempo recente, o qual atualmente segue continuidade, e os possíveis caminhos que ainda virão, considerando novas perspectivas e interesses que nasceram e continuarão a nascer em meio aos seus percursos.

Com o trabalho de pesquisa em andamento, seja da pesquisa de Mestrado, proposta a partir dos achados da pesquisa de Iniciação Científica concluída do curso de Pedagogia e que dá continuidade ao programa em questão, seja com a atual pesquisa de Iniciação Científica, que embora pertença a outro programa contribui para o programa protagonista desta produção, espera-se obter maiores contribuições sobre o estado da formação inicial da Educação Superior e pistas de como melhorá-la.

Decerto, investigações interdisciplinares, no contexto da Educação Superior – como é o caso – ou em qualquer outro, demandam empenho e dedicação para cumpri-las conforme são propostas. Na encruzilhada do que é necessário fazer, do que se pode fazer e do que se quer fazer em pesquisa, nosso programa volta-se, agora, para alguns aprofundamentos e expansões em termos teóricos e metodológicos, evidenciando um processo contínuo de construção de sua identidade, sólida, mas mutável, e clara sobre os caminhos escolhidos a se percorrer.

Referências

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de; SILVA, Laís Ribeiro da. Formação em psicologia e diversidade sexual: atravessamentos e reflexões sobre identidade de gênero e orientação sexual. *Pretextos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 392-410, jan./jun., 2018.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. *A construção da competência moral e a formação do psicólogo*. 2001. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. 1996. 218 f. Dissertação (Mestrado em

Psicologia Social) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; MORAIS, Alessandra de; RÉGO, Sergio Tavares de Almeida; LEPRE, Rita Melissa. **Estudo sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral**. Relatório de Pesquisa FAPESP /Auxílio à Pesquisa – Regular /Processo Nº 2014/10842-1. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para a FAPESP, Marília, 2016.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de. **A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N º 07/2011. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2014.

BLATT, Moshe M.; KOHLBERG, Lawrence. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, v.4, n.2, p.129-161, 1975.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal/UNESCO, 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n. 8035-B de 2010**. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2010. Disponível em:

<http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pne_redacao_final_ccjc.pdf>. Último acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n. 6583 de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. 2013b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761>. Último acesso em: 28 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2. 85p.

- DESLANDES, Keila. *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ROCHA, Maria Custódia Jorge; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. **Educação, mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.
- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, 30. p. 76-83, January 2006.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.
- FIORINI, Jessica Sampaio. **Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 10. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development: vol. II. The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.
- LEMONS DE SOUZA, Leonardo. **Epistemes feministas e a psicologia do desenvolvimento: percursos na pesquisa sobre gêneros, sexualidades e juventudes**. 2017. 144 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2017.
- LEMONS DE SOUZA, Leonardo. **Epistemes feministas na produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero como dispositivo de problematização dos processos de mudança**. Projeto de pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), São Paulo, Processo n.º 17/06531-9, 2018.
- LEMONS DE SOUZA, Leonardo. Representações de gênero e resolução de conflitos morais entre jovens na escola. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 1, São João del-Rei, p. 118-127, jan./jun., 2014.
- LEPRE, Rita Melissa et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. Trad. Patrícia Unger Raphael Bataglia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

MELO, Rogério Amador de; BARRETO, Danielle Jardim. Formação em psicologia: discursos e saberes sobre experimentações de gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 34, n. 3, p. 676-689, 2014.

MOITA, Gabriela. A patologização da diversidade sexual: homofobia no discurso de clínicos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 76, p. 53-72, dez., 2006.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. **A pesquisa pedagógica nos cursos de licenciatura em pedagogia: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores.** 345 f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2013.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução. São Paulo: Summus, 1994.

REST, R. James; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SERODIO, Aluisio; KOPELMAN, Benjamin I.; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. The promotion of medical students' moral development: a comparison between a traditional course on bioethics and a course complemented with the Konstanz method of dilemma discussion. *International Journal of Ethics Education*, v. 1, n. 1, p. 81-89, Springer, 2016.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas.** 2002. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2002.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; BATAGLIA Patrícia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa. **DIT-2 - Opiniões sobre Problemas Sociais – Reformulação da Tradução e Adaptação do Defining Issues Test – 2 realizada por BIAGGIO, Ângela Maria Brasil; SHIMIZU, Alessandra de Moraes.** Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2001. **Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2009.**

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2).** Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Dilemas morais de graduandos(as) em Pedagogia sobre a diversidade sexual e de gênero na escola.** In: ABUD,

Cristiane de Castro Ramos (Org.). Gênero e diversidade no contexto escolar. Rio de Janeiro: Eulim, 2019a.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 720 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2019b.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação em direitos humanos na perspectiva de gênero e sexualidades: a atuação da mediação docente na Educação Infantil pública paulista. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, v. 2, p. 9-30, 2016.

SOUZA, Bianca Gonçalves. A construção do fazer científico: a trajetória de um intelectual, Eduardo Ismael Murguía. In: XVII Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação, 17., 2016, Salvador. *Anais do XVII Encontro nacional de pesquisa em ciência da informação*. Salvador: UFBA, 2016. p. 4458-4468.

SOUZA, João Otávio Maia Leal de. *Terapias do “armário”*: clínica, ética e homofobia. 100 f. Monografia (Bacharel em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2010.

TELO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun., 2015.

TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ATIVIDADES PRÉVIAS

Dr. Geraldo José da Silva (UFRGS) ⁶⁵

Dra. Neide Castilho Teno (UFMS) ⁶⁶

Cristiene Oliveira Ribeiro (UEMS) ⁶⁷

Resumo: O presente artigo trata de uma experiência didática realizada no segundo ano do ensino médio de uma escola estadual, situada na cidade de Dourados-MS, no ano de 2017. As atividades foram aplicadas a 26 alunos colaboradores e centraram-se na produção da tipologia textual dissertação argumentativa com o intuito de fornecer ao aluno-autor subsídios teóricos e práticos na consecução dessa modalidade textual. O tema eleito para a discussão versa sobre o sistema prisional brasileiro. O objetivo foi o de verificar se o uso de atividades prévias ou não contribuiu para melhor desempenho do aluno produtor de texto, no que tange aos aspectos macro e microestruturais. O aporte teórico adotado baliza-se na Linguística Textual (KOCH, 2003) que considera a perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem; (GERALDI,1997), já que, propõe-se a atividade prévia como estímulo à aquisição do ensino-aprendizagem. A prática redacional na escola ainda apresenta muitas lacunas e o fazer pedagógico carece de alternativas que instrumentalizem professor e aluno visando melhor desempenho na leitura e produção textual. Eis o desafio que justifica o propósito da pesquisa realizada. Para alcançar os objetivos fez-se necessário um percurso metodológico a saber: a) produção sem atividade prévia e com atividade prévia, considerando o mesmo tema, b) leitura e autoavaliação dos textos, c) cada aluno produziu dois textos sobre o mesmo tema, sendo o primeiro sem atividade prévia e o segundo com atividade prévia. Os resultados mostram que a dinâmica das atividades prévias tem papel fundamental no processo de escrita na escola.

Palavras-chave: Dissertação-argumentação; atividade prévia; linguística textual.

Introdução

⁶⁵ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor do PPGL/Proletras UEMS. E-mail: gera.silva@terra.com.br

⁶⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Professora do PPGL/Proletras UEMS. E-mail: cteno@uol.com.br

⁶⁷ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: cristiene.oli@gmail.com

Não é novidade que ler e escrever continuam sendo um grande desafio no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de escolaridade. Com o avanço da tecnologia e o “tsunami” de informações que chegam a todo instante, pode-se dizer que nunca estivemos tão munidos de dados para que pudéssemos emitir juízo de valor sobre os acontecimentos de forma mais contundente. Esta realidade exige da escola, como um todo, ações pedagógicas que promovam a reflexão sobre o como preparar o estudante para o exercício da cidadania em nossa contemporaneidade. Vive-se uma época de muita informação, mas pouco conteúdo. Diante disso, acreditamos que o fazer pedagógico requer atitudes que vão além da linearidade e, com isso, a proposta de atividades prévias para subsidiar a produção textual na escola nos parece um dos caminhos possíveis.

Esta situação nos fez refletir e a aplicar uma proposta didática de produção textual para o 2º ano do ensino médio de uma escola estadual de Dourados-MS, ano letivo de 2017⁶⁸. A tipologia textual eleita para a realização da experiência foi a dissertação-argumentativa com a participação de 26 alunos. Isto posto, este trabalho tem como objetivo principal produzir textos dissertativo-argumentativos com e sem atividade prévia, verificando, se a atividade prévia contribui para melhor desempenho do aluno produtor de texto, no que tange aos aspectos macro e microestruturais.

Como aporte teórico, servimo-nos dos pressupostos centrados na Linguística Textual, visto que, a ênfase está nos aspectos macro e microestruturais que determinam a textualidade e considera-se, também, a perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem, já que, propõe-se a atividade prévia como estímulo à aquisição do ensino-aprendizagem a partir da interação que esse momento propicia. Além disso, tem-se a escrita como trabalho e acredita-se que a atividade prévia de leitura, análise e reflexão de diferentes textos sobre um tema eleito pode contribuir para a produção de textos que atendam a tipologia solicitada e que apresentem conteúdo e forma pertinentes. Este capítulo tem como percurso metodológico: a) fundamentação teórica, b) aspectos metodológicos envolvendo a aplicação da proposta de produção textual, c) análise comparativa de forma geral dos textos e análise específica de textos com ilustração dos resultados provenientes da experiência e desafio de se trabalhar a escrita como trabalho na escola e não para a escola.

68Esta proposta foi aplicada como requisito de avaliação parcial no Programa de Pós-graduação em Letras *Lato Sensu*, área de Estudos Linguísticos, ano de 2017, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Vale registrar que todos os trâmites para a realização da proposta foram tomados e aprovados pela direção da escola parceira.

Fundamentação Teórica Linguística textual: breve abordagem

Linguística Textual é um conceito que teve origem na Europa na década de 60 e que ganhou visibilidade nos anos 70 (KOCH, 2009). No princípio, seu foco investigativo pautava-se na descrição de fenômenos sintático-semânticos, com estudos direcionados às perspectivas estruturalista e gerativista de uso da língua. A partir dos anos 80 essa teoria torna-se mais significativa quanto ao estudo do texto. Seus pressupostos ganharam ramificações direcionando-a a várias vertentes, o que fez com que no decorrer de seu desenvolvimento abarcasse concepções teóricas distintas entre si, como, a fase Transfrásica (onde o texto ainda não é objeto de análise devido o foco ser a frase), a Gramática de Texto (com o intuito de apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua) e a Teoria do Texto (voltada à compreensão do texto na situação real de interação).

As análises direcionadas ao texto, à luz da Linguística Textual, deixam de enfatizar a forma, a estrutura, e centram-se no fator textualidade. Segundo Koch (2009 p. 14) foi “assim que passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade”. Nesse âmbito, o foco direciona-se para o processo de produção, considerando-se a partir de então, o contexto, a recepção e a interpretação do texto, evidenciando-se assim, a figura do sujeito enunciador dentro da prática de produção de texto, já que, a textualidade não se manifesta apenas pelo viés linguístico, mas também pelo pragmático, como assegura Koch (2009). Em seus estudos, a autora destaca como princípios de textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Acrescenta ainda que:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais o a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim de ordem qualitativa (KOCH, 2009, p.14).

Como se observa, a Linguística Textual ao fazer do texto objeto de estudo não se prende apenas ao ensino da língua, mas também ao ensino da produção textual, onde, encontram-se implícitos os pontos de vista do indivíduo. Esta perspectiva teórica oferece subsídios que dão ao texto a possibilidade de ser melhor articulado em seu processo construtivo, envolvendo os aspectos macro e microestruturais na elaboração dos enunciados.

A produção textual no ensino médio: revisitando os PCNEM

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p.55) apontam que a Língua Portuguesa deve desenvolver no aluno “seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades da expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. Nota-se, portanto, que o texto apresenta-se como objeto de ensino num composto de utilização que atinge diferentes níveis: leitura, produção, discurso e interlocução.

Segundo os PCNEM (2000, p. 58), “o ensino e aprendizagem de uma língua não pode abrir mão dos textos, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem à reflexão, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas”. Esse novo formato do Ensino apresentado pelos Parâmetros Curriculares não prioriza mais apenas os saberes enciclopédicos e o texto passa a ser considerado uma unidade básica da interação verbal. Nessa vertente, o aluno deve ser visto como um produtor de textos, já que, pelo texto pode-se evidenciar a idiosincrasia como autor do enunciado. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam ainda que:

Um das preocupações do PCNEM é a de que o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais. Ao sair da escola, o aluno deve ter construído uma sólida competência de analisar criticamente informações e saberes como instruções humanas – enraizadas na realidade histórica, não podendo ser dela desvinculados – e não como um universo fragmentado de certezas vazias de ideologias (PCNEM, 2000, p. 52).

A produção textual, proposta pelos PCNEM (2000), propicia ao aluno a oportunidade de melhor compreender, interagir e se expressar frente a situações comunicativas que se estabelecem no contexto social, possibilitando o indivíduo tornar-se crítico diante das questões com que se depara. Nessa dimensão reflexiva do processo de ensino-aprendizagem os PCNEM (2000, p. 90) chama a atenção a esse fator focalizando a figura do

professor, como mediador do ensino, no sentido de “atentar para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira”. Como se observa, direciona-se ao texto a função de objeto de estudo que deve ser explorado na sala de aula sob diversos âmbitos: leitura, produção, análise linguística e discurso. Um ensino que priorize esses preceitos e tenha conectado à sua prática o princípio da interação propicia a seu aprendiz uma aprendizagem dotada de significados, já que, assim, o indivíduo após o processo de aquisição da língua poderá fazer melhor uso dos princípios que regem a sua funcionalidade discursiva.

Redação escolar x produção de texto: o professor e sua prática

Questionar os parâmetros que orientam o processo da escrita implica reportar-se às concepções que regem essa prática. Garcez (2004) destaca a ideia de que existem muitos mitos acerca do ato de escrever. Em seus estudos assevera que uma concepção de escrita como dom ou como consequência caracteriza essa prática como algo que se consegue sem nenhum empenho, desconectada da prática de leitura, assim como, das práticas sociais. Todavia, a escrita vista como trabalho, retoma o caráter interacional da linguagem constituído pelo esforço do indivíduo frente a um contínuo, evidenciado, pelas etapas que envolvem o processo de produção. Nessa conjuntura, há espaço para abordagem de práticas de leitura, planejamento, execução e reescrita textual. Avaliar o professor frente a essa prática expõe as condições em que se dão as produções textuais elencando dois conceitos: a redação escolar e a produção de texto.

Considerando o exposto, vale refletir que, muitas vezes, a interlocução e interação entre professor e aluno é fundamental, principalmente quando se trata de produção textual na escola e não apenas para a escola. Outra questão que deve ser levada em conta é o fato de que não rara as vezes o professor não é um produtor textual competente e, ao entrar em contato com o texto do aluno, assume o papel de avaliador e não de coautor, chegando a punir os estudantes por não captarem a metalinguagem explorada nos ensinamentos escolares. Nesta esteira de discussão, Brito (2006, p. 120), aponta que “a escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante [...] como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso”. Em consonância com a autora, pode-se inferir que a escola, o professor e o aluno devem ser partícipes no processo de construção/produção de textos.

Vale destacar que o conceito produção de texto deve pressupor uma visão sociointeracionista de ensino, o que para a escola incute uma nova forma de pensar e criar a escrita em seu espaço. A oposição redação escolar x

produção de texto não é apenas uma troca de terminologia, implica, uma mudança teórico-metodológica para as práticas de escrita na escola, já que, o que está implícito nessa discussão é a questão do sujeito enquanto ser que se constitui pelas relações interpessoais, pelas interlocuções discursivas. Brito (2006, p. 119), menciona que “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, está sempre interferindo no discurso do locutor [...]”. Com base nesse pensamento, ao se buscar a figura do professor avaliador e único interlocutor da redação escolar nota-se que o aluno é mero reproduzidor do discurso do professor, a sua linguagem se relaciona com a imagem que faz de seu interlocutor, no caso, o professor. A esse respeito Geraldi (1997) explicita que:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se ismicui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 1997, p. 20).

Uma perspectiva interacionista de ensino exime o aluno do papel de reproduzidor e o coloca como produtor do seu próprio discurso e, isso ocorre porque a sala de aula passa a ser o lugar da interação verbal e, a posição do aluno e do professor, frente às práticas de aprendizagem, não se centra mais no postulado de que um transmite e o outro recebe o conhecimento, porque nesse contexto, professor e aluno são detentores do saber. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 21), “são os saberes do vivido que trazidos por ambos - alunos e professor - se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula”. São os confrontos entre esses saberes, entre essas distintas formas de pensar que originam outros conhecimentos, outras visões de mundo.

Redefinir as práticas educacionais, no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, implica focalizar o texto como um recurso indispensável no processo de aquisição da língua. Geraldi (1997, p. 22), considera que o texto deve ser usado como material de ensino/aprendizagem porque “é precisamente o lugar das correlações”. Pelo texto as palavras mantêm uma relação de dependência cheia de significados que resulta na unidade do texto, constituinte de seu sentido. Há uma relação dialógica entre os textos que os aproximam de textos que tratam do mesmo tema e ponto de vista e também de pontos de vista diferentes. Substituir o conceito de redação escolar nos parâmetros que é contextualizado atualmente nos centros de ensino é aceitar que para que um texto se construa, são muitos os

recursos que mobilizam sua produção. Geraldi (1997, p. 22), conclui que “conceber o aluno como produtor de texto é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”.

Evidenciando o diálogo nas práticas de ensino, na visão interacionista, pode ser um ponto fundamental, para o compartilhamento de experiências entre os sujeitos na escola e também na sociedade. O texto deve assumir sua dimensão discursiva e professores e alunos em suas práticas de ensino-aprendizagem devem explorar um conceito que considere a concepção interacionista entre os interlocutores. Geraldi (1997, p. 21), pondera que a interação verbal deve ser um processo fundante do fazer pedagógico; isto é; “deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem”. Observando esses pressupostos, entendemos que a produção textual torna-se mais abrangente que uma simples redação escolar.

Tipologia textual dissertação: a argumentação em foco

Considerando a perspectiva interacionista da linguagem, em seu uso real e concreto, tem-se uma vinculação a um contexto de aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais. Isso dá ao falante mais habilidade na construção de sentenças enunciativas apropriadas à sua situação. Platão e Fiorin (2005, p. 173) inferem que “todo texto tem, por traz de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e linguística”.

Para entendermos a intencionalidade que circunda todo texto tomamos com objeto de estudo a tipologia dissertação-argumentativa, por esse tipo de texto denotar a seu produtor a capacidade de compreender, de relacionar, de organizar e interpretar os fatos e informações. Um texto dissertativo se estrutura pela lógica e para que isso ocorra deve-se refletir, deve-se raciocinar sobre uma ideia, uma temática, é assim que se dá o processo de produção desse tipo de texto. Um discurso dissertativo-argumentativo tem um único objetivo que é intervir de forma direta sobre as opiniões, comportamento e conduta e de seu interlocutor. Brandão (2000, p. 33) ressalta que “a argumentação se apoia nas formas de raciocínio. Essas formas são a dedução e a indução”. O produtor desses textos tem que saber refletir e expor seu pensamento de forma coerente e coesa.

No texto argumentativo tudo deve ser explicado e fundamentado por argumentos plausíveis para que a proposta não fique apenas no plano do convencimento. Segundo Abreu (2001, p. 7), “convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando [...]. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”. Uma articulação lógica

do texto bem estruturada entre suas partes é tão fundamental que, se assim não o for, o texto torna-se incapaz de convencer e muito mesmo persuadir. Platão e Fiorin (2005, p. 174) apontam que “um texto dispersivo, cheio de informações desencontradas não é entendido por ninguém: fica-se sem saber qual é seu objeto central. O texto que fala de tudo acaba não falando de nada”.

Para que um discurso se desenvolva é necessária a existência da argumentatividade, que no todo textual, deve ser vista não apenas como fator básico de coesão, mas também, como coerência textual. Nenhum discurso é neutro e como postula Brandão (2000, p. 32) “uma descrição ou narrativa também são explícitas ou implicitamente atravessadas por uma argumentatividade”. Isso acontece devido à intencionalidade que subjaz a todo discurso e, como a linguagem é produto da interação verbal, o sujeito enunciador busca adquirir competências que o leve a compreender e a construir sequências enunciativas apropriadas ao seu contexto comunicativo. Faz-se oportuno citar o pensamento de Koch (2002, p. 23) de que “a distinção entre o dizer e mostrar permite penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo: é sob esse aspecto que se torna possível falar de ideologia na linguagem”, visto que, à função textual, encontra-se arraigada sempre de uma intencionalidade.

Aspectos Metodológicos

A proposta de análise de produção de textos elaborados com e sem atividade prévia foi aplicada a uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual, localizada na cidade de Dourados-MS, no ano de 2017. Esta instituição escolar é considerada uma escola de referência tendo em vista o número expressivo de alunos matriculados oriundos da área central.

Focaliza-se o texto dissertativo-argumentativo por ser este cobrado nos processos seletivo como vestibulares e ENEM. O método consiste em: a) produzir textos sem atividade prévia: dando-se apenas o comando e o tema, b) produzir textos com atividade prévia: usando texto de apoio (verbal/não verbal) e o uso de texto nota 1000 no ENEM para exemplificação de coesão e coerência, c) analisar os aspectos macro e microestruturais dos textos observando se houve progressão textual entre as duas formas de produção de texto e d) observar os parâmetros determinantes para a eficácia/não eficácia do método no contexto de aplicação, já que, o meio não deve ser desconsiderado no processo de produção.

Como critérios avaliativos consideramos a capacidade de criação dos alunos avaliando os textos produzidos com e sem atividade prévia de forma geral. Quanto aos aspectos macroestruturais, levamos em conta os itens: a)

O texto atende as características da tipologia solicitada? b) Há no texto apresentação de tese (ponto de vista a ser defendido/argumentado)? c) Há adequação do título ao texto? d) Há continuidade de sentido, caracterizada pela manutenção do assunto central e pelo desenvolvimento desse assunto de modo progressivo e claro? e) Há análise crítica?

No que tange aos aspectos microestruturais, consideramos o lastro linguístico-gramatical envolvendo clareza e correção textual (pontuação, acentuação, sintaxe de regência e de concordância, ortografia, etc.). Na sequência apresentamos a título de amostragem, a análise global dos textos produzidos pelos alunos. Dentre eles, analisar um texto da experiência vivenciada.

Análise do *corpus*

O *corpus* geral do estudo realizado constitui-se de 26 textos produzidos pelos alunos (sem e com atividade prévia). Para este estudo, o recorte centrou-se em analisar dois textos, de um mesmo aluno, considerando nas duas produções: uma sem atividade prévia e a outra com atividade prévia.

Análise geral dos aspectos macroestruturais

A tabela expõe os resultados do desenvolvimento das duas práticas de produção textual referentes aos fatores ligados à lógica e ao sentido do texto em todos os textos que foram produzidos, sendo estes, designados fatores de coerência textual.

Quadro 1

TURMA: 2A	Produção Sem Atividade Prévia	Produção Com atividade Prévia
Atende características da tipologia	26 dos 26 analisados	26 dos 26 analisados
Apresentou tese/ponto de vista	26 dos 26 analisados	26 dos 26 analisados
Apresentou argumentos	26 dos 26 analisados	26 dos 26 analisados
Título adequado ao texto	14 dos 26 analisados	19 dos 26 analisados
Não apresentou título	13 dos 26 analisados	07 dos 26 analisados
Há continuidade de sentido	26 dos 26 analisados	24 dos 26 analisados

Análise crítica	25 dos 26 analisados	23 dos 26 analisados
-----------------	----------------------	----------------------

Fonte: Elaborado pelos estudiosos.

Os dados revelam que nessa turma os problemas concentram-se mais no título, havendo melhoras quanto a essa questão após a inserção de atividade prévia. Isto é relevante para o sentido do texto, pois, o título enquanto macroestrutura tem o papel de apresentar de forma sumarizada o assunto, inculcando no leitor, estímulo ou desestímulo em prosseguir a leitura. Este fator deve ser um auxílio e não um empecilho para a compreensão textual. No que diz respeito aos outros itens avaliados percebe-se que, no contexto geral, a turma conseguiu resultados satisfatórios, já que, o número de textos que apontaram problemas com as questões investigadas foi bem reduzido.

Análise geral dos aspectos microestruturais

As informações seguintes estão relacionadas com a forma do texto, parte que evidencia o nível de correção textual por meio de aspectos linguístico-discursivos, sendo estes, elementos de coesão textual. Nesse quesito, as falhas foram praticamente as mesmas em todos os textos, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro -2

Os erros ocorreram com	2ªA: 27 textos sem atividade prévia/nº de textos com problemas	2ªA: 26 textos com atividade prévia/nº de textos com problemas
Pontuação (vírgula)	16	13
Acentuação	16	11
Ortografia	15	06
Preposição: uso ou não	06	12
Colocação pronominal	03	05
Crase: uso ou não	05	03
Concordância verbal	11	08
Concordância nominal	07	05
Conjugação verbal	01	03
Problemas com o uso de pronomes	04	01
Marcas de oralidade	02	02

Fonte : Elaborado pelos estudiosos

Esses dados expõem a dificuldade de domínio linguístico-discursivos dos alunos pela incapacidade de adequar-se à norma culta da língua. Na análise geral, 100% dos textos apresentaram déficit no nível de coesão em ambas as etapas de produção textual. Como evidencia o quadro 2, há uma variação entre as diferentes etapas de produção de textos que tendem a avanços em alguns pontos e digressão em outros. No entanto, os dados referentes ao 2º ano pontam evolução em metade dos problemas de coesão expostos na tabela, após a inserção da atividade prévia realizada com textos de apoio antes da prática de produção de texto. Quanto à progressão textual, as informações a seguir englobam os níveis de coesão e coerência.

Quadro-3

DADOS MACROESTRUTURAIS	
Apresentou progressão	18 dos 26 comparados
Não apresentou progressão	03 dos 26 comparados
Manteve mesmo nível	05 dos 26 comparados

Fonte: Elaborado pelos estudiosos.

Observa-se um resultado satisfatório, já que, mais da metade dos textos evoluíram, com um detalhe, os textos que mantiveram o mesmo nível foram os textos considerados bons em nível de coerência e com reduzido número de problemas coesivos.

Análise pontual dos aspectos macro e microestruturais dos textos elaborados com/sem atividade prévia

Para a exemplificação, de tais pontos passamos a analisar o recorte realizado, ou seja, dois textos, que se sobressaíram entre as turmas, tanto de forma positiva quanto negativa, em relação aos níveis de coesão e coerência. Na produção sem atividade prévia propôs-se a escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre a temática “A histórica precariedade do sistema prisional brasileiro”. O texto que segue foi escrito sob essa proposta e representa vários textos que tiveram semelhante configuração.

Análise em nível de coerência

Transcrição do Texto I: turma 2º ano autor (I.F.S)

“Nos dias de hoje, o ministério da justiça anda impondo um sistema onde antigamente ainda era válida, pois atualmente a superlotação das cadeias, a segurança tem diminuído muito, por razões que se unem nas prisões, onde lá ocorre muitas mortes.

A sociedade esta cada dia mais revoltada com tudo isso, pelo fato de não haver mais segurança. Pois a falta de investimento em educação ou até mesmo uma desestrutura familiar pode afetar muitos jovens aos crimes e drogas influenciando muito. Por muitos outros fatos ocorridos, de morte e roubo, a superlotação dos presídios tende a piorar cada vez mais.”

A macroestrutura apresenta falhas que remetem a uma reflexão. O texto não apresenta título, o leitor não é anunciado de forma lacônica sobre o que será lido. O texto é introduzido de forma confusa, prejudicando a fluidez textual. A falta de desenvolvimento do assunto provoca prejuízos estruturais e informacionais, como a inexistência do parágrafo conclusivo, parte integrante da estrutura de textos dissertativo-argumentativos. O texto é muito resumido se comparado à importância do tema, denotando que o aluno não possui argumentos para discorrer sobre tal assunto. As informações são genéricas e, o pouco que foi escrito repousa no senso comum, o que prejudica a criticidade almejada nesse tipo de texto.

O aluno faz uma afirmação para iniciar sua argumentação, porém usa termos como “sistema” que generaliza a ideia que pretende desenvolver. Na sua afirmação considera “válida”(sic) o sistema que existia antigamente. No aspecto da coerência, esse texto não apresenta ideias que progridem e sustentam o assunto, são ideias soltas. O aluno apresenta argumentos de “superlotação de cadeias”(sic) ligado aos “crimes”, mas não desenvolve a ideia. No segundo parágrafo, seu texto faz outra declaração “sociedade cada dia mais revoltada com tudo isso”. A expressão “tudo isso” não se refere a fato algum, o que compromete a informatividade e a articulação das ideias. Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração de ideias que se relacionam entre si. Costa Val (2006) explica que a coerência diz respeito aos aspectos semânticos e lógicos na superfície do texto. O texto -1 em análise, na sua macroestrutura, apresenta incoerências nos aspectos estruturais e informacionais. Além, disso o texto está estruturado em dois parágrafos.

O fato do aluno produzir texto argumentativo numa proposta de “sem atividades prévias” pode constituir uma metodologia não eficaz para munir o aluno de argumentos e suporte para a prática de produção textual. Segundo Antunes, (2007, 45) “ter o que dizer é, portanto, uma condição previa para o êxito da atividade de escrever”. A medida que o texto argumentativo não encontra razões para convencer o interlocutor daquilo que diz, o texto pode ser considerado sem textualidade.

O texto seguinte foi produzido pelo mesmo aluno a partir da atividade prévia, na qual, o tema proposto foi “Redução da maioria penal no Brasil: uma medida adequada?”

Transcrição do texto II: turma 2º ano autor (I.F.S)

“Todos nós temos discernimento no que fazemos”

Pode-se observar que os crimes andam crescendo a cada dia mais, e pelo fato de haver a maioria penal, os jovens com menos de 18 anos, por não serem penalizados acham que podem fazer o que bem entender.

Muitos jovens estão sendo influenciados ao mundo do crime, por sentirem insegurança na família refúgio ao amigos, onde já se passa a conhecer coisas novas e começam a praticar o vandalismo. Muitas famílias se preocupam com essa geração tão difícil de se comunicar e não sabem o que fazer em relação a isso.

O fato das cadeia aumentarem cada vez mais não irá diminuir os crimes lá fora, onde adolescentes estão sendo influenciados a participar de quadrilha e vandalismo. Um jovem de 16 anos já tem o discernimento do que é certo ou errado, mas mesmo assim se deixam levar por ilusões, uma delas é o “dinheiro fácil”.

Muitos adolescentes já chegaram a sair de suas próprias casas, pelo fato de familiares não aceitar ou até mesmo tentar ajudar mas não conseguir e acabar virando as costas.

O mundo lá fora, não é brincadeira, a maioria penal pode sim ser reduzida para 16 anos, pelo fato de que os adolescentes com essa idade já tem o discernimento, para que não pratique o que bem entende e saiba respeitar as regras. Com isso os crimes iram reduzir, com pais mais presentes e sempre sabendo o que ocorre na vida de seus filhos”.

O texto 2 apresenta uma evolução macroestrutural diferente do texto 1. O texto apresenta título que se adequa ao texto, estruturalmente apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, fato que não ocorreu no texto 1 e, o aluno consegue manter a continuidade de sentido por meio de uma progressão textual lógica, o que contribui com a fluidez textual.

3.1.5 Análise em nível de coesão textual

Como já foi dito anteriormente, todos os textos tiveram problemas com o fator coesão. No texto-1, percebe-se alguns erros que denotam falta de correção textual. Vale lembrar que outros alunos também apresentaram em seus textos os problemas existentes no texto exemplificador, em maior ou menor grau. No texto-1, observa-se que ocorre erros ortográficos evidenciados na grafia das palavras “ministerio”, “cadéas”, “esta”. A relação entre ortografia e escrita padrão trata de estudos marcados pela convenção da gramática normativa. Tais acordos são considerados como “conjunto de

regras que determinam a maneira correta de escrever as palavras de uma língua e usar seus sinais de acentuação e pontuação” (BECHARA, 2011, p. 883). Importante lembrar que há uma convenção socialmente aceita de como se escreve para ser considerado norma culta, pois a ortografia “é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normativo, prescritivo” (MORAIS, 2007, p. 8).

As produções textuais analisadas demonstraram problemas relacionados à ortografia, o que nos permite inferir sobre o desconhecimento da convenção escrita e ausência de atividades que permeiam questões ortográficas. O que a leitura revela é a realidade escolar e a necessidade de insistir na importância da leitura em diferentes materiais. Conforme depõe Moraes (2007, p. 70), “a leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica”, visto que é negado ao aluno usufruir de atividades de leitura e escrita de textos que circulam na sociedade. A despeito disso, podemos encontrar a presença de variações linguísticas para dar ênfase ao sentido do que se pretende argumentar, embora considera-se como escrita compreensível aquela pautada ao padrão socialmente convencionado.

Considerações finais

A experiência didático-pedagógica vivenciada com a aplicação da proposta de produção textual, sem e com atividade prévia, para a prática de produção textual na escola foi muito satisfatória. As respostas dos alunos diante da atividade realizada corroboraram para o comprometimento dos alunos frente ao desafio de um fazer pedagógico iluminado pela perspectiva da linguística textual, a partir dos estudos de Koch (2003) e outros estudiosos do texto. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem amparado pela abordagem interacionista também assume valor significativo na docência.

Como pôde ser observado, a atividade prévia, enquanto método de ensino, oportunizou essa mediação por meio da leitura e das discussões que a interação proporcionou. A relevância dessa intervenção está no fato de que, ao se propor a produção textual, as dificuldades que circundam a prática vão sendo evidenciadas, porém, podendo ser corrigidas por meio da inserção de novos elementos que ofereçam ao indivíduo elaborar sua produção de uma nova forma.

Muitas dificuldades permeiam as aulas de Língua Portuguesa, oportunizar aos alunos informações sobre a prática de produção de texto na escola é uma forma de quebrar os paradigmas que sustentam essa situação,

tão evidenciada pelos maus índices apontados nos resultados de vestibulares e ENEM, quanto à capacidade de escrita dos alunos.

Ao compreender a funcionalidade discursiva da língua, o aluno apresenta uma predisposição a produzir textos e discursos melhores estruturados macro e microestruturalmente. Para tanto, é preciso que dentro desse contexto de produção as práticas de escrita estejam inseridas num processo contínuo de ensino-aprendizagem, em que, de alguma forma todos são detentores do conhecimento.

Referências

- ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razões e emoções*. Cotia: Atelie Editorial, 2001.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa* Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 2000.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. (org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- COSTA VAL. Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GERALDI, Joao Vanderlei *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas. Mercado das Letras-ALB, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCK, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: ____ (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-19.
- PLATÃO. Francisco Savioli; FIORIN, Jose Luiz. *Para entender o texto: Leitura e Redação*. 16ªed. São Paulo: Ática, 2005.

A LINGUAGEM E O OUTRO ENQUANTO PROCESSO DE MEDIÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Isabel Marinho da Costa (UFPB) ⁶⁹

Resumo: Este artigo objetiva discutir as contribuições advindas do pensamento de Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem e a interação verbal para a questão da mediação; assim como averiguar a noção de mediação concebida por Vygotsky a partir do enfoque sócio-histórico e cultural que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem constitui o sujeito. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano, integral é relacional, dialógico, posicionado e não linear, de estágios e aquisições maturacionais. Ao elaborar uma teoria do conhecimento, buscou –se a possibilidade do homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se como sujeito. Bakhtin/Volochínov (2009), através da mediação da linguagem procuraram desvendar as relações entre a realidade (infraestrutura) e a construção das representações dessa realidade no interior da atividade cognitiva do sujeito (superestrutura), num processo de evolução social dialético, que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas. Isto implica afirmar que a aprendizagem humana ocorre, num contexto social, na base de multimediações humanas: os saberes partilhados de uma geração para outra, permitem a elaboração de novas aprendizagens. O ponto de partida é a de que, as posições epistemológicas e teóricas de Vygotsky, Bakhtin e o Círculo, constitui um amplo movimento transversal que propõe a complementação dos processos de socialização e de individuação do desenvolvimento humano integral e o ressurgimento dos estudos dos processos de mediação formativa.

Palavras-chave: Linguagem. Mediação; Aprendizagem; Constituição do sujeito.

Introdução

Os estudos e as pesquisas do campo da Psicologia, Linguística, Neurolinguística, Psicolinguística e da Educação, na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, da construção da linguagem, do conhecimento e da subjetividade, tornam-se, sobretudo, nos últimos vinte anos, objetos de crucial importância para a compreensão dos processos de mediação.

⁶⁹ Professora do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora e Mestre em Educação por esta mesma Instituição. Email: isabel.marinho@ymail.com ou belmarinho@yahoo.com.br

Os conceitos e princípios teóricos que fundamentam os estudos sobre a mediação partem do pressuposto de que é por meio do outro que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento e se constitui. Os processos sócio-históricos corroboram a compreensão de que a constituição do sujeito se dá por meio de processos mediatizados pela linguagem, pelos instrumentos e signos. Assim, a mediação do/pelo outro caracteriza a atividade cognitiva.

Nessa perspectiva, imersa num contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente constituídas, o sujeito vai incorporando, elaborando, estruturando e reestruturando pensamentos e ações, expressos por meio de palavras e outros recursos semióticos.

A tese da mediação simbólica da vida mental pressupõe uma indeterminação, não apenas para o sentido linguístico, como também para os processos mentais, na medida em que estes também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação. É a linguagem que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nessa direção, este artigo toma como ponto de partida as bases epistemológicas de Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem e a interação verbal, e de Vygotsky para compreender a questão da mediação, a partir do enfoque sócio-histórico, que na relação com o outro, constitui o sujeito numa atividade prática comum intermediada pela linguagem. Para atingir esses propósitos, o artigo apresenta os pressupostos teóricos que guiaram as reflexões referentes aos conceitos utilizados e as conclusões que essas reflexões permitiram chegar.

Assim, reconhecendo a complexidade e multiplicidade de possibilidades para abordar os fenômenos epistemológicos da linguagem e cognição, limitaremos nessa revisão de literatura ao exame das principais ideias dos postulados desenvolvidos nos escritos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem e cognição, e de Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem e a interação verbal, a fim de identificar os aspectos que propiciam reflexões no campo da educação, especificamente, sobre a mediação.

Pressupostos epistemológicos da linguagem em Bakhtin e o Círculo e Vygotsky

Os estudos da linguagem têm percorrido as Ciências Humanas/Sociais (Linguística, Neurolinguística, Psicolinguística, Sociologia, entre outras) e da Educação.

São complexos os debates sobre os processos de aquisição da linguagem, ou ainda para a organização e a constituição dos processos cognitivos da atividade discursiva em meio a um confronto crítico-interpretativo que advém do tipo de investigação a que se dedica. Neste artigo, a abordagem parte do pressuposto de que a linguagem é parte integrante do processo de mediação e constituição do sujeito que se dá na relação com o outro.

Nesse contexto, as obras de Bakhtin e o Círculo e de Vygotsky constitui-se um amplo movimento epistemológico importante e necessário para explicar os diversos fenômenos linguísticos-cognitivos. Questões relacionadas a articulação entre linguagem e pensamento, a linguagem interna e externa, o modo de funcionamento da atividade mental do eu nós, a ação reguladora e reflexiva da linguagem, entre outras, continuam a ser tematizadas sem economia.

Embora seja ampla as pesquisas sobre a linguagem e os mecanismos cognitivos, esforços teóricos têm sido feito na tentativa de verificar o que há de linguístico na cognição humana. Em Bakhtin e o Círculo, o destaque da concepção da linguagem a partir da relação eu/outro, da unicidade dos eventos do mundo e da vida, da perspectiva da refração avaliativa de nossas relações com o mundo constitui-se na dimensão sociointeracionista. Essa perspectiva filosófica da linguagem sustenta a valoração do dizer a partir da posição axiológica, ou seja, não há enunciado neutro, mas enunciados que emergem sempre do contexto cultural semântico-axiológico.

Nessa perspectiva, Bakhtin e o Círculo elabora um conceito em que as vozes sociais são heterogêneas, vivem em contínua tensão socioaxiológica, contraditórias, entrecruzamentos e reconfigurações. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. (BAKHTIN, 2009, p. 125).

É importante enfatizar que a atenção de Bakhtin e o Círculo volta-se para as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da tomada de posição axiológica inerente a todo e qualquer enunciado. Isto significa dizer que ele não limitou a linguagem às esferas das relações interindividuais ou às esferas das relações sociais, mas deu ênfase a enunciação como realidade da linguagem.

Para o círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda a enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. A linguagem para o círculo define-se

precisamente a partir dessa cadeia ou corrente mutante de enunciações, de enunciações concretos, sem prejuízo da estabilidade relativa das “frases”, das “formas da língua”, que são o material das enunciações, mas não sua essência. (SOBRAL, 2009, p. 33).

Nessa direção, o enunciado e as enunciações são dialógicas: possui um sujeito enunciativo, uma interação (comunicação efetiva) e um diálogo entre os sujeitos. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, a teoria enunciativo-discursiva da linguagem de Bakhtin e o Círculo acerca da enunciação estão diretamente ligadas a outros elementos constitutivos da linguagem, a exemplo do signo ideológico, da palavra, do discurso, da polifonia, do dialogismo e do ato/atividade/evento. Essas outras formas marcadas de incorporação da enunciação de outrem é que define a interação. “Quando fala de interação, Bakhtin e o Círculo fala da própria base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, p. 41).

Esse processo de interação envolve ao menos dois sujeitos que pode ser o ambiente físico e os meios materiais de mediação; a legitimação dos sujeitos, ou seja, quem pode dizer o quê, a quem, em que momento e de que maneira(s); o ambiente cultural e a situação particular desse ambiente; a cultura em geral e as relações entre culturas. Todos esses elementos interativos são mediações da linguagem e constituem as relações dialógicas entre os sujeitos do discurso.

Para Bakhtin, a interação verbal transmitida no discurso e aquele que serve para transmiti-lo só têm uma existência real através dessa inter-relação dinâmica. “Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 154).

Assim, a proposição de que a realidade fundamental da linguagem, ou seja, a sua significação é o fenômeno social da interação verbal, significa dizer que além dos aspectos linguísticos, as condições de produção dos discursos são definidas pelos papéis sociais dos interlocutores. O eixo principal, nessa questão, é a dinâmica da interação entre o discurso de outrem e o contexto. Para Bakhtin e o Círculo, todo discurso é um processo heterogêneo, por isso não é uma obra acabada de apenas um indivíduo. “Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam”. (TEZZA, 1999, p. 55).

Esses pesquisadores indicam caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional. Parte do pressuposto básico de

que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. É nesse axioma de correlação que é inerente as esferas de atividade e formas de dizer, que apura a percepção da complexidade das práticas de linguagem e das esferas de atividades humanas. Nessa perspectiva, Bakhtin e o Círculo elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, sugerindo reflexões sobre palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, dialogismo, significação, entre outros, para desenvolver noções de enunciado/enunciação que inclui a comunicação efetiva dos sujeitos e discursos envolvidos nela.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.113).

É, portanto, à luz desses postulados, que emerge a interação como tema filosófico. A busca incessante para descrever e explicar os fenômenos e o papel estruturante da dialética do reconhecimento, em que Tu tem o dever de reconhecer o Eu, e, por outro lado, o Eu tem o dever de reconhecer o Tu, o que significa fundamentalmente, responder ao Tu. Nessa perspectiva, ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo. Manifesta-se assim, uma relação ativa de uma enunciação a outra, ainda que exista diferenças entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto.

Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito se constitui na relação dialética e dialógica entre o Eu-outro. É nessa relação que os pensamentos e desejos do sujeito se expressam através dos diálogos que são estabelecidos. Assim, portanto, a marca individual do sujeito é social.

Para compreender as raízes genéticas da relação entre o pensamento e a linguagem, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, Vygotsky trata das raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e para a constituição do sujeito que ocorre através da mediação. Para tanto, ele apresenta o instrumento e o signo como elementos necessários para a evolução e o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, o instrumento amplia a possibilidade de intervenção do homem na natureza (elementos externos) e o signo auxilia nas suas atividades psíquicas (elementos internos); ambos mediados pela linguagem. Signos e instrumentos são ferramentas culturais que alteram fundamentalmente o funcionamento psíquico humano, desencadeando todo um conjunto de desenvolvimentos biológicos e

psicológicos, tornando-se fundamentais para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores – FPS, permitindo conceber a mediação como indispensável para efetivar atividades psicológicas voluntárias e/ou intencionais. As funções psicológicas superiores são a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. São vistas como relações externas entre indivíduos, as quais foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico.

Segundo Rego (2011), o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem: a primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes, a segunda, se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, e a terceira associada a função comunicativa dos homens. Esta é a razão pela qual Vygotsky defende a sua tese de que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. Vale salientar que para Vygotsky, a cultura não é algo pronto ao qual o indivíduo se submete, mas num constante movimento de recriação e interpretação de informações, conceitos e significados. (OLIVEIRA, 1993, p.38).

O estudo das relações entre pensamento e linguagem é considerado um dos temas mais importantes e complexos das bases epistemológicas de Vygotsky. Para o autor, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que se realiza, necessariamente, a partir da interação com outros indivíduos seja para aquisição da fala ou escrita. Sua base epistemológica se fundamenta em dois níveis: O primeiro diz respeito ao nível, Zona de desenvolvimento real ou efetivo – ZDR, e o segundo a Zona de desenvolvimento potencial – ZDP.

A ZDR refere-se às funções e capacidades que a criança possui, consegue elaborar, adquirir, completar sem o auxílio de uma pessoa adulta. A ZDP considera as capacidades que a criança possui, mas, reconhece a necessidade de colaboração de uma pessoa adulta ou de elementos que favoreçam o desenvolvimento, a maturação da criança para aprender. É a simples ideia de que o que a criança é capaz de fazer hoje com o auxílio de um adulto, amanhã poderá fazê-lo por si só.

A ZDP pode ser definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (determinadas pelas funções que já amadureceram, como por exemplo, a idade mental de uma criança usando testes – capacidade adquirida), e o nível de desenvolvimento potencial, detectado quando a criança

não consegue resolver um problema sozinho e necessita da ajuda de professores, companheiros mais capazes, pistas, demonstração de modelos (capacidade potencial a ser desenvolvida). (SANTOS, 2009, p. 66).

Na perspectiva Vygotskyana acerca do desenvolvimento humano, a ZDP facilita o papel mediador da cultura e determina a constituição do modo de funcionamento psicológico do indivíduo e do processo de internacionalização de conhecimentos e significados elaborados socialmente. Nessa direção, a premissa é a de o homem constitui-se através de suas interações sociais e dialéticas. É por isso que o pensamento de Vygotsky é chamado de sociointeracionista. Para ele: “As características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoais e culturais”. (REGO, 2011, p. 94). Integra, portanto, o homem enquanto ser biológico e social, corpo e mente, membro de uma espécie humana, participante de um processo histórico, indicando novas bases para a compreensão da atividade humana.

Assim, dada a natureza social da atividade humana, as bases teóricas de Bakhtin e o Círculo e de Vygotsky comungam sobre os processos de funcionamento mental e de constituição do sujeito. Ambos, consideram o sociointeracionismo fundamental e determinante para a ocorrência dos processos de funcionamento mental e de constituição do sujeito. Em Bakhtin e o Círculo, a linguagem é o marco do dizer e do ser. Em Vygotsky, os instrumentos e os signos, desenvolvidos culturalmente, a exemplo da linguagem, do significado, do sentido. Ambos, se interessam em estudar a linguagem como constituidora do sujeito com enfoque na relação pensamento e linguagem, chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Nessa direção, é possível depreender que ambos consideram que a constituição do sujeito se dá através de situações cotidianas da vida, em que as relações sociais e de interação, constitutivamente dialógica, o Eu-Outro, o ser para si e para o outro, elaborados e (re)elaborados socialmente e em confrontos de visões de mundo, os discursos verbais do enunciado revelam o sujeito tal como é, historicamente situado, vivo, em constante movimento e único. Isso significa dizer que as atividades mediatizadas pela linguagem, pelas interações verbais significam e (re)significam o sujeito tornando-o ser constituído e constituidor de outros sujeitos, ocupando uma posição no tempo e no espaço.

Assim, não é a simples comunicação e expressão de pensamentos que tornam o sujeito ser para si e para o outro, mas as relações de interação

social. Trata-se ainda de um ato individual, subjetivo que se materializa a partir das relações dialógicas e se constitui em si, para si e para o outro. A constituição do sujeito, é portanto, sócio-histórica e socioideológica e a consciência do mesmo se faz e refaz da própria consciência que está repleta de signos. Os conteúdos ideológicos impregnam a consciência de tal modo que a mesma só se constitui através dessa relação social. Por isso, as bases teóricas desses autores rejeitam a vertente de que há uma ordem filosófica e outra psicológica e defendem a interação entre os sujeitos e o meio social, na vida concreta como elementos fundantes da consciência e para a constituição do sujeito. Sobre essa questão, Bakhtin/Volochínov (2009, p.60), menciona:

Todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema de seu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado.

É importante enfatizar que as reflexões propostas neste artigo denotam que a abordagem teórica desses pesquisadores indica que a atividade mediadora, que ocorre por meio da linguagem, dos instrumentos e signos como processos dialógicos, interativos, dinâmicos, intrapessoais, interpessoais e independentes, ainda que as questões de mediação não sejam estudo central de interesse. Esses processos são pedagógicos, direcionam para ações de ensino e aprendizagem diferenciadas e significativas para o professor (mediador) e aluno (mediado).

Referências

- ALMEIDA, Maria de Fátima. (Org). *Bakhtin/Volochínov e a Filosofia da Linguagem: Ressonâncias*. Recife: Bagaço, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

- BRAIT, Beth. **BAKHTIN**: Conceitos-chave. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Edições Criar, 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Michelle Steiner dos. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO et al. **Uma introdução à Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988, p. 55-93.

ESCOLA SEM PARTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SENTIDOS DE DOCTRINAÇÃO MOBILIZADOS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO

Gustavo de Oliveira (UNEMAT)⁷⁰

Resumo: O presente artigo teve por objetivo analisar os sentidos mobilizados a partir do léxico “doutrinação”, nos discursos (re)produzidos pelo Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 sob o pretexto de expor e denunciar casos de abusos ideológicos, políticos e partidários nos diversos níveis de ensino em todo o Brasil. Teve-se, como amparo teórico e metodológico, a Análise de Discurso de Linha Francesa, sobretudo nos estudos desenvolvidos pelo fundador desta perspectiva, o filósofo francês Michel Pêcheux (2014a e 2014b), em Eni Orlandi (2015a, 2015b e 2007), sua correspondente no Brasil, além do filósofo materialista Louis Althusser (1996). Pretendeu-se analisar a forma com que os sentidos de doutrinação são materializados em postagens veiculadas no site oficial do Movimento. Para isso, adotaram-se conceitos fundamentais para a Análise de Discurso, tais quais, o de Discurso, Sujeito, Condições de Produção, Ideologia. Ao final, este estudo corrobora para a relevância da tese do sujeito-jurídico (de direitos e deveres) e discursivo do capitalismo, para reafirmação do caráter opaco da língua, demarcada pela história e pela ideologia e para a compreensão do funcionamento dos discursos que circulam no âmbito da educação, palco de conflitos ideológicos.

Palavras-chave: Educação; Escola Sem Partido; Doutrinação; Análise de Discurso.

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o modo como se constituem os sentidos mobilizados a partir do léxico “doutrinação”, nos discursos (re)produzidos na página oficial do Movimento Escola Sem Partido (doravante MESP). Para isto, torna-se necessário uma breve contextualização acerca do surgimento e do crescimento do Movimento.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, busca-se amparo teórico-metodológico na Análise de Discurso de Linha Francesa (doravante AD), sobretudo nos estudos do filósofo Michel Pêcheux (2014a; 2014b), criador desta disciplina, da autora Eni Orlandi (2015a; 2015b, 2007), precursora desses estudos no Brasil, da autora Fernanda Mussalim (2008) e do filósofo materialista Louis Althusser (1996), fundamental para a constituição da AD.

⁷⁰ Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. E-mail: gustavosinop@hotmail.com

Na primeira parte deste trabalho, serão trazidas informações a respeito do surgimento e do crescimento do Movimento Escola Sem Partido, para isto, serão utilizadas informações de entrevistas de Nagib (2014; 2018), além de informações expostas no site do movimento. Na segunda parte, serão trabalhados os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa, que subsidiam está pesquisa. Na terceira parte, serão feitas as análises dos *corpora* selecionados, constituídos por recortes de matérias veiculadas no site do MESP, na seção Educação Moral.

São elas: a) *De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os Pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?*⁷¹; b) *Mãe de estudante manifesta insatisfação com abordagem de educação sexual em livro didático*⁷²; c) *Escolas de SP acabam com o “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad!*⁷³; d) *No DF, professores usam festa junina para atacar a moralidade cristã, e transferir aos filhos dos outros seus próprios valores*⁷⁴.

Para o empreendimento das análises, serão trazidos conceitos fundamentais para a AD, tais quais: Discurso, Sujeito, Ideologia e Condições de Produção.

A Análise de Discurso

Ao adotar-se uma perspectiva de trabalho pautado na AD, deve-se levar em consideração que esta disciplina exige uma ruptura com o modo com que a Linguística Estruturalista trabalha. Se por um lado, “o Estruturalismo de vertente saussureana define as estruturas da língua em função da relação que elas estabelecem entre si no interior de um mesmo sistema linguístico” (MUSSALIM, 2006, p. 114), por outro, a AD “diferencia-se da Linguística, porque não trabalha com as marcas (formais), mas com propriedades discursivas (materiais) que referem a língua à história para significar (relação língua-exterioridade)” (ORLANDI, 2015a, p. 88). Desta maneira, trabalha-se com a língua determinada por fatores que vão além dos

⁷¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/390-sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam>.

⁷² Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/384-mae-de-estudante-manifesta-insatisfacao-com-abordagem-de-educacao-sexual-em-livro-didatico>.

⁷³ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/520-escolas-de-sp-acabam-com-o-dia-das-maes-e-instituem-o-dia-dos-cuidadores-viva-o-fim-da-familia-prefeito-fernando-haddad>.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>.

elementos linguísticos. Considera-se, neste caso, a exterioridade da língua, o sócio-histórico e o ideológico na língua e na produção dos sentidos.

A AD é considerada uma disciplina de entremeio, uma vez que busca em outras áreas do conhecimento concepções que incorporam seus fundamentos teórico-metodológicos. São elas: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise Lacaniana. Pêcheux (2014b, p. 80), ao abordar sobre a intervenção do materialismo histórico no campo linguístico, ressalta que, essa influência se dá, principalmente, para “[...] abrir campos de questões, e dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios “objetos”, por meio de sua relação com os objetos de um outro domínio científico: a ciência das formações sociais”.

De acordo com Orlandi (2015a), Pêcheux buscou na perspectiva materialista histórica, a partir das releituras marxistas empreendidas por Althusser, a noção de que os sujeitos estão inseridos em uma sociedade demarcada pela luta de classes, na qual (re)produzem os discursos que já circulam no âmbito social. Conforme a autora, “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas” (ORLANDI, 2015a, p. 33). Logo, todo indivíduo, na medida em que passa a fazer parte da sociedade, torna-se atravessado por diversos discursos já existentes, assume sua posição nos processos discursivos existentes e, em consequência, nas diversidades de conflitos e alianças.

Por discurso, entende-se que, “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2014a, p.81). Em consonância, Orlandi (2015a, p. 20) “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Deste modo, essa concepção deve ser pensada em sua relação com o sujeito, e também com a ideologia

Uma vez que discurso, sujeito e ideologia estão estritamente e necessariamente ligados, torna-se necessário abordar esses aspectos. De acordo com Althusser (1996), o modo de produção vigente na sociedade – o capitalismo –, é assegurado por meio da interpelação dos sujeitos à ideologia dominante. Conforme o autor, para que exista a manutenção do modo de produção social, é necessária a reprodução das condições de produção, o que exige o domínio sobre a força de produção e sobre as relações de produção.

De que forma se assegura a reprodução dessas condições de produção? Para Althusser (1996), esta ocorre por meio da interpelação dos indivíduos à ideologia dominante. Ideologia, neste caso, pensada em seu caráter material, considerada “[...] não como idéias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção.”

(MUSSALIM, 2006, p. 125). A ideologia, neste sentido, não deve ser observada como exterior, mas como constituinte. Não deve ser enquadrada em uma perspectiva de falseamento ou idealismo, mas como parte dos processos discursivos diversos. Ideologia essa, que interpela os indivíduos em sujeitos discursivos (PÊCHEUX, 2014b; ORLANDI, 2015a).

O sujeito, pensado a partir do viés da AD, refere-se, pois, a “[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social”. (PÊCHEUX, 2014a, p. 81). Trata-se do sujeito interpelado pela ideologia dominante e, portanto, descentrado, reproduzidor dos discursos. “O que de fato acontece na ideologia, [...], parece acontecer fora dela. É por isso que quem está na ideologia acredita-se, por definição, fora dela: um dos efeitos da ideologia é a *negação* prática, pela ideologia, do caráter ideológico da ideologia.” (ALTHUSSER, 1996, p. 134, grifo do autor).

No mesmo sentido, para destacar o processo de interpelação dos sujeitos, Orlandi (2015a) aponta para os processos de esquecimentos, que os constituem. O primeiro, da ordem ideológica, que causa a impressão de origem de suas ideias. O segundo, de ordem enunciativa, proporciona a ilusão de controle dos sentidos do que diz. O sujeito discursivo é, então, marcado pela ilusão de ser origem de suas ideias e de sua liberdade, e de ser controlador dos sentidos que circulam sobre o que enuncia.

Segundo Althusser (1996), a ideologia funciona no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), definidos como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. (ALTHUSSER, 1996, p. 114), tais quais os AIE escolar, religioso, jurídico, cultural, de informação, político, sindical e familiar. Para o autor, o AIE dominante, com a transição e amadurecimento do capitalismo, deixou de ser o AIE religioso, dominante no sistema feudal, e passou a ser o AIE escolar. Althusser (1996, p. 106, grifo do autor) ressalta que, “[...] a reprodução da qualificação da força de trabalho tende [...] cada vez menos a ser fornecida *in loco* (o aprendizado dentro da própria produção), sendo mais e mais obtida fora dela: através do sistema educacional capitalista e de outras instâncias e instituições”.

Surge, a partir de tais reflexões, a concepção da forma-sujeito do capitalismo. Para Orlandi (2015a, p. 49), com a efetivação do sistema político capitalista, “A subordinação mais explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres”. Constitui-se, assim, a “[...] a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens. (ORLANDI, 2007, p. 4).

Os sentidos, nesta perspectiva, são constituídos a partir da posição dos sujeitos. “Nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”. (ORLANDI, 2015a, p. 46).

Escola Sem Partido

O Movimento Escola Sem Partido foi idealizado e fundado por Miguel Nagib, advogado e procurador da Justiça do Estado de São Paulo. Nagib teve como motivação um episódio ocorrido em 2003, no qual o professor de história de sua filha havia comparado São Francisco de Assis com o líder revolucionário Che Guevara. O ocorrido gerou revolta em Nagib e causou o estopim para a criação do MESP.

De acordo com Nagib (2014, p. única), o Escola Sem Partido é “uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.”

Já o *site* oficial do movimento, criado em 2004, tem por objetivo “[...] dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.” (ESP, OBJETIVOS, 2019)⁷⁵. Desta maneira, a página é organizada de modo a incentivar a exposição e a denúncia de casos diversos de “doutrinação” que ocorrem nos mais variados âmbitos de ensino, desde o ensino infantil até a pós graduação, tanto no ensino privado quanto no público.

Neste sentido, de acordo com a página do movimento, o MESP é o “[...] único *site* em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos [...]” (ESP, APRESENTAÇÃO, 2019). No *site*, há diversas seções, nas quais o público envia conteúdos de denúncia, expondo professores, gestores, autores de livros didáticos e políticos que estariam doutrinando alunos ao redor do país.

Mas afinal, de que modo o MESP compreende a doutrinação? Conforme Nagib (2018, p. única) “[...] a doutrinação é o abuso da liberdade de ensinar do professor em prejuízo da liberdade de aprender do estudante, em prejuízo do direito ao pluralismo do estudante, em prejuízo da liberdade de consciência e de crença do estudante”. Para a página do movimento, “a

⁷⁵ Nas postagens da página, não há atribuição de autoria e nem data. Por isto, as referências estão organizadas do seguinte modo: ESP, SEÇÃO DA PÁGINA, ano de acesso.

imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia.” (ESP, APRESENTAÇÃO, 2019).

No *site*, é disponibilizado um cartaz elaborado pelo movimento, no qual, atribuem-se deveres que deveriam, por lei, conduzir a postura dos professores em sala de aula. São os seguintes:

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
 - II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
 - III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
 - IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;
 - V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
 - VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.
- (PESP, Anteprojeto de Lei Federal, 2019).

Esses deveres fundamentam diversos Projetos de Leis, que circulam por todo o país, nas diversas esferas (municipal, estadual e federal). Esses Projetos, em sua maioria, trazem a obrigatoriedade da fixação do cartaz com os deveres do professor nas salas de aula, e variam quanto a diversas outras medidas, tais quais: punição administrativa, e até mesmo criminal, para professores que doutrinarem seus alunos; proibição de discussões sobre assuntos de gênero e sexualidade em sala de aula; proibição da aplicação desses conteúdos na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, Projetos Pedagógicos, conteúdos curriculares e, até mesmo, planos de aula.

Doutrinação: sentidos em jogo

Pêcheux (2014a, p. 78) destaca que, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”, deste modo, trabalha-se, a princípio, com as circunstâncias em que os sentidos analisados são produzidos. Sobre isso, Orlandi (2015b, p. 17) ressalta que

As condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.

Os textos, nos quais os discursos analisados se materializam, são datados de 2013 a 2016, logo, para pensar na conjuntura política, deve-se considerar que estes foram construídos em um período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) estava no Governo Federal. Deste modo, as divergências políticas do binômio esquerda-direita são necessárias diante deste trabalho.

Quanto às condições de produção estritas, é possível mencionar o meio pelo qual essas materialidades são veiculadas, neste caso, o *site* do movimento, as propagandas e sugestões que aparecem no decorrer da página. Há, por exemplo, uma série de livros indicados na barra lateral da página, que são postos como indicações para os leitores das matérias. Nela, aparecem obras como *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch, *Por uma crítica da Geografia Crítica*, de Luis Lopes Diniz Filho e *Professor não é educador*, de Armindo Moreira.

Há, também, uma série de matérias que aparecem classificadas dentre as mais lidas da página. São elas: *Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada*, *Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas*, *A sanha do COC para calar a crítica*, *Dia histórico: projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido é apresentado na Câmara dos Deputados* e *A doutrinação ideológica nas escolas*.

Todos esses elementos devem ser levados em consideração, quando pensada a compreensão dos discursos do MESP e dos sentidos de doutrinação, uma vez que “[...] não há sentido único e prévio, mas um

sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso”. (ORLANDI, 2015a, p. 50).

São mobilizados sentidos que demonstram um alinhamento ideológico à direita política. Um atravessamento pelo discurso político de direita. Uma vez explicitadas as condições amplas e estritas de produção, parte-se, neste ponto, para a análise das materialidades. A princípio, as matéria serão brevemente contextualizada, em seguida, demonstra-se o trabalho sobre as marcas linguísticas de destaque.

Matéria A: A primeira matéria traz uma reportagem do *Estadão*, na qual, retrata-se o caso de uma escola que adota uma perspectiva de trabalho não-sexista. A matéria, publicada em 2013, demonstra que a escola opta pela não divisão de brinquedos e brincadeiras de acordo com critérios de gênero. Ocorre a reprodução da matéria, no original, porém, com mudança no título, que passa de “*Bonecas são para meninos? Em algumas escolas sim*”, no original, para “*De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?*”.

De novo, a tentativa de criar o “homem novo”. Será que agora vai? E os Pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?”: A partir das marca linguística “homem novo”, evidenciam-se os sentidos de valorização de princípios do ‘homem antigo’, ou do ‘homem normal’. Nota-se, o atravessamento do discurso cristão, uma vez que há sentidos de negação de um trabalho educativo pautado em questionamentos ao machismo no âmbito da educação. Em consonância, as marcas seguintes, “e os pais? Será que estão sabendo?” aponta para a elevação do poder da família sobre as crianças, em relação a escola.

“Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”: O site traz, ao término do texto, em forma de comentário, um artigo da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, no qual institui-se a valorização dos princípios de educação da família no processo educativo de seus filhos, cabendo à escola o respeito a esses princípios. Ao término, o autor indica que os pais “[...] podem (e devem) processar a escola por danos morais [...]”, em casos como este, o que demonstra assujeição dos professores diante das leis.

Matéria B: neste caso, há o relato de uma mãe sobre sua insatisfação em relação à abordagem dada pelo livro didático de sua filha a respeito de educação sexual. O livro, intitulado *Porta Aberta Ciências*, direcionada ao público do 5º ano, aborda uma série de conteúdos voltados para a educação sexual e recebe críticas de uma mãe, que redige uma carta envia gestor da escola de sua filha e à editora do livro.

“Aliás, o que o texto quer dizer com **redefinição de valores**? Os valores são tratados pela **família** sempre, desde que as crianças nascem e, mesmo tendo seus períodos de rebeldia e contestações (salvo exceções), os adolescentes não redefinem valores.”: evidenciam-se os sentidos de conservadorismo, de perpetuação dos valores vigentes na sociedade, dos valores cristãos. Coloca-se, novamente, a instituição familiar acima da escolar.

“[...] de maneira **nada científica** e sim como mero depósito de ideias **não-cristãs** em cabeças ainda em formação, além de dar início a uma **retirada de poder dos pais**, [...]”: o autor afirma que, o livro em questão, surge contrariando os valores cristãos e até mesmo os princípios científicos. Alega-se que há uma imposição dessas ideias sobre a dos alunos (e, em consequência, sobre os pais deles, que detêm a autoridade sobre seus filhos). São mobilizados sentidos de sobreposição da família em relação a instituição escolar.

Matéria C: A terceira matéria foi publicada, originalmente, pelo economista Reinaldo Azevedo, na revista *Veja*, no ano de 2014. Nela, há críticas do colunista em relação a extinção da comemoração do dia das mães e dia dos pais na rede municipal de ensino de São Paulo e o estabelecimento do dia dos cuidadores.

“Não dá! Você que me lê. Pegue o **registro de nascimento** do seu filho. Ele tem pai? Ele tem mãe? Ou ele tem, agora, cuidadores?”: coloca-se, a partir das marca linguística “registro de nascimento”, a lei como determinante. O atravessamento pelo discurso jurídico demonstra as inscrições presentes no documento, que registram dados sobre o nascimento das pessoas, como indicadores de que não se deve adotar um dia dos cuidadores, mas sim, o tradicional dia dos pais e dia das mães.

“Todo mundo sabe que boa parte das **tragédias sociais** e individuais tem origem em famílias desestruturadas”: coloca-se a instituição do dia do cuidador como possível causador de tragédias sociais, uma vez que o projeto vem para desestabilizar a instituição familiar. Logo, é colocado um julgamento excessivamente negativo acerca do dia dos cuidadores.

Matéria D: 4: Neste caso, publicado em 2016 pelo *site Correio Braziliense*, há o relato de uma festa junina realizada em uma escola do Distrito Federal (DF), na qual havia casais do mesmo sexo na dança e o noivo da quadrilha fugia com outro homem.

No DF, professores usam festa junina para **atacar a moralidade cristã**, e transferir aos filhos dos outros **seus próprios valores**: contrõem-se sentidos de que, ao adotar tal postura, os professores estariam infringindo as

leis e, ao mesmo tempo, atacando o direito dos pais sobre a educação de seus filhos.

As evidências linguísticas permitem reflexões sobre os sentidos de doutrinação mobilizados nos recortes, e materializados nos textos. Sentidos esses, que devem ser pensados em sua complexidade histórico-ideológica, em consonância com o que Orlandi (2015a, p. 14) pontua, “[...] o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística (ORLANDI, 2015a, p.14).

Os discursos do MESP estão, ora atravessados pelo discurso religioso, ora pelo jurídico. Demonstra-se, a partir daí, a complexidade discursiva existente. O atravessamento constituinte dos discursos, que são sempre heterogêneos. (ORLANDI, 2015a).

Pode-se pensar a efetividade da forma-sujeito contemporânea: o sujeito jurídico, que, conforme Orlandi (2007, p. 4) “[...] não é a unidade de origem mas o resultado de um processo, de um constructo, referido pelo Estado”, e que funciona pela e para as Leis. Deste modo, ao evidenciar sentidos de que o professor deve agir de acordo com seus deveres, estabelecidos pela Constituição Federal, por exemplo, e principalmente, pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos, demonstra-se a efetividade da interpelação dos sujeitos à ideologia, que ocorre, majoritariamente, por meio do AIE escolar. Ideologia essa, explicitada pelo caráter material dos sentidos, que são mascarados por sua evidência transparente para o sujeito (ALTHUSSER, 1996; PÊCHEUX, 2015b). É possível pensar os sentidos determinados pelas posições dos sujeitos na luta de classes. Conforme Pêcheux (2015b, p. 146),

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Ou seja, os sentidos variam de acordo com os sujeitos e as condições de produção dos discursos. Desta maneira, “doutrinar” possibilita tais sentidos, devido ao posicionamento dos sujeitos do discurso do MESP na luta de classes.

Considerações Finais

A partir deste trabalho, permitiram-se reflexões acerca da atualidade e da relevância da AD, dos estudos pecheuxianos e althusserianos para a compreensão da constituição da forma-sujeito contemporânea, da eficácia da ideologia dominante na interpelação dos indivíduos em sujeitos discursivos e jurídicos, o que evidencia a constante luta de classes no meio social e, em consequência, na educação.

Nota-se a predominância do atravessamento do discurso jurídico, familiar e religioso na constituição dos discursos (re)produzido pelo MESP, o que, em consequência, determina o modo como são produzidos efeitos de sentidos sobre a educação, e acerca do que é (e do que não é) doutrinação. Por fim, espera-se, por meio desta pesquisa, uma contribuição para os estudos sobre o MESP, uma vez que este é um movimento que tem sido influente no cenário da educação contemporânea.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- AZEVEDO, Reinaldo. Escolas de SP acabam com “O Dia das Mães” e instituem o “Dia dos Cuidadores”. Viva o fim da família, prefeito Fernando Haddad! Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/520-escolas-de-sp-acabam-com-o-dia-das-maes-e-instituem-o-dia-dos-cuidadores-viva-o-fim-da-familia-prefeito-fernando-haddad>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto de lei e minuta de justificação. 2019. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/estadual>. Acesso em: 15 jun. 2019
- ESCOLA SEM PARTIDO. *Apresentação*. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/apresentacao>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- ESCOLA SEM PARTIDO. De novo, a tentativa de criar o "homem novo". *Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?* Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/390-sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Mãe de estudante manifesta insatisfação com abordagem de educação sexual em livro didático. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/384-mae-de-estudante-manifesta-insatisfacao-com-abordagem-de-educacao-sexual-em-livro-didatico>. Acesso em: 05 jun. 2019.

- ESCOLA SEM PARTIDO. *No DF, professores usam festa junina para atacar a moralidade cristã, e transferir aos filhos dos outros seus próprios valores.* Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>. Acesso em: 10 jun. 2019 .
- ESCOLA SEM PARTIDO. *Objetivos.* 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em: 25 mai. 2018.
- MUSSALIM, Fernanda. *Análise do Discurso.* In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2006.
- NAGIB, Miguel. *Escola Sem Partido.* 2014. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- NAGIB, Miguel. *Escola Sem Partido: Conheça dos detalhes do projeto.* 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e3KdZBY33Yc>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* 12. ed. Campinas: Pontes, 2015a.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso.* In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.* Pontes, 2015b.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo.* In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos: Claraluz, p. 11-20, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso.* In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES: REFLEXÕES A PARTIR DA VISÃO DE LICENCIANDOS SOBRE “*SER PROFESSOR*” MEDIANTE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS

Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP)⁷⁶
Kassiana da Silva Miguel (UNIOESTE)⁷⁷

Resumo: A História cultural se apresenta como um promissor campo para pensar as práticas relegadas ao esquecimento ou que pouco são valorizadas por representarem os pormenores, os detalhes, o minimalista das práticas cotidianas. Porém, ao reconhecer que os sujeitos rompem com o historicamente instituído por meio de suas práticas rotineiras, mesmo que sob pequenos “golpes”, podemos refletir, através dos indícios (paradigma indiciário), sobre as formas/estilos de ser e se colocar perante o mundo. Pensando nisso, este trabalho tem como intuito partir de reflexões sobre os olhares de licenciandos em Biologia sobre a prática docente e o cotidiano escolar, em experiências de Estágio Supervisionado. Galgando o devido *status* ao estágio como momento crucial da constituição do futuro docente, nossas reflexões mostram que, apesar das dualidades e adversidades vistas pelos licenciandos a respeito da carreira, eles subvertem de alguma forma tais problemáticas, por meio de olhares e práticas que (re)constróem o “*ser professor*”.

Palavras-chave: Práticas cotidianas; Paradigma indiciário; Estilo; Estágio Supervisionado em Ciências.

Aspectos introdutórios: escola, cultura e práticas cotidianas

Lousa, giz, carteiras enfileiradas, jovens de realidades múltiplas e “*mestres*” com ideias/ideais diversos sobre a prática docente... essa descrição nos é familiar, e parece imprescindível para pensar a escola e a formação de sujeitos que ocupam determinadas posições perante as estruturas de poder que os atravessam, mas que, ao mesmo tempo, encontram “*entre-espaços*”, que permitem transgredi-los de diferentes formas. Tais poderes, podem ser chamados de “*táticas*” e, analogamente, as transgressões a estes poderes podem ser chamadas de “*golpes*”. Tal como nos apontam Chartier e Hébrard (1998), Michel de Certeau, ao trazer tais conceitos para pensar as práticas

76 Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Email: neto_19901812@yahoo.com.br.

77 Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: kassianamiguelunioeste@gmail.com

culturais cotidianas, nos lembra da “irreduzível reserva de estratégias (liberdade?) dos homens, mesmo dos ‘disciplinados’, a de inventar aplicando, nas regras que normalizam as condutas, golpes não previstos que deslocam ou anulam os efeitos” (p.30). Nesse sentido, Certeau diz que “as práticas cotidianas seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros, e que se trata de encontrar, entre esses itinerários, entre essas práticas, conexões mais do que uma linguagem comum” (CERTEAU, 1985, p.3).

Esses poderes estão, também, intimamente relacionados às questões culturais, que se estabelecem historicamente e que constituem instituições, como a escola. Sendo a definição de cultura de natureza complexa e não fechada, ou seja, reconhecendo que são múltiplos os modos de compreendê-la, nos cabe (re)pensar sobre o próprio conceito de cultura, ao olhar para as práticas cotidianas escolares. Historicamente, o próprio conceito de cultura foi se modificando, pois, há um claro duelo entre a cultura erudita, valorizada e exaltada historicamente, e a cultura popular, que ganha cada vez mais espaços nos últimos séculos. Conforme nos coloca Peter Burke, ao falar sobre o que seria a história cultural na visão de Burckhardt, aponta que o conceito de cultura é vago, pois:

Em geral, é usado para se referir à "alta" cultura. Foi estendido "para baixo", continuando a metáfora, de modo a incluir a "baixa" cultura, ou cultura popular. Mais recentemente, também se ampliou para os lados. O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares - música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (BURKE, 2008, p.43).

Podemos compreender que, para além do erudito, há uma cultura que se remete às práticas cotidianas, e tal como Certeau diz, podemos defini-las como “uma série de atentados ao poder, nos interstícios de suas previsões” (Chartier e Hébrard, 1998, p.30), que leva à recusa das táticas impostas.

Ao olhar com um viés historiográfico para as práticas cotidianas e a cultura, se faz cabível pensar que não há uma busca por desvelar “verdades” ou

dar respostas concisas sobre os fatos. Conforme Boutry (1998) nos diz, ao analisar algumas das obras mais proeminentes de Michel de Certeau, esse olhar certeauniano nos leva a compreender que *"a análise política, social ou religiosa das palavras, dos gestos, dos discursos e dos 'teatros' dos indivíduos, das instituições, não tem a virtude de relevar 'as figuras do outro'"* (p.17)". Em outras palavras, *"é porque o historiador não impõe a sua interpretação ao texto nem o texto a sua 'verdade' ao historiador (p.15)"*, que é possível realizar uma análise em que se leve em conta não só a interpretação, mas também uma espécie de moderação por parte do historiador. Conforme nos aponta Philippphe Boutry, Certeau realiza uma leitura plural, pois ele nos coloca que:

(...) para retomar uma palavra atual, que não pretende esgotar um sentido nem elucidar todos os pontos que permaneceram obscuros, mas sobretudo multiplicar luminosidades e as perspectivas e determinar através delas o que parece ter sido, para Michel de Certeau, o objeto mais inacessível da história (...), um certo tipo de formalidade na ordem dos discursos e das práticas, um certo arranjo, uma certa articulação entre os campos da crença e os da cultura, da sociedade e do poder (BOUTRY, 1998, p.17).

Ao analisarmos a história cultural sob um viés das práticas cotidianas, seja em um olhar sociológico, etnológico, psicológico ou filosófico, definindo as práticas como condutas e formas simbólicas que se colocam como uma forma de recusa às "táticas", Chartier e Hébrard (1998) nos colocam que Certeau parece se afastar de uma abordagem clássica, e traz para a cultura erudita o simplório, mas não menos oportuno e importante, saber popular, instituído por sujeitos ordinários.

Não obstante, Certeau (1985) nos coloca 3 elementos que considera como fundamentais para a compreensão das práticas cotidianas, e que se remetem a um:

a) **Caráter estético** – Considerado a arte do fazer, de aplicar um "golpe", em que se encontram modos de utilizar os espaços em que se vive. Nesse aspecto, se busca um estilo e à apreciação do mesmo. Sobre o que é estilo, Certeau no diz que ele pertence ao nível literário, e consiste *"em uma maneira de utilizar, de manejar, uma ordem linguística imposta"* (p.7).

b) **Caráter ético** – Que se referem ao fato de que "as práticas cotidianas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado tal como ela se impõe" (p.7). Dessa forma, Certeau nos fala que "na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade história de existir" (p.8).

c) **Caráter polêmico** – Em que todas as práticas cotidianas "se inscrevem como intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força" (p.8). Para Certeau, os sujeitos ordinários estabelecem uma relação de sobrevivência na qual "quanto mais fraco se é, mais necessário se torna ser inteligente" (p.8) para a aplicação dos "golpes" contra as formas de poderes vigentes.

Margeando entre distintas áreas do conhecimento, Certeau (1985) nos coloca ainda que não considera relevante definir as práticas cotidianas como coletivas ou como individuais, pois mais do que realizar essa separação, é preciso analisar as práticas cotidianas como operações, sendo algumas delas milenares e encontradas em diversos campos.

Ainda sobre a questão da estilística, além da forma de olhar de Certeau, podemos nos remeter ao pensamento de Mikhail Bakhtin para refletir sobre o conceito. Numa perspectiva bakhtiniana, o estilo se apresenta como um dos conceitos centrais para se compreender o dialogismo, que "rege a produção e compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou confundirem" (BRAIT, 2008, p.80). Em outras palavras,

(...) a questão do estilo associa-se a reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, assumindo aspectos que, somados, contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem (BRAIT, 2008, p.80).

Dessa forma, o sujeito, quando age no mundo, quando responde com todas as suas ações, quando enuncia a palavra, ele faz isso por meio de um ato responsivo, ou seja, em resposta ao mundo em que vive. O estilo é o que

caracteriza o autor, o que é singular dele, o que o coloca como sujeito único. O estilo se trata das particularidades expressivas daquele autor, o que marca o enunciado. Em outras palavras, o estilo é a enunciação do sujeito na linguagem verbal. E é essa singularidade que marca o sujeito, pois, na perspectiva bakhtiniana, cada sujeito é singular e só tem sentido para o mundo em uma relação de alteridade, visto que é na relação do "eu" com o "outro" que ele se constitui.

Dadas as reflexões, nos cabe pensar sobre a seguinte questão: sabendo que a prática docente, apesar de subordinada aos poderes que constituem a cultura escolar, pode provocar rupturas em relação aos modos instituídos de "ser professor" e de atuar em sala de aula, como graduandos de um curso de licenciatura em Biologia refletem sobre as "táticas" escolares e os "golpes", aplicados por professores, durante o exercício de sua docência? Como os próprios licenciandos aplicam golpes em relação ao modo de "ser professor" e as realidades escolares? Essas perguntas se fazem necessárias no intuito de observar que tipo de reflexões esses estudantes de graduação elaboram acerca de sua própria formação docente em meio as atividades de Estágio Supervisionado, pensando, assim, sobre as possíveis perspectivas que estes sujeitos possuem de sua "posição-sujeito", enquanto futuros professores de Ciências. Considerando que o estágio é o principal momento de contato do aluno com a escola, e com a prática de docentes que atuam há muitos anos no âmbito escolar, queremos compreender as visões que os alunos possuem sobre os pessimistas poderes que nos constroem e sobre as formas de transgredi-los, mesmo que minimamente, que os docentes encontram nas suas práticas cotidianas.

A Ciência, o Ensino de Ciências e a formação docente

Antes de pensar sobre a prática docente, consideramos importante refletir sobre a Ciência. Primeiramente, ao falarmos das "ciências duras", denominadas usualmente como "Ciências Físicas e Biológicas" ou como "Ciências Naturais", por si só já temos uma separação onde não estamos colocando nessa classificação de Ciência todos os conhecimentos, de todos os campos do saber. Fala-se de uma Ciência da ordem do experimental, do observável, do inferível, que busca compreender o mundo natural em que estamos imersos, por meio da comprovação de "fatos" e baseando-se em "evidências".

Contudo, mesmo com a incessante “*vontade de verdade*” que envolve o fazer científico nesse aspecto, e que busca eliminar a subjetividade, os enunciados científicos não são “mais” verdadeiros do que outros, e possuem certo grau de subjetividade pelo simples fato de ser elaborado pelo ser humano. Dessa forma, “*o critério de cientificidade de um enunciado não é a verdade da proposição que ele veicula, mas seu sistema de produção*” (POSSENTI, 1997, p.12). Isso quer dizer que são as condições de produção, o contexto em um dado momento histórico e da atualidade, que vai determinar o grau de veracidade que um discurso científico obtém perante uma comunidade.

Não obstante, se faz necessário refletir sobre a natureza dessa separação entre a Ciência, centrada na observação, descrição e experimentação, para a compreensão da natureza (Biologia, Física, Química e Geociências), e as ciências que refletem de outras maneiras sobre a vida e sobre o mundo que nos rodeia, em seus aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, literários, entre outros. Para tanto, consideramos que o pensamento de Certeau pode nos ajudar a refletir sobre essa cisão histórica entre as ciências humanas e as ciências naturais:

O divórcio entre a história e a literatura resulta de um antiquíssimo processo, além de exigir demasiado tempo para ser relatado; tal ruptura – patente desde o século XVII, legalizada no século XVIII como um efeito da divisão entre “as letras” e as “ciências” - foi institucionalizada no século XIX pela organização universitária. Ela fica seu fundamento na fronteira que as ciências positivas haviam estabelecido entre o “objetivo” e o imaginário, ou seja, entre o que elas controlavam e o “resto” (CERTEAU, 2012).

Consideramos, então, uma perspectiva em que se fala de Ciência(s), que, apesar das suas particularidades ao estarem associadas aos campos das ditas biológicas, exatas ou humanas, possuem uma série de pontos de convergência que intersectam as reflexões humanas de tempos longínquos. E estas reflexões se embasam na observação de indícios para a explanação de pensamentos e hipóteses sobre um dado, um fato ou um modo de olhar.

Porém, marcam-se nas ciências humanas, principalmente nos últimos séculos, e com a consolidação de campos como a história cultural, a observação, não apenas de elemento evidentes, mas daqueles que se colocam

como detalhes relegados a ordem do desprezível ou de pouco valor social. Nesse sentido, Morelli, historiador pouco conhecido, mas que influenciou fortemente o famoso psicanalista Sigmund Freud e, conseqüentemente, sua forma de olhar para na psicanálise, mostra que não é apenas através das evidências mais persuasivas que obtemos respostas sobre o mundo, mas são também os detalhes ordinários, indícios, – que marcam aspectos individuais e que são rejeitados pela maioria das pessoas – que podem nos fornecer outras perspectivas. Conforme nos aponta GINZBURG (1999), o diferencial de Morelli se embasa em ter *"a proposta de um método interpretativo centrado no resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores"* (p.149). Essa forma de olhar, se estabelece no século XIX, onde *"começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica"* (p.151).

Refletindo sobre os pequenos indícios na perspectiva de Gunzburg, sobre as mais singelas práticas cotidianas na ótica de Certeau, ou baseado no conceito de estilo de Bakhtin, nos parece propício trazer algumas reflexões sobre as peculiaridades do *"ser professor"*. Nesse sentido, acreditamos que o Estágio Supervisionado seja um momento promissor para reflexões sobre a formação docente, pois, este se constitui como um espaço em que se inicia a construção de saberes e em que os estudantes têm as primeiras impressões sobre a escola e a comunidade escolar (MONTALVÃO NETO, 2015). Conforme apontado por Andrade (2004), trata-se de aliar a teoria adquirida ao longo da graduação à prática docente, local onde ocorrerão a maior parte das atividades de sua carreira, em alteridade com sujeitos que partilham de uma mesma prática. Sobre o estágio, conforme apontado por Montalvão Neto (2015), *"deve ser uma prática coletiva, em que vários agentes e sujeitos (professores, universidade, escola, políticas governamentais, dentre outros) influenciarão as ações e aprendizagens, de forma a possibilitar que este seja um espaço de diálogo entre múltiplas esferas"* (p.2).

É nesse momento de formação, que o aluno pode (re)pensar, não somente na sua prática docente, como também sobre o que é ser um professor e, especificamente, como é ser um professor de Ciências. É corriqueira a discussão de que nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas os alunos tenham um maior enfoque e abrangência de disciplinas que abordam conteúdos específicos da Biologia. Há uma vasta literatura em que se discute sobre o denominado *"modelo 3+1"*, em que muitos cursos foram elaborados com o intuito de ter uma licenciatura composta por 3 anos de

disciplinas específicas das chamadas “*hard sciences*”, e apenas 1 ano de disciplinas pedagógicas, que se intentam fazer voltadas para a formação do futuro docente. Conforme nos apontam Sá e Santos (2009):

O modelo de formação de professores do tipo “3+1” é conhecido na área educacional como modelo da racionalidade técnica porque carrega em si o pressuposto de que é importante para o licenciando adquirir um vasto conhecimento sobre os conteúdos da Ciência que vai ensinar e, ao final do curso, aprender a aplicar práticas pedagógicas adquiridas na Faculdade de Educação. Esse modelo esteve em vigência durante muito tempo e tem sido difícil substituí-lo (SA e SANTOS, 2009, p.1).

Podemos dizer que o curso de Biologia, mesmo na licenciatura, desconsidera uma série de subjetividades e especificidades do “*ser professor*”, pois, de acordo com Andrade, ser professor é estar “*na confluência do social, do econômico, do natural, do cultural, do político, do biológico*”, e justamente por isso a profissão docente “*exige um profissional com múltiplas habilidades e (...) dotado de um agudo sentimento do real que se esconde atrás de uma aparência e de uma dúvida incurável que o impulsiona na direção do aluno*” (p.1). Por isso, “*não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história*” (Andrade, 2004, p. 1), é preciso ir muito além, possuindo uma formação que permita refletir sobre a própria práticas, em seus múltiplos aspectos.

Por isso, pautaremos as nossas reflexões sobre a subjetividade do sujeito professor, a partir de indícios apontados por relatos de graduandos sobre uma disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências, em que relatam as práticas de docentes do ensino fundamental. Cabe ressaltar que, a análise sobre os olhares destes estudantes de graduação, em relação aos docentes de Ciências e a sala de aula, é um olhar subjetivo do autor deste trabalho (“*eu*”), sob um olhar subjetivo do “*outro*”.

Estilos, “golpes” e dissidências: um olhar para os olhares sobre o professor

Durante a disciplina de Estágio supervisionado, os licenciandos em Ciências Biológicas tiveram diversas atividades para refletir sobre a sua formação e posição de futuro professor. Dentre as várias discussões precedidas por leituras de textos, apresentação de seminários sobre as atividades na escola, elaboração de fichamentos, dentre outras coisas, foi solicitado aos alunos que elaborassem narrativas sobre a escola e suas experiências durante o estágio, realizando as suas reflexões a partir da seguinte questão: “*Como me projeto professor(a) de Ciências para o ensino fundamental II?*”.

Dentre os vários aspectos observados, em descrições que se pautaram em aspectos como as questões físicas e organizacionais da escola, as atividades realizadas pelo professor em aula, o comportamento e desempenho dos alunos nas tarefas, dentre tantos outros, os estagiários focaram suas análises principalmente sobre o que os motiva/desmotiva a seguir a carreira docente e sobre a sua relação com o momento do estágio, visto como um momento de formação de estilos, práticas, opiniões e percepções do que é ser um professor. Dentre essas falas, alguns enunciados que remontam as histórias de vida dos licenciandos, e o que os levou a escolher a carreira docente, nos mostram que muitos deles veem com dificuldades, com certo desânimo, a profissão docente:

“(...) os fatos de eu ter estudado em escolas públicas estaduais durante todo o Ensino Fundamental e ter acompanhado de perto as dificuldades pelas quais minha mãe passava como professora, acabaram por afastar de mim o desejo de seguir essa carreira por muito tempo” (Aluno A).

“A primeira vez que me surgiu o questionamento real sobre dar aula, foi quando decidi desistir da faculdade de química e seguir uma das minhas áreas de estudo favorito, a biologia. A primeira coisa questionada pelos meus pais quando decidi por isso foi: - Você quer realmente ser professor? - e eu prontamente respondi: - Não, existem inúmeras áreas que alguém com formação em biologia pode seguir. (...) porém eu menti para mim

mesmo, pois eu sequer sabia até o momento as possibilidades que a área poderia oferecer, mas eu queria que os questionamentos parassem então dei essa resposta” (Aluno E).

“Sobre escolher especificamente a Licenciatura, me envergonho um pouco disso, mas fiz essa escolha pensando apenas na nota de corte que, por ser mais baixa, facilitaria minha entrada na Unicamp. No começo do curso eu queria apenas meu diploma para poder ingressar num programa de pós-graduação e obter meus sonhados (desde criança) títulos de mestre e doutor” (Aluno F).

Com esses enunciados, é possível observar que, tal como aponta Certeau, alguns desses jovens licenciandos aplicam “golpes” ao próprio sistema e ao meio do qual advém. Nota-se que, o “Aluno E” aplica um “golpe” sobre as cobranças de seus familiares quando justifica a mudança de curso com o fato de que não é por ser uma licenciatura que ele deverá ser, obrigatoriamente, um professor. As condições de produção dessa fala e das táticas impostas podem ser explicadas pela desvalorização do “*ser professor*”, que vem ocorrendo nos últimos anos, dado os conhecidos quadros problemáticos a respeito do âmbito escolar, no que condiz com seus aspectos inerentes aos poucos incentivos à carreira docente, aos baixos salários de professores, a falta de condições de trabalho e de recursos físicos e pedagógicos nas escolas, aos problemas disciplinares com alunos, dentre outras questões.

Além disso, trazendo alguns aspectos enunciados por Certeau (1985; 2012; Chartier e Hébrard, 1998), os licenciandos, ao observarem a atuação dos professores, suas práticas cotidianas e, tangendo as ideias bakhtinianas, ao observarem os modos dos professores se colocarem na relação com o “outro”, com o aluno e a escola, passam a refletir sobre o sistema e as séries de poderes que o atravessam, sobre as opressões que professores/alunos sofrem e os levam ao desânimo:

“O contato com os alunos e a observação da relação entre eles e os professores me fizeram enxergar com clareza o que eu já sentia sem conseguir explicar, desde o início de minha escolarização: o sistema escolar é que mina a vontade de saber, prejudica a capacidade criativa e homogeneiza os alunos” (Aluno A).

“No último mês, venho acompanhando também alunos de ensino fundamental com uma realidade um pouco diferente e pensamentos diferentes, eles veem a escola como uma situação de encarceramento, muitos deles se denominam como 'da pesada' ou da turma rebelde. Eles criticam o espaço escolar e a necessidade de ficarem tanto tempo confinados vendo assuntos que a princípio não lhes interessam” (Aluno D).

No entanto, nota-se em alguns relatos sobre os primeiros contatos com a escola durante o estágio, e ao longo das observações das práticas docentes e do cotidiano escolar, em um contato de alteridade com professores e alunos, que os licenciandos passaram a mudar seus olhares sobre “*ser professor*”. Observa-se que muitos deles refletiram sobre o que é a carreira docente e quais são seus desafios e dificuldades, pensando sobre a importância e a significação da carreira de professor.

“Essa é a terceira disciplina de estágio que faço, e desde o início procuro responder à pergunta: eu quero ser professora? Acredito que como a maioria dos alunos da licenciatura, durante minha vida como aluna nunca tinha parado para refletir sobre tantas questões que permeiam a escola, mas agora que adentrei melhor as teorias e práticas que envolvem o ensino pude entender melhor a enorme diferença entre planejamento e execução. As minhas idas a escola me mostraram todo o 'pacote' que eu deveria ter para ser professora, e confesso que me assustei um pouco” (Aluno B).

“Esse semestre decidi explorar uma escola de ensino privado, já havia feito duas disciplinas no ensino público (...) A professora de escola pública havia trabalhado a vida inteira, mais de 30 anos, para a prefeitura de Campinas, em todos os nossos diálogos ela fazia alguma observação negativa sobre sua carreira, os alunos ou a escola. A professora de escola particular também já leciona há mais de 30 anos, porém tem um bom humor notável, ama seu emprego, a escola e os alunos. A visão de dois mundos da educação me fez refletir: Onde eu quero estar? Quem eu quero ser? (...) Viver em uma bolha, onde a educação é vista como primordial e os professores são valorizados e respeitados em suas ações, ou enfrentar e contribuir

para a verdadeira face da educação brasileira!? Todas essas dúvidas talvez nunca sejam resolvidas” (Aluno C).

“A princípio, os alunos me assustaram um pouco. (...) Desde o começo das minhas idas à sala de aula acompanhar a professora, pensei que não estaria preparado para ministrar uma aula para aqueles alunos pois, com minha pequena experiência com alunos de cursinho, penso que minha didática é bem diferente da necessária para esse trabalho. Apesar de ter pensado isso, (...) percebi que alterar a maneira de explicar para poder ensinar algo para eles não é um monstro de sete cabeças, pois sinto muito prazer de conseguir fazer algum aluno (seja do ano que for) entender o conteúdo e falar um 'Ah, entendi!'. Mesmo tendo começado o estágio com um certo medo, não penso mais que me sairia mal dando uma aula para eles. Não me projetava como um professor de ciências para ensino fundamental, porém após essas atividades, (...) começo a achar que existe sim a possibilidade de eu querer dar aulas para o ensino fundamental” (Aluno F).

Nesses enunciados, se torna relevante ressaltar alguns aspectos. Podemos perceber que a disciplina de estágio, tal como nos coloca Andrade (2004), é um espaço primordial para a reflexão das práticas docentes, sendo o lugar necessário para que licenciandos, futuros professores, possam pensar sobre como se constituirão como professores. Observamos que o estágio foi um momento propício para que os licenciandos, mesmo diante de seus conflitos e incertezas, alterassem as suas percepções sobre as práticas docentes e sobre as suas próprias práticas, enquanto futuros professores, passando a se imaginar na “*posição-professor*”, que outrora rejeitavam. Enunciados como “*alterar a maneira de explicar para poder ensinar*”, ou mesmo refletir sobre “*Onde eu quero estar? Quem eu quero ser?*”, nos parece formas de ser, que se remetem a “golpes”, a subterfúgios, a modos de agir/pensar, diferentes dos habituais, modos estes que os licenciandos encontraram para perpassar as dificuldades e realidades adversas do âmbito escolar e pensar, a partir dos indícios, observados a partir da relação com o “*outro*”, em estilos de vir a ser professor.

Não obstante, os licenciandos estagiários também observaram aspectos positivos, não somente na relação com o professor, mas também

com os alunos. Nessa forma de refletir, algumas de suas falas nos mostram que são possíveis as relações de alteridade, em uma relação frutífera dos estagiários com os professores e com os alunos. Em outras palavras, há espaços para a(s) subjetividade(s) e a reciprocidade, para o respeito e para as aprendizagens que vão além do conteúdo ministrado em aula.

Por outro lado, ao mesmo tempo que existe esse perfil de aluno, também surgem aqueles que se interessam por assuntos novos, por curiosidades de seu corpo, pelas perguntas feitas pelo professor. Há perfis diferentes de sala, alunos com diversos sonhos e expectativas e aqueles que precisam de uma atenção a mais para conseguir atingir o conteúdo. Contudo, a maior parte deles nos respeita, nos acolhe e sente muita falta quando não estamos presentes, eles gostam da nossa companhia (...) Por fim, comento sobre minha relação com a professora. Ela sempre se orgulha de dizer que fui sua primeira estagiária, interessa-se o tempo todo pelas nossas intervenções, conversa muito sobre si, a aula os alunos, destaca alguns pontos do dia que não foram bons ao seu olhar e outros que a surpreenderam. Ela sempre nos aponta os pontos a melhorar e nos elogia quando algo dá certo, parece que realmente nossa parceria funciona. Ela contribui para que nossa estadia na escola seja da mais real experiência possível e em troca nós possibilitamos outros olhares para produzir a situação de aprendizagem. (Aluno D).

Apesar de algumas perspectivas dos licenciandos se apresentarem, por vezes, melancólicas e desmotivadas, nota-se por alguns enunciados que, ao refletirem sobre o estilo do professor, o modo como ele atua e demonstra ser em sua prática cotidiana, leva esses futuros professores a (re)pensar sobre o que se caracteriza “*ser professor*”. Esses pensamentos levam os licenciandos a buscar meios de praticar certos “golpes” à sua própria percepção de carreira, ao seu estilo, enquanto professores em formação, a partir da observação de indícios, de pequenas práticas do professor de Ciências.

(...) consigo enxergar, agora, toda a construção histórica e social por trás da estrutura da escola; consigo perceber

que há motivos para que o professor faça o que faz – muitas vezes a desmotivação, o despreparo e a reprodução do que ele acredita que seja “ser professor” –, e me sinto minimamente mais preparada para identificar quais são as atitudes que eu, como professora, não desejo reproduzir (Aluno A).

Quero como professora ser também ser a mediadora entre o conhecimento, os alunos e a sua mudança de realidade, quero dar a meus futuros alunos a oportunidade de abrir portas com seus próprios passos e atingir seus sonhos, mesmo que no fim das contas eles nem saibam meu nome. Essa é a minha forma de agradecer e de garantir que o meu anjo “anônimo” seja assim contemplado com um agradecimento a altura (Aluno D).

Pautados no pensamento de Certeau (1985), podemos dizer que vários dos enunciados apresentados se remetem a uma questão ética, em que os sujeitos ordinários se recusam a se identificar com uma certa norma, com uma forma em que as práticas cotidianas são impostas, o que faz com que os sujeitos de alguma forma resignifiquem, em uma constante vontade de existir, de se impor e opor, diante das polêmicas relações de força que se colocam sobre as suas práticas e o seu modo de ser.

4) Algumas considerações

Pautamos nossas reflexões em alguns aspectos que margeiam à história cultural, por acreditarmos que esse campo, que nos parece tão pouco comumente utilizado no campo do Ensino de Ciências, pode ser promissor para refletir sobre a escola e, principalmente, sobre os sujeitos centrais dessa instituição: os professores e os alunos. Nesse sentido, sabemos e admitimos que as abordagens poderiam ser várias, como pensamentos que confluem com a história oral, com aspectos mais proximais aos campos da linguagem, psicanalíticos, dentre tantos outros. Porém, acreditamos que margear, mesmo que sem aprofundar, sobre alguns desses referenciais, nos levam a indicações relevantes de caminhos possíveis.

Com nossas reflexões sobre as expectativas e perspectivas de futuros professores de Ciências em sua relação com os afazeres cotidianos escolares, com os estilos e modos de ser professor, ao olharem para os indícios, para os

detalhes, para as pequenas práticas, estes sujeitos performam modos de “*ser professor*” que, de alguma forma, “golpeiam” as táticas possíveis, impostas pelo sistema de poderes que historicamente regem a sociedade e suas formas de ser/existir.

Nesse sentido, pautados nas discussões propostas, esperamos contribuir para a reflexão do Estágio Supervisionado como um espaço promissor e necessário para graduandos refletirem sobre as suas futuras práticas, e se constituírem como sujeitos que não se conformem com o instituído e calcado nos pilares mais profícuos de poderes que cessam outros modos de pensar críticos. Acreditamos que o sujeito, mesmo que assujeitado, é capaz de transgredir para além de sua súbita e derradeira desinência de dominações de instituições e normas/regras impostas.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: Arnon de Andrade – Site Pessoal. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon>. Internet. Acesso em: 08/03/2015.
- BOUTRY, P. Da História das Mentalidades à História das crenças: La Possession de Loudyn (1970). Philippe Boutry, Tradução: Mariza Romero, Revisão técnica: Yara Aun Houry. In: Projeto História. REVISTA DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS DE HISTÓRIA. v. 17 (1998).
- BRAIT, B. Estilo. In BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BURKE, P. A grande tradição e Problemas da História Cultural (caps 1 e 2). In BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* (2a Ed.) Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CERTEAU, M. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In SZMRECSANY, Maria Irene (org.) *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (anais do encontro)*, São Paulo: FAU/USP, 1985.
- CERTEAU, M. O “romance” psicanalítico. História e literatura. In CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CHARTIER, A.; HÉBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos In *Projeto História*. N. 17. São Paulo: EDUC, 1998.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras, 1999.
- MONTALVÃO NETO, A. L. Experiências no Estágio de Docência: reflexões sobre a formação de professores no ensino superior. In: *VII Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBio-Sul)*, 2015, Criciúma. Anais, 2015.

POSSENTI, S. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. *Cadernos CEDES: Campinas*, 14, 9-24, (1997).

SÁ, C. S. da S.; SANTOS, W. L. P. A identidade de um curso de formação de professores de química. In: *Anais do VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências*, Florianópolis-SC, 2009. p. 1-12.

FORMAÇÃO DOCENTE E MODELOS BIOGRÁFICOS: UMA QUESTÃO DE MÉTODO

Sandra Vidal Nogueira (UFFS)⁷⁸

Osmar Veronese (URI)⁷⁹

Resumo: o foco das reflexões ensejadas, neste ensaio teórico, recai sobre os modelos biográficos e sua aplicabilidade metodológica para a formação docente, concebido sob a ótica do desenvolvimento de variadas estratégias cognitivas. A intenção é criar e consolidar espaços de pertencimento de pessoas e coletivos, a partir de um espectro democrático melhor qualificado e de uma visão mais alargada sobre a noção de historicidade. Objetivamos, desse modo, oportunizar o estudo sobre as múltiplas perspectivas de entendimento do mundo ocidental contemporâneo, cujas marcas de desenraizamento são crescentes e progressivas. O ponto de partida selecionado para o estudo proposto é o movimento de “*bioreflexividade narrativa*”, alicerçado nos pensamentos de Gaston Pineau e Marie Christine Josso e situado no referente epistemológico da abordagem emancipatória de Karl Marx e Boaventura de Sousa Santos. Nesse sentido o texto está organizado em três partes: 1ª parte. Pertinência epistemológica da aprendizagem biográfica. 2ª parte. Emancipação política e emancipação humana: a dupla face de um conceito. 3ª parte. Abertura de cenários para novas racionalidades na formação docente.

Palavras-Chave: epistemologia da experiência, (auto)formação e histórias de vida.

Introdução

O foco das reflexões ensejadas, neste ensaio teórico, recai sobre os modelos biográficos e sua aplicabilidade metodológica para a formação docente, concebido sob a ótica do desenvolvimento de variadas estratégias cognitivas.

A intenção é criar e consolidar espaços de pertencimento de pessoas e coletivos, a partir de um espectro democrático melhor qualificado e de uma visão mais alargada sobre a noção de historicidade. Objetivamos, desse

⁷⁸ Pós-Doutoranda em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI, Campus Santo Ângelo, RS. Membro de Grupo de Pesquisa “*Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições*”, CNPq/UFFS. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

⁷⁹ Doutor em Modernización de las Instituciones y Nuevas Perspectivas en Derechos Fundamentales (Universidad de Valladolid/Espanha). Professor e Pesquisador na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões-URI. Líder do Grupo de Pesquisa: “*Direitos de Minorias, Movimentos Sociais e Políticas Públicas*”, CNPQ/URI. E-mail: osmarveronese@gmail.com

modo, oportunizar o estudo sobre as múltiplas perspectivas de entendimento do mundo ocidental contemporâneo, cujas marcas de desenraizamento são crescentes e progressivas⁸⁰.

O ponto de partida selecionado para o estudo proposto é o movimento de *bioreflexividade narrativa*⁸¹, alicerçado nos pensamentos de Pineau (2006) e Josso (2010) e situado no referente epistemológico da abordagem emancipatória marxiana de Santos (2000; 2004; 2007; 2010a/b).

Esse movimento foi iniciado nos anos 1980, cujos pioneiros mais conhecidos entre nós brasileiros são Gaston Pineau (França e Canadá), Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie Christine Josso (Suíça), Guy de Villers (Bélgica), António Nóvoa (Portugal). No Brasil, as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas têm se voltado mais para as questões identitárias, notadamente, na formação docente. Ainda são raras aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida. (NOGUEIRA, 2015, p.75-76)

Baseado na ideia de '*ressignificação da experiência*', esse movimento se caracteriza pelo esforço contínuo de resgatar e atualizar os conhecimentos, a partir do exercício de rememorar os contextos de origem e as vivências atuais⁸². O argumento baseia-se na tese de que a reconstrução das próprias paisagens (sejam elas afetivas, físicas ou psíquicas) permite ao docente escutar melhor o seu entorno, o seu lugar e a si mesmo. Além disso, institui a possibilidade de outras formas para pensar o mundo e a sua atuação profissional no campo pedagógico.

Nessa perspectiva, o texto está organizado em três partes: 1ª parte - Pertinência epistemologia da aprendizagem biográfica. 2ª parte -

⁸⁰ Parte integrante da Pesquisa de Pós-Doutoramento em Direito realizada por Sandra Vidal Nogueira na URI, Campus Santo Ângelo, RS, sob orientação do Prof. Dr. Osmar Veronese e intitulada: "*Cartografias do feminicídio: desigualdade e subalternidade de gênero na terra sem males.*"

⁸¹ Essas correntes multidimensionais remetem a proliferação de alguns neologismos que acionam o termo grego *bio* como prefixo — biografização, biocognitivo, bioético, biopolítico — ao representarem importantes indicadores da construção de novos espaços conceituais para o trabalho com o inédito dos problemas vitais (NOGUEIRA, 2015).

⁸² No Brasil, a realização dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (auto)biográfica são bons exemplos disso. Sua criação oportunizou a constituição de redes de pesquisa oriunda do trabalho com as (auto)biografias, as histórias de vida e as narrativas de formação (ABRAHÃO, 2004, ANDRÉ, 2010).

Emancipação política e emancipação humana: a dupla face de um conceito.
3ª parte – Abertura de cenários para novas racionalidades na formação docente.

Pertinência epistemológica da aprendizagem' biográfica no Magistério

A pertinência epistemológica⁸³ dos modelos biográficos assenta-se no avanço da produção de conhecimentos sobre si, os outros e o cotidiano profissional. O referente epistemológico estrutura-se no eixo da prática e da historicidade, ou seja, no pressuposto de que todo conhecimento é contingente, portanto, situado e temporal. Afora isso, há o entendimento de que a produção de conhecimento acontece com base em determinadas circunstâncias e relações de poderes.

Ao explicitar a noção de conhecimento sobre este ponto de vista, emerge a possibilidade de uma visão crítica ampliada acerca dos princípios centrais nas lutas pelas questões de gênero, ou seja, autonomia, liberdade e autodeterminação. A intencionalidade é, pois, contribuir com alguns subsídios teóricos que oportunizem o ingresso e a permanência num processo emancipatório, quiçá irreversível de pessoas e coletivos (NOGUEIRA, 2015b, p.132).

Para Josso (2010), a noção de aprendizagem biográfica⁸⁴ significa uma maneira singular de proceder releituras sobre a própria existência, revelando assim, construções discursivas entre memória e modos de dizer de si. A esse respeito Pineau (2006) acrescenta: faz-se assim o exercício de identificar balizas conceituais, registrando fotografias dos fazeres e possibilitando novas reinterpretações dos vínculos estabelecidos entre viver e narrar, ação e reflexão, além de consubstanciar aproximações entre narrativa, subjetividade e linguagem.

Esse sobrevoos (...) de produções e criações institucionais, representando as histórias de vida em formação, pleiteia, por sua interpretação como indicadoras da gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, mais do que a de uma

⁸³ Fazem parte desse universo de análise: a) as categorias cognitivas da prática e historicidade; b) o sistema pessoal de produção de saber; c) os discursos psicanalíticos; d) a questão hermenêutica; e) as implicações sociais e epistemológicas do método (NOGUEIRA, 2015a/b).

⁸⁴ Sob formas diversas, tais como, ensaios autobiográficos, portfólios e diários, dentre outros.

simples técnica pedagógica nova. Novas técnicas e abordagens metodológicas, biográficas e autobiográficas aparecem, mas trabalhadas por questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas. Quem faz a história de vida de quem? Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? Em função de que regras e de quais saberes? (PINEAU, 2006, p. 336)

O referido autor entende, ainda, que todo esse legado pode ser reagrupado em três subconjuntos distintos. São eles: entrada pessoal, temporal ou pela vida.

- A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima ou aquela “do Eu”: confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações.
- A entrada temporal é também rica de denominações: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história.
- Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, bios. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as histórias de vida. (PINEAU, 2006, p338)

Busca-se, em essência, potencializar movimentos de ressignificação das vivências, baseados nas narrativas de histórias de vida, visto que há uma temporalidade construída nos territórios da individualização e dos sentidos adquiridos pela própria existência.

De acordo com Josso (2010) e Arfuch (2010), o falar de si hermenêutico⁸⁵ construído na elaboração da paisagem incorpora movimentos distintos e ao mesmo tempo interdependentes. São eles: *pensar* em si, *falar* de si e *escrever* sobre si. No interior dessa tríade localiza-se pelo menos um elemento comum: o conceito de “si mesmo”, que nada mais é do

⁸⁵ “A hermenêutica sempre se propôs como tarefa estabelecer o entendimento onde não há entendimento ou onde foi distorcido” (GADAMER, 2007, p.387). A Hermenêutica tem origem mitológica na figura do deus Hermes, deus mensageiro que lida com o significado. Ao longo dos séculos foram se desenvolvendo “várias hermenêuticas”: a jurídica, a teológica e a filosófica. Esta última mais conectada à Educação e à capacidade de compreender a realidade do exercício profissional. (HERMANN, 2002)

que um tipo de viés organizador de determinados princípios de racionalidade.

A noção de consciência histórica adquire também centralidade nos relatos sobre as experiências de vida⁸⁶, pois permite à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico. A cada nova versão da história ocorre a ressignificação da experiência vivida. Isto significa:

(...) implicaria encontrar na reflexão biográfica as marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: *Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida?* (PASSEGGI, 2011, p. 149)

Ao narrar a própria história o que se busca é dar significado às vivências e, nesse percurso, outra representação de si mesmo acaba sendo elaborada, ou seja, há um processo de reinvenção⁸⁷ pessoal e coletiva. Isso acontece mediante o ato de dizer, de narrar e reinterpretar. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 66),

A 'história de vida' não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização.

De acordo com Pineau (2006), evidencia-se, assim, o exercício progressivo do que se pode denominar de círculo dialético, perpassando entre o *'curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo'*. É, pois, um meio vital para ligar aprendizagem e desenvolvimento em seu tríplice aspecto: fenômeno, método de investigação e processo autobiográfico das identidades e alteridades.

⁸⁶ Wilhelm Dilthey (1833-1911) usou a *autobiografia* como modelo hermenêutico o qual exigiu que a experiência fosse entendida a partir de si própria e não de critérios que lhes são estranhos. Nessa perspectiva Ele reconceitualiza a noção de vivência – *Erlebnis* – para desenvolver sua proposta de consciência histórica, pois segundo Ele, a reflexividade é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica, racional.

⁸⁷ O preceito de Delfos recomenda, *conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo*.

Ao narrar a própria história, o que se busca é dar significado às experiências e, nesse percurso, outra representação de si mesmo acaba sendo construída, reinventa-se. Isto acontece mediante o ato de dizer, de narrar e reinterpretar! (BOSI, 1994; BERSTEIN, 1996). Decorre daí a constatação da existência de uma relação simbólica entre o estado de reinvenção de si mesmo e os potenciais de ressignificação da própria experiência e, também, de sua importância estratégica para pensar o mundo do trabalho docente.

Emancipação política e emancipação humana: a dupla face de um conceito

No campo da formação docente e do uso dos métodos biográficos, o conceito de emancipação é central e relaciona-se ao horizonte epistêmico e pedagógico dos projetos educacionais. Neste ensaio, em particular, fez-se a opção por tratar do assunto, recuperando algumas noções básicas do pensamento de Karl Marx⁸⁸ em interlocuções contemporâneas.

A questão da emancipação foi abordada por Marx em diferentes textos, porém a Obra em que Ele desenvolve especificamente este conceito é o livro “*A Questão Judaica*”⁸⁹. Nesse sentido, a emancipação, segundo Marx, possui um duplo sentido. Tem-se de um lado a emancipação política e, de outro, a emancipação humana.

A emancipação política diz respeito a dissolução da velha sociedade, sobre a qual repousa o estado alienador, em paralelo a premente dissolução do poder hegemônico. Referenda a exploração entre as pessoas, numa sociedade de classes. Traduz, em última análise, a completude do processo que faz da particularidade da liberdade política uma universalidade fictícia.

⁸⁸ Filósofo alemão, nascido em Trier de família judia convertida ao Protestantismo. Sua obra teve grande impacto em sua época e na formação do pensamento social e político contemporâneo. Estudou direito nas Universidades de Bonn e de Berlim, doutorando-se na Universidade de Iena (1841), com uma tese sobre a filosofia da natureza de Demócrito e de Epicuro. Ligou-se aos jovens hegelianos de esquerda, escrevendo em jornais socialistas. Depois de um intenso período de militância política, marcado pela fundação da liga dos comunistas (1847) e pela redação, com Engels, do Manifesto do Partido Comunista (1848), exilou-se na Inglaterra (1849), onde viveu até a sua morte, desenvolvendo as suas pesquisas e escrevendo grande parte de sua obra na biblioteca do Museu Britânico, em Londres. Suas principais obras são: A crítica da filosofia do direito de Hegel (1843); A sagrada família (1845); A ideologia alemã (1845 – 1846); A miséria da filosofia: a resposta à filosofia da miséria de Proudhon (1847); A luta de classes na França (1850); Crítica da economia política (1859); O capital, 3 vols. (1867 – 1895) (JAPIASSU, 1993, p. 161)

⁸⁹ O conceito de emancipação política foi abordado por Karl Marx em um ensaio escrito em 1843 e publicado no número único de duplo dos *Deutsch-Franzöcher* (Anais Franco-Alemães), em fevereiro de 1844, sobre a “questão judaica” (*Zur Judenfrage*) na Alemanha daquela época.

A emancipação humana, por sua vez, focaliza o proletariado em termos de universalidade, trata dos mecanismos de superação da exploração humana, da eliminação da sociedade de classes e de uma ruptura com a essência do capital.

Bottomore (1988, p. 123) destaca que, “o marxismo é herdeiro de uma concepção mais rica e mais ampla de liberdade como autodeterminação que tem origem no pensamento de filósofos como Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel”. Ou seja, “Os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos da emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana”. (BOTTOMORE, 1988, p. 124)

Quando se defende a emancipação desvinculada do questionamento sobre a ordem social vigente, manifesta-se uma intencionalidade de cunho moral, que não é suficiente para promover e potencializar a liberdade da pessoa humana. Isto quer dizer, segundo Mészáros (2002), que a emancipação requer, inexoravelmente, a saída do estado de tutela. Dizendo de outro modo: se expressa pela superação de uma determinada ordem social, que representa um sistema já consolidado.

Constata-se, portanto, uma contraposição entre emancipação política e humana, assim como, entre revolução política e social. A primeira representa a perspectiva do capital e a segunda recupera a dimensão do trabalho. Todavia, para ultrapassar as fronteiras da dupla face conceitual da emancipação, promovendo a efetiva liberdade humana e a concretização da elevação dos potenciais humanos, somente os caminhos da prática poderão dar conta desse desafio.

De acordo com Josso (2010) e Arfuch (2010), a obtenção da capacidade de construir em si o conhecimento profissional, sob a ótica de protagonizar a própria aprendizagem, contribui sobremaneira para transformar mentalidades e mudar realidades. Trata-se de lançar mão dos processos genuínos de mediação pedagógica no espaço institucional escolar e no seu entorno.

Abertura de cenários para novas racionalidades na formação docente

No mundo do trabalho educativo no Brasil, os ambientes escolares (desde a educação infantil até a pós-graduação) exigem, dentre outras questões, a formação e o preparo de profissionais docentes para o domínio de uma base teórica e também um perfil prático, histórico e interdisciplinar - a

dimensão *autopoietica*⁹⁰, de modo que possam incorporar atitudes e habilidades proativas tais como: criatividade, capacidade de atuar coletivamente, tomada de decisões, resolução de problemas e conflitos, comunicação ágil, dentre outras.

Nessa perspectiva, tendo em vista ensejam reflexões sobre a busca de novas racionalidades para a formação docente, busca-se inspiração nos estudos contemporâneos do Sociólogo português Boaventura de Sousa Santos⁹¹. Ele nos fornece importantes subsídios para a compressão das teorias participativas da democracia, incluindo os conceitos de regulação e emancipação.

Santos (2000; 2004; 2007; 2010a/b) sustenta a tese de que estamos vivendo na contemporaneidade um momento marcado pela transição paradigmática, no qual o projeto da modernidade se encontra em profundo declínio, a partir de suas principais formas de conhecimento: a emancipação e a regulação.

Isto quer dizer que, o pilar da emancipação, constituído por três formas de racionalidade/conhecimento, a saber: estético-expressiva, cognitivo-instrumental e prático-moral, cujos pontos extremos são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento), se encontram em vertiginoso desequilíbrio em relação ao pilar denominado de regulação, composto pelo Estado, o mercado e a comunidade e nos quais os pontos extremos são o caos (ignorância) e a ordem (disciplina) (NOGUEIRA, 2015, p. 132).

Esse período transicional é, pois, marcado na leitura do autor por dois níveis básicos. São eles: de natureza epistemológica e de cunho societal. A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (conhecimento prudente para uma vida decente). A transição societal, por sua vez, acontece na direção do paradigma dominante (sociedade patriarcal, produção capitalista,

⁹⁰ Autopoiese – do grego (*autos*), ‘próprio’; (*poiesis*), *criação, invenção, produção*. Neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela nos anos 1970 para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. O termo passou em seguida para as ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, auto adequar, auto inventar.

⁹¹ Segundo Nogueira (2015, p. 132) “Os trabalhos do Autor são enquadrados em três macroáreas, quais sejam: a Epistemologia, a Sociologia do Direito, a Teoria da Democracia, fornecem importantes subsídios para a compressão das teorias participativas da democracia, incluindo as noções de regulação e emancipação”.

democracia autoritária e desenvolvimento global e excludente) para um conjunto de paradigmas ainda sem uma estrutura bem definida⁹².

Há de se considerar ainda, de acordo Santos (2000; 2004), que a absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação foi efetivada por meio da convergência entre a modernidade e o capitalismo. Desse modo, a sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação se deu através da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras racionalidades e a conseqüente hegemonia do princípio da regulação, tendo no mercado sua centralidade.

A ciência, tornou-se, assim, a forma de racionalidade absoluta e o mercado, o único princípio regulador moderno. A denominada hipercientificização da emancipação, identificada por Santos (2000; 2004; 2007), pode ser entendida como uma limitação ao conhecimento emancipação.

Nessa direção, a principal ruptura epistemológica aconteceu quando a ciência se diferenciou do senso comum conservador, hierárquico e autoritário. Com o passar do tempo, no entanto, a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e inacessível.

Urge, portanto, uma segunda ruptura, desta feita, como forma de transformar o conhecimento científico (totalizante e antidemocrático) em um novo senso comum. Seria este, segundo Santos (2000; 2004), o que se pode denominar de “conhecimento prudente para uma vida decente”, formado a partir de cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva.

Para Santos (2000, p.75), “o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental” (2000), e por isso são os princípios que podem colaborar para a construção desse novo pilar emancipatório.

Nesse sentido, o princípio da comunidade é “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 2000, p.75).

A racionalidade estético-expressiva, por sua vez, foi a que mais ficou fora do alcance da colonização, ou seja, a colonização do prazer se deu

⁹² O que o Autor vai denominar *vibrations ascendences*, conceito emprestado de Fourier (vide Santos, 2000).

através do controle das formas de lazer e dos tempos livres. A esse respeito Santos (2000, p.76) argumenta que:

fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do *homo ludens*, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos. Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pode imaginar utopicamente mais do que semiliberto.

A dignidade humana e o direito à vida, enquanto qualidades, se constituem em referentes básicos de resgate para um projeto utópico do Estado democrático e social de direito, com vistas ao acesso e a permanência das pessoas num ideário educativo mais coletivo e solidário. Isto quer dizer: a contradição entre capital e trabalho, a competição e o egoísmo são óbices à liberdade e suas conseqüências podem ser traduzidas no aprofundamento da miséria, da exploração, da exclusão social e da dissolução da consciência de relação vital entre as pessoas, a natureza e a sociedade.

Em suma, a necessidade da emancipação só pode existir num contexto de alienação e estranhamento, tornando-se luta pela sua superação nos limites que se impõem historicamente, ou seja, da parcialidade das relações políticas e da emancipação política em totalidade de emancipação humana, do imediato em mediado. Portanto, emancipar-se é tornar-se livre de algo, de alguma situação, então há sempre uma determinação histórica na base de construção da emancipação humana!

Considerações finais

Aristóteles (1994, p.1-2), antigo e curioso sábio estagirita, na abertura da sua *Ética a Nicômaco*, escreveu: *“Toda arte e todo método, igualmente toda ação e escolha parecem que tendem a alguma finalidade.”*

As palavras gregas principais empregadas nessa frase: arte, método, ação, escolha. Cotidianamente utiliza-se a palavra poesia e a pensamos como um determinado gênero literário, a poesia, seja ela clássica, abstrata, concreta etc. Entretanto, poesia é muito mais que um gênero literário: é um fazer, um saber fazer humano. Poesia, em grego, é *poiesis*, descreve o ato de fazer, fabricação, confecção, ação de compor algo, de perfumes a navios. Deriva do verbo *poiein*, que significa atuar sobre; é um ato, uma ação humana que resulta em alguma coisa. Entretanto é um fazer a partir de um método, de uma educação específica.

Desse ponto de vista, o ato de educar ordinariamente pode estar a serviço de interesses particulares, em detrimento do próprio indivíduo submetido à educação. Por isso é necessário pensar o currículo hodierno a partir de uma visão docente *autopoiética*, que seja ao mesmo tempo libertadora e emancipatória. Entende-se, assim, que o ato da educar deve visar ao ser humano em todos os aspectos que o possam conduzir à autonomia dentro da sociedade, de modo que o seu fazer seja um fazer consciente.

Toda ação humana é, portanto, uma intervenção consciente sobre algum elemento, visando a uma obra independente daquele que criou, a partir da sua feitura, independência do criador, o poeta. Poeta, por conseguinte, é o fabricante, o artista, o artesão que interfere conscientemente sobre determinados elementos, a partir de um método, de uma ideia que modifica os elementos naturais. Assim também é a atuação do profissional docente em face de sua própria existência, datada historicamente.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 (BRASIL, 2001) representa um salto qualitativo em direção a uma cultura republicana e democrática no Brasil. Tanto a cultura quanto a educação tem alta relevância dentro da Carta Magna brasileira.

No artigo sexto, da referida Constituição, a educação está equiparada aos direitos fundamentais do ser humano, junto à saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança etc. Sobretudo, quando lida junto ao artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2001)

No referido artigo há três objetivos a serem atingidos com a educação:

- a) desenvolvimento pleno da pessoa;
- b) o preparo da pessoa para o exercício da cidadania;
- c) qualificação para o trabalho.

Embora apresentem-se distintos, mas num bloco significativo indissolúvel, na letra da lei, os objetivos referentes à educação correspondem aos ideais republicanos e democráticos: visam a formação integral do ser humano. O exercício pleno da cidadania em sociedades republicanas e democráticas implica na formação de indivíduos qualificados. Por serem sociedades de alta complexidade social, onde o acesso a informações é imprescindível para a manutenção das liberdades e direitos, a capacitação

humana é ponto chave. Sem a educação adequada, os indivíduos podem, facilmente, ser alijados da prática do exercício da cidadania.

Em suma, a socialização dos processos do conhecimento é tarefa central numa sociedade republicana e democrática. Flexibilidade e capacidade para compreender os processos constituem-se, pois, em prioridades contemporâneas ao exercício do Magistério, evitando, assim, que os profissionais docentes tenham uma formação meramente teórica. Prática e teoria formam, portanto, uma relação indissolúvel.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-224.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de ET alii. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ARISTÓTELES. *Éthique à Nicomaque*. Paris: J. Vrin, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- Brasil. *Constituição Federal*. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- GADAMER, H. G. *Verdade e Método; traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NOGUEIRA, Sandra Vidal. Biorreflexividade narrativa. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). *Dicionário de gênero*. Dourados, MS; Ed.UFGD, 2015a, p.75-77.
- NOGUEIRA, Sandra Vidal. Conhecimento. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). *Dicionário de gênero*. Dourados, MS; Ed.UFGD, 2015b, p.132-134.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa [online]*, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. SP: Cortez 2000.

___. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. SP: Cortez, 2004.

___. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra (78): 3-46, out., 2007.

___. *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed., SP: Cortez, 2010a.

___. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. SP: Cortez, 2010b.

O PIBID E A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTAS EFICIENTES PARA O INCENTIVO DO PROFESSORADO DA ÁREA DE TEATRO E SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Nayara Botelho Lopes (UFT)⁹³

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar uma parte do período de experiências docentes que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) me proporcionou através do subprojeto Encenando o Texto, ocorrido na cidade de Gurupi – TO, com a escola parceira Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Presidente Costa e Silva durante o ano de 2012. O presente relato visa a discutir a vivência do profissional da educação dentro da sala de aula na escola contemporânea. Demonstrar, em linhas reais e teóricas, as dificuldades diárias da profissão docente, fazendo, assim, uma reflexão entre o que o ensino do teatro pode proporcionar na escola pública, o que se materializa na articulação da teoria e da prática dos docentes e a transformação individual e social dos discentes alcançados. Como principal base de discussão temos os autores Libâneo (1994), Fazenda (1998), Ferraz e Fusari (1999), entre outros. Tal estudo se configura em uma ação pedagógica interdisciplinar entre o Teatro e a Língua Portuguesa, o que gerou uma ação denominada INTERARTE, que proporcionou uma experimentação e iniciação da vida artística nos alunos alvo do projeto, pois por meio da interdisciplinaridade os alunos criaram um texto dramático e o encenaram em nossa culminância, ao todo a duração de nosso projeto foi de cerca de 2,5 meses. Assim, ao desenvolver o projeto, tive a oportunidade de identificar a função de um professor, compreender seus desafios e avaliar uma forma de superá-los. O que contribuiu para eu perceber-me como uma futura docente e, desse modo, procurar aprimorar as habilidades e competências que me tornarão uma educadora capaz de atuar como produtora e mediadora de conhecimentos.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Formação de Professores; Teatro.

Introdução

Como a própria nomenclatura diz, o objetivo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é iniciar o aluno licenciando em sua prática docente, incentivando-o com todos os recursos possíveis: uma bolsa mensal, um acompanhamento teórico, fazendo, assim, a ponte entre a teoria e a prática de forma paralela e, também, uma supervisão nas

⁹³ Mestra em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: nayaralopesbotelho@gmail.com.

atividades dentro da escola parceira. Esse tem sido um programa de destaque do governo federal e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para suprir a falta de profissionais em diversas áreas da educação em nosso país.

Felizmente, o curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO/*Campus* Gurupi tem um subprojeto no PIBID intitulado Encenando o Texto, e eu integrei esse grupo de agosto de 2011 a março de 2016, quando fui selecionada no segundo edital desse projeto, integrando o segundo grupo no PIBID, intitulado de PIBID Juniors. O subprojeto em comento tem como objetivo principal a iniciação docente de seus bolsistas e, em segundo plano, o desenvolvimento linguístico dos alunos do ano final do Ensino Fundamental da escola parceira, utilizando o teatro como ferramenta interdisciplinar nesse desenvolvimento.

A priori, os alunos do 9º ano da escola parceira seriam instruídos na construção de um texto dramático, cujo tema transversal seria o meio ambiente, em seguida, eles mesmos o atuariam, o que lhes proporcionaria uma vivência teatral. Entretanto, durante o desenrolar do projeto, ocorreu uma alteração um tanto inusitada e nada programada na proposta pedagógica original. Houve uma troca de objetivos, o projeto tornou-se mais uma intervenção teatral do que uma intervenção linguística na escola parceira. Pois vimos que antes estávamos sempre dando foco exacerbado a língua portuguesa, por isso, passamos a usar outros meios metodológicos para assumir o teatro como o norte direcionador do projeto.

A forma como a interdisciplinaridade desenvolveu-se foi tão ampla que a Língua Portuguesa passou a ser uma ferramenta para o desenvolvimento artístico, ou melhor, para a iniciação artística teatral da turma de 22 alunos que minha equipe recebeu como desafio a ser trabalhado. Ocorrendo, em seguida, uma ação que foi incrementada ao cronograma do projeto Encenando o Texto, o INTERARTE, que foi um evento fundamental para o projeto, uma vez que consistiu na concretização de todo o trabalho realizado com (e pelos) alunos alvo da escola parceira, em que estes apresentaram a toda a comunidade escolar, e também acadêmica do IFTO/*Campus* Gurupi, seu produto final: uma peça teatral que se iniciou com a produção de um texto coletivo dentro da sala de aula.

Assim, este artigo se volta, essencialmente, ao relato de minhas experiências e desafios na efetivação desse projeto com a turma que estava sob a responsabilidade da minha equipe, formada por mim e mais dois colegas. Descrevo, outrossim, minhas percepções em relação à educação, desde o papel do professor até sua função dentro do funcionamento de uma

escola, e também minha interpretação da verdadeira situação da educação encontrada não só em minha cidade, mas em meu estado.

Fundamentação Teórica

Uma das maiores autoridades brasileiras sobre o campo da interdisciplinaridade disse em um de seus livros que: “O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade.” (FAZENDA, 1998, p. 8). Quando a autora fez tal afirmação lembrei-me exatamente o que Libâneo também disse em seu livro *Didática* (1994, p. 22).

Educação [...] se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Pude então compreender o que Yes Lenoir (1998, p. 46) afirmou em seu artigo no livro *Didática e Interdisciplinaridade* (1998, p. 46) “O termo em si mesmo ‘interdisciplinaridade’ significa [...] a necessidade de uma interação.” É permitir-se a desempenhar um novo desafio, assumir a responsabilidade não só de passar o conhecimento sistematizado, mas também de tentar conscientizar os alunos sobre suas ações e fazê-los refletir sobre a mesma. Assim, tornando a relação professor-aluno algo mais complexo.

Ela permite, de uma forma ou de outra, uma busca de identidade profissional mais definida, pois o professor terá que ter uma consciência social bastante crítica e explorada para que, assim, possa instigar seus alunos. Fazenda (1998, p. 15) comenta que há certas competências que impulsionam o fazer docente em busca de uma identidade profissional que, sem sombra de dúvidas, reflete totalmente em sua postura interdisciplinar, é a competência intuitiva que é “[...] própria de um sujeito que vê além de seu tempo e de seu espaço. [...] ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho.” E a intelectual em que a “capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que [...] privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo.” Todas essas competências não admitem uma perspectiva de formação docente mecanizada, permite o

oposto, permite uma formação humanizante, pois não provoca a perda das características pessoais do futuro professor.

Tal termo tem se tornado um assunto tão relevante no meio acadêmico que muitas vezes tem caído em descrédito, pois muitos pensam que é apenas unir duas ou mais disciplinas para sair dali um produto finalizado. Entretanto, ela supera essa definição, a interdisciplinaridade, antes de tudo, é a junção de objetivos educacionais de duas ou mais disciplinas em uma ação em comum, cujas metas são socializar, integrar, refletir e agir. E isso nem sempre produz um resultado pronto, o resultado se dá dia após dia, é algo contínuo, que nunca se finaliza, pois é esse o objetivo principal, dar o caráter dialético na formação do educando. A “[...] noção de interdisciplinaridade, que nos leva ao ponto de vista da atividade integrativa, ao ponto de vista da integração das aprendizagens, ou ao ponto de vista da integração dos conhecimentos.” (LENOIR, 1998, p. 55).

E isso aliado à arte, especificamente o teatro, tem gerado grandes resultados, pois a interdisciplinaridade tira o teatro daquele lugar pobre, de tapa buraco que muitos o tem colocado e o revela como uma eficiente “[...] ação educativa.” (NEVES e SANTIAGO, 2009, p. 13). O teatro por ser a mais completa das artes, permite o livre trânsito – bem estruturado –, com qualquer disciplina, assim refletindo o processo de transformação que é próprio dele. Com ele é possível a contextualização de qualquer campo de conhecimento, o que demonstra ter um vínculo muito forte com a dimensão crítico-social dos conteúdos de Libâneo (1994), que é o “[...] movimento que leva à consciência crítica vai, pois, do conhecimento científico para a aplicação teórica e prática, mobilizando a formação de convicções para a participação na vida prática.” (p. 137).

Tratando-se do uso da arte na educação, em especial o teatro, pode-se pensá-lo associado ao suporte da psicologia, direcionado aos sujeitos que apresentam situações diversas de fracasso escolar. [...] numa perspectiva pedagógica e subjetiva, considerando que ambas se encontram relacionadas no processo da aprendizagem. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p. 10)

O fato de haver essa interação entre teoria e prática no teatro, permite uma grande relação de ensino e aprendizagem escolar, pois os alunos praticam ao mesmo tempo em que aprendem as teorias expostas pelo professor. Os seus conhecimentos prévios são considerados, o que só aumenta a facilidade de compreensão dos conteúdos, nada no teatro é

descartado, tudo é bem aceito, pois trabalhamos exatamente com o lado sociocultural de cada pessoa envolvida.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p. 14)

Um trabalho feito sob a luz da interdisciplinaridade e do teatro permite uma relação com diversas áreas de conhecimento sem menosprezar ou ignorar o contexto sociocultural do aluno, um exemplo: a língua portuguesa, como foi o meu caso, os jogos teatrais que foram desenvolvidos para esse fim, tinham um caráter de lógica, coletividade e criatividade, o que facilitou no subprojeto Encenando o Texto, a escrita do texto dramático até mesmo por alunos que apresentavam necessidades especiais; “São jogos que envolvem a presença do texto e do subtexto, a informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico [...]” (NEVES E SANTIAGO, 2009, p. 75).

Ana Mae (1995) citada por Ferraz e Fusari (1999) diz que o arte-educador “[...] deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.” (p. 16). Isso se reflete na formação acadêmica dos futuros professores, principalmente os de teatro, visto que, devemos realmente saber o que vamos ensinar aos nossos alunos, pois não é só teoria, não é só cumprir o cronograma curricular, mas também suprir a demanda estética que cada aluno possui, e incrementar o gosto pela arte, pela sua fruição e os desenvolver para que, assim, eles possam ter contatos artísticos frequentes.

Percebe-se a prática do teatro na educação escolar objetivando o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou ludicidade. A base dessa prática é a comunicação que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a descoberta do próprio corpo, capaz de produzir

movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p. 74 e 75)

O teatro permite o autoconhecimento, e junto a isso, o desenvolvimento crítico e reflexivo sobre o ambiente em que o aluno está inserido, isso demonstra a necessidade de haver pesquisas constantes dentro e fora da sala de aula pelo professor. Por isso que Roza (2008) garante que o professor deve estar sempre atento às necessidades educacionais e estar preparado para então sabê-las interpretar com olhos de um pesquisador, já que tudo é pertinente ao processo pedagógico.

[...] verificamos que a aquisição de uma formação interdisciplinar se evidencia não apenas na forma como ela é exercida, mas também na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência. (FAZENDA, 1998, p. 14)

Da mesma forma com que Feldmann (2009, p. 75) também assegura, em suas pesquisas, que um dos fatores que mais tem encontrado é a falta de integração entre a teoria e a prática em sala de aula, assim sendo necessária uma “[...] prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas.” E isso é exatamente o que a interdisciplinaridade pode, sem sombra de dúvidas, possibilitar à prática educativa na atualidade, sendo, assim, um meio de superação de seus desafios.

Relato das experiências vivenciadas na escola parceira

A ESCOLA

Nossa escola parceira é uma escola Estadual, que segue normalmente seu regime regular atendendo a segunda fase do ensino fundamental, contabilizando mais de 1000 alunos da zona periférica da cidade de Gurupi – TO. A escola chegou a ganhar o prêmio gestão do estado do Tocantins no ano de 2010, com isso, no ano de atuação de nosso projeto, o governo achou por bem unificar à escola, uma outra escola que ficava na mesma quadra, com

isso a escola passou a ser integral e abranger a primeira e segunda fase do fundamental.

Quando o grupo ao qual eu pertencia iniciou–suas atividades na escola, minha visão começou a ser mais focalizada naquele meio escolar, no sentido de análise da infraestrutura que a escola possuía. Analisei também o ritmo que os professores da instituição tinham no exercício de sua função, sem deixar de analisar a clientela que aquela escola atendia. Pude, assim, voltar ao meu período escolar, só que com um grande diferencial: antes eu tinha uma visão fragmentada da educação e da escola, hoje eu tenho uma visão plena. Antes como uma discente, hoje como uma docente. E isso fez toda a diferença.

Hoje compreendo que a escola é o reflexo da sociedade, e, antes de tudo, reflexo da família atual. Compreendo que a escola, antes de ser um ambiente educativo, é um centro de convivência. Muitos autores afirmam, demasiadamente, que o ambiente escolar por si deve ser educativo, e que a principal função da escola é passar o conhecimento sistematizado, entretanto, em minha perspectiva, o ambiente escolar é, e sempre será, um ponto de convivência, tanto de alunos quanto dos seus funcionários.

Jean – Claude Fourquin, autor da obra *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, pontua que: “[...] a escola também é um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (MAIA; et al, 2009, p. 241)

Nossa escola parceira, Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Presidente Costa e Silva, foi uma escola que escolheu pontos interessantíssimos para trabalhar, como incentivos de reforço positivo ao espaço escolar como um todo. Percebi que, como a escola abrangia todo o Ensino Fundamental, ela adotava um regime de cultura visual bem inovador, suas salas eram enfeitadas em temas, cada sala era enfeitada por um professor, assim ficando sobre sua responsabilidade caracterizá-la de acordo com sua disciplina.

Outro ponto são os corredores, os professores sempre anexam as atividades realizadas em aula nas paredes da sala que as realizou e também nas paredes dos corredores. Isso tudo eu vejo positivamente, pois é um grande estímulo à produção artística. Entretanto, vejo um ponto negativo –

não da escola, é claro, mas sim do ensino da arte-educação em nosso país – como não há professores formados na área de artes, seu ensino passa a apenas produzir coisas “bonitinhas” para que o professor seja apontado como produtivo na escola, e deixa-se de lado o valor e conhecimento estético do que se está produzindo. Isso é notório no comportamento dos alunos diante do que eles mesmos produziram ou que seus colegas produziram, ocorre muita indisciplina e desrespeito com o trabalho dos outros colegas, e, além de tudo, é uma minoria que se interessa a apenas olhar os murais com particularidade, tentando, assim, compreender seu propósito e significado.

Outra percepção que tive a esse respeito, foi que os alunos como um todo não conseguem separar sua vida social de sua vida escolar, o que faz com que eles levem para dentro da escola suas práticas e costumes que fora dela é comum realizar. Isso é evidenciado nas músicas que tocam na rádio da escola – onde eles se organizam e comandam sob a supervisão da coordenadora – em seu comportamento e, até mesmo, em sua postura estudantil.

Participei de conselhos de classe juntamente com o corpo docente e a gestão da escola e percebi naqueles momentos as oportunidades que muitos profissionais da educação perdem em aprofundar sua prática educativa pelo simples fato de não perceber que aqueles momentos, em que todo o corpo docente está integrado com um mesmo fim, pode proporcionar um campo rico de pesquisa e intervenção coletiva dentro da unidade escolar. Como Maia (et al; 2009, p. 241) já tinha afirmado, notei que realmente, “[...] a escola é o espaço, por excelência, de onde emergem as preocupações da pesquisa educacional e, é claro, não poderia ser diferente.” Tudo em uma escola pode ser campo de pesquisa, e assim posteriormente de intervenção educativa para que seus desafios possam ser superados. Roza em seu artigo mencionou tal asserção, que concordo plenamente.

[...] cenário educacional se tornam relevantes para professores-pesquisadores que objetivam na pesquisa atitude cotidiana de busca, reflexão e questionamento prático aos desafios que permeiam a ação pedagógica, bem como demonstrar que o conceito de pesquisa, primeiramente, não é unívoco, e que é possível o empreendimento de iniciativas que busquem instalar a dúvida, a curiosidade, a descoberta, proporcionando reflexão e, por consequência, a aprendizagem [...]. (ROZA, 2008, p. 30)

Vejo que os conselhos de classe podem ser mais focados não só em apontar os resultados obtidos de cada aluno, mas sim em delinear um novo caminho para que os alunos tidos como “problemas” sejam alcançados de uma forma diferente. Outro momento que achei muito importante na escola e, portanto, o destaque, é o planejamento individual de cada professor. Minha percepção foi negativa em relação a essa prática, percebi que, como o sistema de planejamento escolar é informatizado (SGE⁹⁴), essa praxe caiu em um processo mecanizado, no qual alguns professores não procuram manter uma postura crítica em relação aos conteúdos de suas disciplinas, ou seja, acabam, em sua maioria, visando somente ao cumprimento de seu papel de educador ou a proposta curricular, esquecendo de valorizar, também, o despertamento reflexivo e integrativo do aluno que estará usufruindo de suas ações.

Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torna-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social [...]. (LIBÂNEO, 1994, p. 121)

Um aspecto de grande relevância, que jamais poderia deixar de mencionar, foi a mudança de regime escolar que ocorreu na escola. A escola parceira recebeu em 2010 o prêmio nacional de gestão escolar, isso fez com a mesma ficasse bem visada em nível de estado, por isso, na metade deste ano a escola passou por uma mudança notáveis, de ensino regular que abrangia a modalidade final do ensino fundamental, passou a ser uma escola de tempo integral, assim fundindo seu prédio com uma outra escola que ficava em sua retaguarda, abrangendo, portanto, o ensino fundamental I e II. Desta forma, havendo mudanças radicais.

⁹⁴ Sistema de gerenciamento escolar.

O DESAFIO DOCENTE EM PRÁTICA

Depois de oito meses observando a escola, seu ambiente e também as incumbências, começamos a realmente realizar o projeto, passamos para a fase da regência. Foi nesse momento em que o ofício de professor foi sentido por mim. Nosso grupo de 10 pessoas foi dividido em três equipes, cada equipe se responsabilizando por uma turma de 9º ano, minha equipe ficou com o 9º I. A coordenação do projeto optou pelos nonos anos da escola parceira devido ao pouco tempo que tínhamos para realizar todo o processo de criação, ensaio e apresentação dos textos dramáticos, assim, entendendo que como são alunos maiores os mesmos conseguiriam se sobressair melhor diante do desafio.

Adotamos um estilo de aula diferenciado, pois, afinal de contas, nosso objetivo desde o princípio, quando entramos em contato direto com os alunos em sistema de observação e monitoria, era conquistá-los para que, assim, fosse mais fácil e prazeroso a montagem teatral; tal estilo foi o de teoria-prática na mesma aula. Para cada aula, levávamos conceitos e teatrólogos ou então a estrutura textual do teatro para que, antes de tudo, eles compreendessem o que realmente era teatro e suas concepções, para que em seguida eles pudessem colocar o aprendido em prática através de atividades, jogos teatrais e pesquisas.

Isso se mostrou relativamente produtivo, pois, à medida com que o tempo se passava, mais se afastavam de nós e também de nossas aulas aqueles alunos tidos como problemáticos e tímidos.-Diante disso, tivemos que adotar outro método de ensino, e o método escolhido foi o de inserir séries de diálogos específicos sobre o tema abordado na turma. Dessa forma, quando certo grupo se distanciava, era justamente para esses alunos que nós direcionávamos perguntas, para, assim, despertá-los e inseri-los no contexto da aula. Em contrapartida, eu experimentei um grande desafio: o de lidar com alunos de diversas origens socioculturais, assim me atentando e concordando com a seguinte frase que sempre me foi comum nas colocações de meus professores: “É impossível ensinar quem não quer ser ensinado!”

Entretanto, sempre fui consciente diante das condições educativas que nós estávamos lidando. Quando realmente entramos na fase da regência a escola ainda estava – assim como ainda está -, em processo de mudança para o ensino integral, o que simplesmente fez com que tudo entrasse em colapso. Colapso, porque não havia salas de aula disponíveis para todas as turmas, nossa sala mesmo era uma cozinha desativada, onde até a pia ainda

estava fixada na parede – isso quando a mesma estava disponível. Por isso, eu e minha equipe decidimos realizar nossas aulas em ambientes alternativos da escola, pois, afinal de contas, a mesma possuía jardins muito bonitos, com grama, árvores e sombras.

Porém, tais atitudes não resolviam nossas necessidades, foi então que minha visão diante de umas das maiores lutas dos profissionais da educação na atualidade foi interpretada, luta por melhores condições de trabalho. E isso foi reafirmado em minha vivência quando Libâneo (1994, p. 116) enfatiza que:

O ambiente escolar pode exercer, também, um efeito estimulador para o estudo ativo dos alunos. [...] O ambiente escolar, [...] pode concorrer para suscitar o amor pela escola, a dedicação aos estudos, com reflexos sensíveis no aproveitamento escolar dos alunos.

Essas são vivências que, sem dúvida alguma, foi – e provavelmente sempre será – um dos meus maiores desafios enquanto docente. Outra que não posso deixar de mencionar neste relato foi o de saber usar técnicas de aprendizagem adequadas a alunos com necessidades especiais. Na turma havia dois casos, um tinha sido diagnosticado com TDH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e o outro ninguém sabia ao certo o que ele apresentava, só sabíamos que ele tinha uma idade mental de um aluno mais novo e também que ele fazia uso constante de remédios. Quando me deparei com essa situação, meu sentido foi diretamente em minha formação, percebi que os cursos de licenciatura devem se voltar um pouco mais para que seu público tenha mais acesso e conhecimentos teóricos e práticos em educação inclusiva.

Essas vivências foram se materializando em mim na segunda fase do projeto, até que surgiu um novo desafio, desafio esse que exigiria muito de todos nós do PIBID Encenando o Texto e que, francamente, me preocupou muitíssimo. A Coordenadora de Área do Projeto propôs a todos nós, em uma reunião, que nos dedicássemos a realizar, no prazo de um mês, como forma de culminância do projeto, um evento denominado INTERARTE, em que tínhamos a missão de fazer com que nossos alunos criassem uma peça teatral, encenassem e, conseqüentemente, a apresentassem em nosso evento.

Minha preocupação direcionou-se a apenas um sentido: produzir uma peça de qualidade que não caísse na exaustão didática das peças que normalmente as escolas produzem hoje em dia, que não apelasse para o lado grotesco de clichês televisivos e que ainda concomitantemente expressasse uma estética crítica e formadora de plateia. E por pensar assim, iniciou-se o

mês mais desafiador de todos que anteriormente eu havia enfrentado. Nesse sentido, me reportei ao que Ferraz e Fusari (1999, p. 99) disse sobre os professores que se dedicam a esses tipos de trabalhos “educativos” que não se enquadram ou buscam uma estética artística de qualidade:

Muitos docentes que assumem essa postura [...] desconhecem ou não se preocupam em interferir de um modo mais educativo na relação que os estudantes mantêm com a cultura e as obras de arte, além de pouco considerarem as elaborações criativas pessoais (e grupais) deles, bem como as suas transformações sensíveis-cognitivas no entendimento da arte.

No planejamento que sucedeu a reunião outrora mencionada, compartilhei com meus colegas minha inquietação e percebi neles a mesma preocupação, então construímos um plano de ação que visava tal objetivo. Quando entramos em sala novamente, explicamos tudo aos alunos, que ficaram muito desmotivados, acreditando que isso não seria possível em um mês. Então explicamos a eles como procederíamos a partir daquele momento e, por não haver outra possibilidade, eles acabaram aceitando. Então dividimos a turma de 22 alunos em dois grandes grupos, sendo que um assumiu o desafio de, em uma semana, construir uma peça de cunho crítico e reflexivo cuja temática seria o meio ambiente em gênero de drama e o outro em gênero de sátira.

Levamos para eles um jogo teatral de Spolin para que o texto fosse construído de forma colaborativa, assim, reunimos os grupos e demos início a uma história, deixando a continuação da mesma por conta dos alunos. Enquanto isso, outro aluno ia escrevendo o que se era construído, enquanto eu orientava. Ao final de tudo, me surgiu uma grande preocupação e espanto: o grupo que eu orientei diretamente elaborou um texto demasiadamente preconceituoso sobre a figura do índio e eu não sabia o que fazer diante dessa situação, pois tínhamos pouquíssimo tempo. Então, eu expliquei a eles na aula seguinte o que poderíamos fazer para amenizar o tom pejorativo que acabou se evidenciando naquele texto intitulado “A Viagem”. Isso resultou em certos cortes de partes que julgávamos desnecessárias, entretanto, tudo ainda estava muito agressivo.

Foi então que, ao conversar com meus colegas novamente e sanar algumas dúvidas com professores da faculdade, levamos a proposta de mudança de gênero da peça: renunciar à sátira e adotar o Épico de Brecht – já que, de forma alguma, eles aceitaram mudar a peça, percebi que eles tinham gerado um grande apego ao texto que eles mesmos construíram –, abraçar

com todas as forças o teatro político. Notei, então, que tudo começou a transcorrer bem, e isso tudo remeteu ao que Rosa e Scaléa (2006, p. 81 e 82) haviam afirmado citando Saunders.

Robert J. Saunders, especialista em arte-educação, afirmou que os educadores são os responsáveis em estimular e incentivar seus alunos a desenvolver processos cognitivos de tal forma significativos que resultem em verdadeiros processos criativos e reflexivos. A partir disso, podemos ressaltar a importância do papel do educador em mediar e propor atividades aos seus alunos.

Tendo os textos em mãos, passamos à fase dos ensaios, realizando, assim, várias experimentações cênicas e corporais juntamente com os alunos, assim fomos até o dia da apresentação no INTERARTE. Houve muito estresse, desentendimento e desânimo. Mas os alunos tiveram o compromisso de ir até o final nesse percurso, mesmo utilizando espaços alternativos na escola para ensaios e lidando, ao mesmo tempo, com alunos especiais e desinteressados.

Em um determinado momento, eu e minha equipe percebemos que o grupo com o qual eu estava trabalhando mais diretamente se apresentava muito imaturo e dependente, uma vez que não manifestava criativamente suas atividades, o que acabou nos preocupando seriamente, pois eles não conseguiam se socializar amigavelmente entre si. Foi quando propomos, então, que eles teriam uma aula de ensaio sozinhos, nós não o acompanharíamos em nada nesse período. Resultado? Não houve ensaio, pois eles não conseguiram em momento algum se entenderem e aplicarem aquilo que já tinham construído.

Mas, em compensação, foi nítida a forma como certo aluno se desenvolveu ao longo do projeto, aluno esse que me surpreendeu pois, mesmo sendo diagnosticado com TDH conseguiu – em uma visão de direção – decorar o texto com fluência e também manter uma energia estável em seu personagem, além de conseguir se socializar de forma mais positiva com seus colegas. Esse foi um dos poucos alunos que posso assertar que, consegui passar a ele uma consciência do papel discente em geral.

CONSOLIDANDO O PROCESSO EDUCATIVO – O INTERARTE

No dia do tão esperado INTERARTE, que era a culminância do nosso projeto com os alunos alvo da escola, trouxemos os alunos três horas antes do evento para que, assim, pudéssemos passar um ensaio geral antes

mesmo deles adentrarem no palco. Foi bem produtivo, principalmente porque foi um dos poucos momentos que conseguimos fazer um processo preparatório de corpo e psicológico antes deles começarem a atuar – especificamente foram apenas dois momentos que conseguimos prepará-los. Alongamos, concentramos, aquecemos corpo e voz e partimos para os ensaios e pequenas correções.

Eles estavam muito eufóricos, então, depois desse processo todo, fizemos com que eles lanchassem e se concentrassem para que, desse modo, sua energia não fosse totalmente perdida. Então chegou o momento deles apresentarem para uma plateia de mais de 180 pessoas, desejamos sorte e passamos confiança a eles, e ficamos nos bastidores para ajudá-los na contrarregragem.

Pude ver o quanto eles cresceram naquele momento, tanto em termos de maturidade, quanto de socialização e também em termos teatrais. Observei suas energias, suas representatividades e também concentração. Fiquei muito orgulhosa de tudo quanto fizeram. E eles também, pois a satisfação que eles apresentaram quando terminaram sua apresentação foi simplesmente fascinante, assim como a alegria que estava estampada no rosto de todos, principalmente quando foram falar conosco.

Somente um parecer que, enquanto diretora do grupo teatral do gênero Épico não posso deixar de fazer é que eu e minha equipe não conseguimos elevar a energia e intensidade deles em palco no que tange os personagens – fato que não comprometeu a apresentação, ressalto também que, isso necessitaria de um intenso trabalho de preparação de ator com eles, mas infelizmente não tivemos -, entretanto – agora um parecer enquanto docente –, dentro do curto espaço de tempo que tivemos para trabalharmos e também a forma como eles eram antes de todo esse processo, afirmo que esse grupo em particular foi uma superação sem igual, pois eram alunos que não participavam de nenhuma aula de forma proativa, não apresentavam estudo ativo e nem se relacionavam bem com os demais da turma. Não afirmo que eles tiveram uma melhora de cem por cento nesses pontos, mas posso dizer que enquanto a participação, timidez e representatividade teatral eles realmente apresentaram um diferencial indubitável.

Outro ponto que marcou o evento como um todo, é que, em momento algum, em seu ambiente, se instalou o clima de competitividade entre as três turmas de nono ano, pelo contrário, elas se relacionaram de forma bem saudável e respeitosa, principalmente no período após as apresentações, em que todos se reuniram e confraternizaram juntos com pizza e refrigerante.

Considerações acerca da temática

Sucintamente, o PIBID me fez ver a possibilidade de transformar dificuldades em possibilidades dentro da educação, nada de mágicas ou contos de fadas assim como muitos teóricos ou futuros professores pensam que a educação é, apenas a realidade. A educação é um árduo trabalho, principalmente por ter sua base alicerçada no conhecimento e na sociedade, entretanto, por isso requer um processo pedagógico que busque:

[...] a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir. Promove a interação entre saber e praticar, relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas. É preciso envolver experiência, discussão e reflexão, vinculadas à visão contemporânea do conhecimento e da produção criativa [...]. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE TEATRO – TO, p.224)

Principalmente quando tal processo se refere ao ensino do teatro, o que, neste caso, foi trabalhado de forma aplicada à interdisciplinaridade. O professor necessita sentir o que está acontecendo através da observação, em seguida, pensar sobre o acontecido e refletir para que assim possa desenvolver um meio de intervenção diante dos desafios que se deparou. Gatti (et. al. 2011, p. 129) diz que o PIBID foi criado pelo decreto nº 7.219/2010,

[...] com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Além de visar ao incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]”.

E, após um ano e meio desse projeto, em particularmente neste programa (ressalto que após concluído, o projeto se planejou de outra forma realizando suas ações em outra escola), posso dizer que a sua finalidade foi

alcançada. Pois o que a minha formação acadêmica não estava me proporcionando, ele me proporcionou, principalmente por articular tão bem a ponte entre a teoria e prática dentro a formação de professores, em específico o de Artes Cênicas.

Tal programa me fez admitir que o professor deve continuar a fazer seus estudos e pesquisas pois é assim que o foco desafiador de sua praxe se torna mais aparente e, conseqüentemente, também seu plano de mediação pedagógica, assim como afirma Roza (2008, p. 29) “[...] o professor é solicitado e respeitado por sua produção própria; manter produção constante como recuperação permanente da competência.”

O PIBID, além de estar cumprindo com seu objetivo principal que é incentivar e aprimorar a formação de professores, está cumprindo outro papel antes de seu tempo, que é desenvolver possibilidades de superação educacional nas escolas parceiras antes mesmo dos bolsistas estarem formados. A escola parceira do subprojeto Encenando o Texto teve progressos consideráveis nas avaliações dos alunos alvo, além de ter motivado alguns professores da escola a desenvolverem outros projetos.

Entretanto, uma de suas maiores contribuições foi a minha percepção diante da responsabilidade de ser professor, o que excede uma sala de aula, além de me fazer decidir sobre uma prática pedagógica apoiada em bases teóricas aplicadas a reflexões e intervenções, pois somente assim – constante atualização de conhecimentos e postura inconformada – é que se transforma o ensino do teatro e, conseqüentemente, a educação.

[...] As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009. p. 72)

Termino com as sábias palavras de Feldmann, que resumem bem esse processo contínuo e coletivo de formação docente, o que resume a necessidade de sempre estar construindo relações, aprendizados, metodologias e a experiência docente.

Referências Bibliográficas

FAZENDA. Ivani C. A.(org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis)

- FELDMANN, Marina Graziela. (organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; e FUSARI, Maria F. de Rezende e; **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999. – 2. Ed. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor) 5ª reimpressão.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral) 3ª reimpressão.
- GATTI, Bernardete Angelina; et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011.**
- KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; e SIMIONATO, Margareth Fadanelli; (org.) **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008. – (coleção docentes em formação)
- LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia; **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
- NEVES, Libéria Rodrigues, e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra, **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Coleção Ágere) 2ª Edição.
- SANTA ROSA, Nereide Schilaro; e SCALÉA, Neusa Schilaro. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.
- SILVA, Marcelo Ferreira da, et al. **Formação de professores de Física: experiência do Pibid***- Física da Universidade Federal de Rondônia. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 - 227, abril de 2012.

ENCENAR ENSINA: O TEATRO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gleid Ângela dos Anjos Costa (IFPA)⁹⁵

Resumo: Pretende-se, neste trabalho, explanar sobre o relato de experiência acerca da proposta didática de ensino-aprendizagem entre língua espanhola, como língua estrangeira, aliada à práticas teatrais. O projeto *Aprendendo espanhol com o teatro* foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFPA, da cidade de Santarém no oeste estado do Pará, em parceria com o Centro de Idiomas (CENI) dessa mesma Instituição. O referido intento, ofertado ao público de várias idades, indicou que o ensino de uma língua estrangeira perpassa por sentimentos e emoções que podem auxiliar na compreensão e assimilação de conteúdo a favor do uso real da língua. Nesse sentido, as práticas teatrais e o estudo do gênero textual teatral podem motivar e ampliar os conhecimentos por meio de momentos lúdicos. Assim, nosso objetivo com esse projeto consistiu em demonstrar ações que envolvam a prática pedagógica tendo em vista as possibilidades que o teatro nos oferece e, para também, desmitificar a visão equivocada de que o ensino de línguas na escola é algo metódico e enfadonho. A proposta buscou desenvolver, de forma conjunta, as destrezas leitoras e orais dentro de perspectiva comunicativa. Isso possibilitou estudar a inclusão desse gênero em sala de aula e propor intervenção didática no ensino de Língua Espanhola. Para isso, a pesquisa foi baseada em teóricos como Antunes (2005), Almeida Filho (2000), Abreu (2016), Boal (1985), Carvalho (2013), Dolz, Noverraz e Schnewnly (2004) entre outros. Destarte, este relato procurará, de maneira objetiva e sucinta, seguindo a visão teórica da temática, esclarecer que a união do teatro e do espanhol, resulta num elemento facilitador nas aulas de Língua Espanhola.

Palavras-chave: Ensino de ELE; Teatro; Língua Espanhola; Gêneros Textuais.

Introdução

A arte não é uma extensão da vida, mas significa outra compreensão da realidade, abrindo caminho para um processo de conhecimento que nenhuma outra área pode fornecer. (KOUDELA, 2010, p.16)

⁹⁵ Mestra em Estudos Culturais pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia. Especialista em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) e membro do Centro de Idiomas (CENI) do IFPA- campus Santarém. E-mail: gleid.angela@hotmail.com

O presente artigo trata-se de um relato de experiência acerca da proposta de ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira -LE através do teatro. Descreve as atividades do projeto intitulado *Aprendendo espanhol com o teatro*. A ação destinou-se ao público interno e externo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), *campus Santarém* no oeste do Estado do Pará, em parceria com o Centro de Idiomas (CENI) dessa mesma Instituição de ensino, local em que foi desenvolvido o projeto. Realizado na modalidade oficina de curta duração, o evento objetivou demonstrar possibilidades que envolvessem o ensino de línguas aliado à práticas teatrais a fim de desmistificar a visão equivocada de que o ensino de línguas na escola pode ser visto como algo sistemático e tedioso. A proposta buscou desenvolver, de forma conjunta, as destrezas leitoras e orais dentro de uma perspectiva comunicativa, o que possibilitou ampliar o conhecimento do gênero textual teatro, o qual, por vezes, permanece tão distante do processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção didática se concentrou em Língua Estrangeira/Espanhol, no nível básico e instrumental. E, por isso, para que se conseguisse atingir seu objetivo, alguns aspectos foram levados em consideração, como, por exemplo, etapas que levassem o aprendiz a familiarizar-se com o gênero textual teatro, tendo em vista os aspectos tipológicos e composicionais, bem como as práticas de leitura. Levamos em consideração o pressuposto de que ler e interpretar e interpretar a arte, não é apenas encenar, mas sim compreender e viver o que há por dentro das palavras, ou seja, vivenciar e dar vida ao texto.

Sobre isso, Irandé Antunes (2005, p. 200) afirma que a leitura “possibilita o contato com a arte da palavra, com o prazer estático de criação artística, com a beleza da ficção, da fantasia e do sonho”. Além disso, trabalhar com práticas leitoras pode aguçar e ampliar os elementos fonéticos-fonológicos de uma língua alvo e desmistificar a visão de que o espanhol é fácil porque se parece ao português⁹⁶. Por esse viés, as práticas teatrais atreladas à leitura, constituem-se como ferramentas pertinentes ao ensino de línguas, motivando o educando por meio da arte, o ensino e a aprendizagem.

Perpassando pelos processos de práticas leitoras, o gênero textual teatro pode ser um caminho eficaz para ampliar às práticas comunicativas e o uso real da língua. As dramatizações podem despertar emoções e sentimentos nos envolvidos, ou seja, uma aula de línguas que poderia ser

⁹⁶ Mais explanações sobre o assunto em: ANDRADE NETA, Nair Floresta. Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. Disponível em: <<http://www.cuadernoservantes.com/lc_portugues.html>>.

monótona e tediosa, na qual somente o professor é o ator principal, pode ser transformada num cenário enriquecedor cujos atores, aprendentes, veem no teatro um a oportunidade emancipadora de desvincular-se do papel de aluno passivo e ser ativo em sua aprendizagem. Sobre isso, afirmam sabiamente os pesquisadores Priscila F. de Oliveira e Thiago S. Severino que, as “experiências teatrais permitem aos participantes a vivência de novas situações de vida, proporcionam a percepção de novas emoções e acontecimentos sociais [...]”, pois permitem que os alunos se envolvam, vivenciem, leem, ouvem, falem e dramatizem, para que compreendam empiricamente que aprender um idioma também pode ser divertido.

Sob o mesmo ponto de vista, Ingrid Dourmien Koudela (2010), ao se debruçar sobre a experiência com os jogos teatrais numa perspectiva brechtiniana, afirma que a atuação numa perspectiva educativa possibilita ao aprendente o desenvolvimento de suas habilidades à medida que soluciona problemas e se autodisciplina, instrui-se organicamente. Por isso mesmo que, segundo essa pesquisadora, os trabalhos com o texto teatral (teatralizado) "são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem"(p.15).

Koudela (2010, p.18) salienta ainda, citando Bertol Brech acerca da teoria da peça didática, que a educação por meio do jogo teatral (*Theaterspiel*) oferece ao aprendiz a oportunidade de o mesmo ser atuante e telespectador, assim como prescreve também os preceitos pedagógicos. Nesse sentido, trabalhar com o teatro enquanto instrumento didático aponta "à construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação".

Representar a arte, ser transmissor e dar vida a um texto pode criar bases para um processo específico de conhecimento "ao brincar com o jogo de associações, de imagens e significados que o texto provoca, sem se fixar em um único significado ou buscar uma mensagem/lição totalizante" explica Koudela (2010, p. 20). A aprendizagem flui e o participante, com a prática, desperta para um novo jeito de captar o mundo e as coisas. É a partir da experimentação, da exteriorização dos sentimentos que a aprendizagem é moldada. Assim,

Brecht denomina a prática teatral de *die lustige Arbeit* (trabalho alegre). A "escola alegre" de Paulo Freire seria o espaço ideal para a relação dialógica entre professor e aluno, propiciada pelo trabalho alegre do teatro. A proposta para uma prática de ensino dessa natureza é promissora e necessária dentro da instituição escolar brasileira. (idem, p.101)

O pensamento de Brecht, ao denominar a prática de leitura do texto teatral como "trabalho alegre", faz-nos pensar na sinestesia, nas ações e imagens trazidas pelo texto. Por isso Koudela (2010) salienta que é em cena que o leitor/personagem constrói seu universo imaginário e compartilha com o outro a *Weltanschauung* (visão de mundo). São esses momentos que devem ser estruturados no ensino a partir da experimentação prática, o que nos leva a uma modelo de ensino de língua estrangeira, no nosso caso, a Língua Espanhola, erguida a partir da ação, em que na

escola, não se aprende normalmente através da experiência, mas sim através da didática (técnicas de organização do aprendizado). A experiência não é incorporada em processos pedagógicos. [...] O ponto de partida- a experiência- torna-se dessa forma pretexto didático que serve apenas para convencer os alunos a confrontar-se, em um segundo momento, com processos de aprendizagem estruturados (geralmente predeterminados). [...] As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção do conhecimento. (idem, p.107, sic).

O viés formativo do intento de ampliar as percepções e habilidades do aprendiz por meio da arte, especificamente, do teatro com fins específicos, não limita a um ensino predeterminado, com planejamentos que levam a um só objetivo. A arquitetura de um projeto pedagógico que envolve teatro é imprevisível e se molda de acordo com as respostas – cognitivas e sensoriais-motores – dos participantes que adaptam sua própria maneira de aprender. Estamos falando de aquisição de conhecimento de uma língua que não faz parte da língua materna ou do vocabulário internalizado do aprendente, por isso, que a organização de ações lúdicas deve ser flexível, com probabilidades de atingir seu objetivo total ou parcialmente. Assim, a recepção do texto teatral não é previsível- em língua estrangeira, então.

O caminho metodológico: cada passo, um objetivo...

Os procedimentos que envolvem o ensino de língua estrangeira para aprendizes brasileiros por meio de atividades lúdicas como o teatro, requer passos metodológicos que tragam interação, cooperação e envolvimento dos

sujeitos. A língua(gem) é esse elo que viabiliza a aquisição da aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Diante disso, planejamos o projeto *Aprendendo espanhol com o teatro* por meio da metodologia interacionista que, de acordo com Koudela (2010, p.19), é um "processo interativo entre participante do ato artístico o qual revela um novo olhar frente às relações sociais", o que nos leva em direção à competência comunicativa. Assim mesmo, Almeida Filho (2000, p. 42) acrescenta que a competência comunicativa tem como o foco o aluno enquanto sujeito e agente, "isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa". Há uma relevância na interação social para troca de saberes. A competência comunicativa, não se concentra no ensino linguístico das normas de língua estrangeira, mas no uso da língua em contextos reais seguindo o protocolo comunicacional, ao se adequar à contextos em que cada situação de interação exige. Logo, é por meio da comunicação real, eficaz e com materiais autênticos, que se constrói e desconstrói informações.

Portanto, as atividades propostas no projeto de espanhol e teatro foram pensadas para desenvolver habilidades de leitura, interpretação e compreensão do texto em língua espanhola, tendo em vista as competências comunicativas a partir do gênero textual teatro. Esse gênero foi escolhido como instrumento pedagógico para despertar a motivação no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a finalidade de despertar prazer e dinamizar aulas de Língua Espanhola como Língua estrangeira (LE). Sobre os gêneros textuais, nos baseamos no pressuposto dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o modelo de sequência didática com gêneros textuais e igualmente concordamos com a visão desses pesquisadores quando afirmam que os diversos textos de produção coletiva que circulam na sociedade, facilitam nas práticas de linguagem para interação social.

Com objetivo comunicativo, a ação foi estruturada em dois módulos (teórico e prático), visando o desenvolvimento das competências discursiva-comunicativa do aprendente. A metodologia utilizada nas atividades do projeto envolveu explanações teóricas e momentos práticos, além de dinâmicas teatrais inspiradas no livro de Augusto Boal (1985) que trata de exercícios e jogos teatrais para aqueles que desejam expressar-se por meio do teatro.

De maneira flexível, os passos metodológicos forma delineados pelo perfil dos participantes, que tinham idade mista. Por meio de exposições dialogadas, práticas orais (para trabalhar os aspectos fonéticos-fonológicos do espanhol), encenações, entre outras ações, a proposta de oficina tentou

superar a ideia de que a aula de Espanhol como língua estrangeira não pode ser pautada no mero ensino de gramática prescritiva, mas que, diversificando, possa ensinar regras da língua de acordo com as diversas formas de usá-la abarcando competências e habilidades dos educandos, tendo em vista a competência comunicativa, que é uma estratégia que possibilita o uso concreto, eficaz e coerente diversas situações e contextos de uso da língua.

As etapas do plano de ação do projeto *Aprendendo espanhol com o teatro*, foram divididas em três partes: 1º. prática sensório-motor, 2º. teórico-prática e 3º. Compreensão escrita e prática oral.

No primeiro momento foram realizadas atividades teatrais com técnicas para desinibição, integração e socialização para ativar o sensório-motor dos participantes. Essas ações iniciais foram realizadas para preparação do ambiente para que o mesmo se tornasse acolhedor para atividades que seriam propostas posteriormente. Fizeram parte dessa ocasião dinâmicas como "jogos dos balões", "círculo de choque" e "apresentação com movimento"⁹⁷. O popular "jogo dos balões", consistiu na entrega de bexigas e palitos de dente com a seguinte ordem: "cuidem desses balões como fossem seus filhos. Quem cuidar melhor vencerá o jogo e ganhará um prêmio!". Ao final, quase todos os participantes estouraram os balões dos adversários. Essa dinâmica serviu para que refletissem sobre as buscas e as realizações pessoais sem prejudicar o outro. Já na "dinâmica do círculo de choque", que envolve a energia corporal, todos dão as mãos e, de olhos fechados, obedecem os comandos da mediadora, que ora ordenava para apertar a mão do colega quando sentisse imediatamente um aperto na sua, ora ordenava para que apertassem as mãos ao mesmo tempo, produzindo assim uma corrente elétrica através do corpo e do movimento. Na "apresentação pessoal" (presentarse en español) os participantes, em círculo, eram convidados a dizer o nome junto com um movimento corporal que fizesse referência a sua personalidade.

Além dessas práticas motivacionais, outras também foram realizadas e envolveram percepções de sons e do ambiente através de expressões corporais e faciais. Tudo isso de maneira lúdica para estabelecer um clima confortável e motivador para aprendizagem do Espanhol, especialmente para aqueles que nunca tiveram contato com o idioma.

A introdução aos conceitos básicos de Espanhol e do gênero teatro (enquanto texto e estética) marcou a segunda parte do projeto, que consistiu

⁹⁷ Mais técnicas teatrais e dinâmicas podem ser encontradas no livro de BOAL, Augusto. 200 *exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de expressar algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

na explanação teórica e prática de alguns conceitos da Língua Espanhola, como, por exemplo, os elementos fonéticos e fonológicos da língua, curiosidades, normas gramaticais e termos que se distinguem da língua materna. Foram abordados conceitos paralelos à LP e à LE, bem como interferências da LI na língua alvo. Além disso, por meio de exposição oral explicou-se o surgimento do teatro e as características desse gênero por meio de explicações e técnicas teatrais. Também foram realizadas perguntas-sondagem para instigá-los à temática acerca da série mexicana *El chavo del ocho*:

- *Vocês conhecem a série televisiva Chaves?*
- *Conte um pouco sobre a história dos personagens da famosa vila mexicana.*
- *Em qual/quais emissora(s) era (m) veiculada essa série televisiva no Brasil?*
- *E no México, sabem informar em qual canal era transmitida a série?*
- *Qual/quais personagem (ns) vocês gostam mais? Por que?*
- *Já assistiram alguma cena em espanhol?*
- *Sabem os nomes e os bordões dos personagens? E em espanhol? [...]*

Posteriormente a essa discussão, foram entregues apostilas contendo explicações e cenas da série televisiva "*El chavo del ocho*" (Turma do Chaves, traduzida al português). O objetivo era que percebessem a estrutura do texto e que, por meio da leitura coletiva, fosse trabalhado questões de pronúncia, tradução e interferências entre a língua materna (Português) e a língua alvo (Espanhol). Depois dessas explicações fez-se uma leitura dramática, finalizada com exibição de vídeos das cenas originais da série mexicana, para que tivessem o contato com material autêntico e para percepção do acento mexicano expressado através das falas dos personagens nos vídeos. A proposta dessa etapa era o desenvolvimento de uma leitura orientada para ampliação da competência de leitura em língua espanhola a partir dos diálogos em espanhol, com essa série que atualmente faz parte do universo de muitos brasileiros. Após isso, ocorreu uma prática de tradução e de esclarecimentos de dúvidas que surgiram nessa etapa. O momento final da oficina se deu com apresentação dos participantes de uma das célebres cenas da série televisiva *El chavo del ocho*. Essa parte final objetivou a prática de compreensão escrita e produção oral do texto teatral.

Se encenar ensina, ensina-se a encenar?

A primeira conjunção subordinativa *se* do título desta seção, pode simbolizar o sentido condicional da criação de propostas na prática de

ensino: propor ideias para o avanço da aprendizagem, seja em qualquer área do conhecimento, depende de oportunidade, de circunstâncias, de enfrentamento, de pesquisa, de estudo e de ação.

Já o segundo *se* do título é um pronome indefinido e acompanha o verbo ensinar. Para além dessa classificação gramatical, a partícula *se* traz consigo também um sujeito indeterminado cujo valor encerra no desejo, para a dúvida: *ensina-se [mesmo] a encenar?* O título em formato de pergunta é provocativo, expressa dúvida, estranhamento. Propositivamente ele revela um jogo de palavras que nos sugere uma reflexão do fazer pedagógico. O verbo *encenar*, nesse contexto, põe *em-cena* questões sobre o ensino pautado na arte, especialmente ações que envolvem o ensino de língua estrangeira no Brasil. Nesse sentido, apoiamo-nos nas palavras de Carla Meira Pires de Carvalho (2013, p.52) quando afirma que

experiências lúdicas e prazerosas vêm, sem dúvida, contribuir para a formação [dos letramentos] dos educandos, à medida que os aspectos cognitivos, subjetivos e as múltiplas aprendizagens, através das interações grupais, contemplam os diversos sentidos [...] nos quais a formação integral do ser humano ocorre mediante a apreensão e a aplicação de suas múltiplas capacidades associadas à interlocução com a língua escrita.

Conhecer outro idioma vai muito além de adentrar-se noutra cultura, é reconhecer sua identidade no *outro*. Com o teatro é possível essa reflexão da sociedade pelos olhos da arte e a escola é o palco, na qual o elemento estético poderia estar mais presente na rotina escolar. Carvalho (2013) nos relewa ainda que é "possível compreender a arte como um caminho possível nesse conflituoso universo escolar, no qual, na maioria das vezes, as diferenças, sejam elas culturais, econômicas ou religiosas, são toleradas quando deveriam ser acolhidas" (p.31).

Mediante o exposto, o projeto *Aprendendo espanhol com o teatro* descrito nesse relato de experiência nos ajudou na percepção que de que é possível levar o aluno da plateia ao palco. É interessante salientar que a maioria dos participantes dessa proposta chegaram com o discurso inicial de timidez com o argumento de que estavam ali buscando técnicas para despertar confiança e tranquilidade em apresentações públicas. Ao final da oficina esses mesmos alunos, surpreenderam-se com suas habilidades na oralidade do espanhol e também no teatro e sugeriram apresentar-se em algum evento cultural do IFPA *campus* Santarém. Nesse sentido, percebeu-se que os resultados foram alcançados tendo em vista a motivação para o aprendizado

de uma língua estrangeira despertado por essa ação. Os impactos foram significativos pois demonstraram interesse nos participantes para continuar estudando o espanhol com uma nova percepção do idioma estrangeiro pode ser divertido e libertador.

O teatro (o texto teatral) e a dramatização são duas vertentes que garantem uma compreensão leitora e interpretativa à medida que o aprendente vivencia e acrescenta seu conhecimento de mundo nas suas participações. Com isso, emoções e sentimentos são liberados tanto para quem lê ou para quem dramatiza uma peça teatral e também para um ouvinte/telespectador o que pode despertar o gosto pela leitura e interpretação. Assim, esse projeto, aliado ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no nível instrumental, reafirma as ligações culturais entre as sociedades hispanofalantes e a comunidade brasileira, especialmente a santarena, por meio da cultura e dos aspectos linguísticos imbricados nesse processo.

Por fim, o referido intento indicou que o ensino de uma língua estrangeira perpassa por sentimentos e emoções que podem auxiliar na compreensão e assimilação de conteúdo a favor do uso real da língua. Nesse sentido, as práticas teatrais e o estudo do gênero textual teatro podem motivar e ampliar os conhecimentos por meio de momentos lúdicos, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e cultural. Encenar, ensina sim!



Fonte: arquivo pessoal.

Referências:

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2º ed. Campinas: Pontes, 2000.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de expressar algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- CARVALHO, Carla Meira Pires de. *Professora, no teatro pode rir?*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- OLIVEIRA, Priscila Felix; SEVERINO, Tiago Saveda. *O Teatro e a música como auxílio no ato de leitura*. Disponível em : <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-teatro-musica-como-auxilio-no-ato-leitura.htm> Acesso em: Abril/2019.

A PROPOSIÇÃO DE SI: ALINHAVOS ARTÍSTICOS ENTRE POLÍTICA E ÉTICA

Laura Henrique Corrêa (UNIFAL)⁹⁸

Resumo: Para Foucault a subjetivação dos gregos constituía uma existência estética, uma arte que qualificava esse viver, e, não sendo simplesmente uma obra de arte, era então uma forma de subjetivação. Uma arte mais próxima da vida, onde a vida é transformada na e pela obra, como pode ser observado contemporaneamente nas expressões de Lygia Clark. O artista, agora propositor de experiências passa a trabalhar na elaboração sensitiva, onde o expectador é o próprio escultor da obra, e, em sua relação com ela, os sentidos são construídos. O ato de criação se torna obra (de arte) e a arte, um processo em sua realização, tal como a vida. Alinhavando esse contexto, este ensaio teórico tem o objetivo de relacionar política e ética pela via artística e subjetiva dos seres. Para tanto, iniciou-se com uma sucinta abordagem da arte, passando por uma discussão sobre a subjetivação tanto política quanto ética, apoiada em um levantamento bibliográfico de autores pós-estruturalistas, expondo também a potência política contida na arte propositora. Ao final é possível perceber que é inegável a força de criação contida na subjetividade, pois da mesma maneira que pelo trauma foram criadas anti-experiências, talvez pelo dispositivo da arte contemporânea, experiencial, poder-se-ia vivenciar efeitos subjetivos mais liberados, uma força de criação menos cafetinada.

Palavras Chave: Arte propositora; Subjetivação política; Subjetivação Ética.

Introdução: a (des) construção do objeto de olhar

“O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não comunicação, interruptores para escapar ao controle”.
(DELEUZE, 2017, p.221)

A arte antemão aos conceitos explicáveis pela linguagem pode trazer a interpretação de um tempo unindo corpos e espaços, que muitas vezes não declarados, descrevem muito mais que palavras jogadas em um determinado tempo, tá ai sua função para muitos enigmática, para outros esplendorosa, talvez a união espaço-tempo que Deleuze (2017, p.221) infere como necessária aos tempos contemporâneos de controle diante da fala e da comunicação que se mostram “apodrecidas”.

⁹⁸ Mestranda em Gestão Pública e Sociedade no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), campus Varginha – MG. E-mail: correialaura@hotmail.com

Na contemporaneidade o caminho parece ser diferenciado da primazia da união de sentidos da arte grega, da hierarquização renascentista, ou mesmo das técnicas do tempo moderno. Em uma observação rápida da arte contemporânea, seus traços remetem a uma certa performatividade, uma arte vivencial, onde o ser e a arte estão interligados para que os sentidos sejam construídos. Em outras palavras, antes de narrar o tempo presente, se apresenta a forma de viver e a compreensão de mundo pela via da expressão artística, o que engendra possibilidades de novos caminhos, em performance, integrando sentidos, incorporando a potência subjetiva individual e coletiva, que é o se pretende explorar nas próximas seções.

A subjetivação política

A política macro e micro não são separadas. Estamos mapeando uma nova forma de política. Experiência de um novo sujeito ético. Uma forma de subjetivação.
(BRAIDOTTI, 2018, p.104)

Quando se fala em subjetividade, há que se compreender a duplicidade nela contida, pois há uma composição única de forças, que delineadas em sensações, escolhas e agenciamentos, possuem efeitos no meio social. Tudo isso em constante mutação. Contemporaneamente ROLNIK descreve a subjetividade como:

[...] é o perfil de um modo de ser, de pensar, de agir, de sonhar, de amar, de fantasiar, etc. - que recorta o espaço, formando um interior e um exterior. Porém, as subjetividades encontram-se, hoje, atravessadas por uma infinidade cambiante de fluxos heterogêneos, tomados por intensidades, forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural, informático, turístico, etc. Portanto, não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia. Reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. Nessas condições, revela-se na subjetividade sua natureza de sistema complexo, heterogenético e distante do equilíbrio. Mais do que subjetividades, o que há são processos de individuação ou subjetivação.
(ROLNIK, 1997, p.25)

Esse contorno que tem sedimento estrutural e ao mesmo tempo deslocamentos constantes, coloca sua característica: ao mesmo tempo fixa e transitória, compondo lentes possíveis para um mapa de efeitos nas superfícies.

Certamente a subjetivação não é única, essa é a definição que se pode aproximar quando DELEUZE (2017, p. 55) descreve que a subjetivação é uma dobra que ocorre em uma superfície, e portanto, não há nenhuma razão para acreditar que a subjetivação na Grécia antiga é a mesma que no período do cristianismo, ou a do oriente e do ocidente tenham algum tipo de similaridade. Em contraponto pode-se perceber que ela é uma prática, ela é feita de práticas diversas em contextos plurais no tempo. Daí que temos práticas que se romperam no tempo e tempo em que se mantiveram práticas.

Nesse ponto os seres não nascem predeterminados, mas se tornam sujeitos pela combinação de práticas de objetivação, divisórias e de reconhecimento de si. Na primeira o sujeito é pensado a partir dos saberes (médicos, científicos, pedagógicos, entre outros); na segunda o sujeito é dividido em seu interior (dentro/fora) e em relação aos outros (exclusão), em um processo que objetiva os seres; e por último, a maneira como as pessoas aprenderam a se reconhecer como sujeito. (FOUCAULT, 1995, p.232).

Assim pode-se inferir que os seres se tornam sujeitos na relação de produção e significação de si e do outro, abrindo espaço para a investigação das racionalidades específicas que vão mutando, não necessariamente em um caminho linear progressista.

Então faz-se necessário para delinear as formas de subjetivação: conhecer as condições históricas que motivaram os conceitos e as práticas; e verificar a realidade com a qual está se lidando, pois estas utilizam e reprimem/expandem algo já presente. (FOUCAULT, 1995, p.233). Essa via de busca se deu embalada pelas análises realizadas por SENELLART (2012, p.73) que observa a forma com que Foucault estabelece o fio condutor do sujeito, em relação com a sua própria verdade, destacando as diferenciações gregas em um conjunto de práticas ligadas a uma outra maneira de ser, e, por outro lado, o “pastorado como matriz da governamentalidade moderna”.

Para clarificar um pouco das condições históricas que motivaram tais conceitos, alguns pontos são interessantes de recortar brevemente: a prática do período grego defronte ao período do cristianismo e posteriormente a racionalidade neoliberal na qual estamos inseridos. Todas com suas características produzindo subjetividade, não únicas, nem em perspectiva de estanque de uma para a produção de outra, mas em dobras de superfícies, camadas sobrepostas, fixas em alguns pontos e transitórias em outros, e principalmente, não tão determináveis quanto seria possível em um projeto cartesiano.

Foucault chamou de “arte de si” a prática derivada da forma de poder original que tiveram os gregos: o poder sobre si, o governo de si. Uma força que afeta o próprio ser que a produz, um afeto de si por si mesmo, e por conseguinte, algo que tem ponto de partida no interior do ser. (FOUCAULT, 2014, p.264-296)

Deleuze (2017, p.98) esclarece um pouco mais essa vertente do governo de si originário das práticas gregas, que tem um duplo desvencilhamento, tanto do saber quanto do poder para que possa em sua relação de independência elaborar-se:

Governar a si mesmo se desapega tanto das relações de poder mediante as quais uns governam os outros, quanto das relações de saber mediante as quais cada um conhece a si mesmo e conhece aos outros e o outro. [...] A relação consigo mesmo adquire independência. (DELEUZE, 2017, p.98 – tradução própria)

O que Foucault (2014, p.75-93) percebe na análise dos escritos gregos que o tema é recorrente, e envolve uma disputa de forças entre homens livres. Um estado de força em um diagrama onde não há um sujeito e um objeto dessa força, mas uma relação entre elas que produzem a subjetivação. Então, esse homem que primeiro deve governar-se (conduzir-se) de modo a não ser escravo nem mesmo de si, é o que é considerado capaz de governar os outros. Nota-se que o governo de si não tem uma perspectiva individualizante, mas sim do cuidado de si componente da pólis, que produz a vida bela.

Da mesma forma a vida bela é um valor coletivo para o grego, pois na temperança e reciprocidade é possível utilizar dos prazeres: ética, dietética, estilística, etc. sem atingir ao outro e, ao mesmo tempo, não fazer renúncias de si. Essa recíproca da beleza traz para si e para a cidade a glória de dar prazer ao outro, o prazer de uma vida bela. De certo que o “si” é o motor da ação política, aspecto que não apenas Foucault em suas obras traz ênfase, mas também Hannah Arendt, quando reflete que o trabalho sobre si modula a relação com o mundo, também em referência no modo grego de se constituir na pólis.

Agora passando a um outro período para que seja possível mapear algumas discontinuidades, a primeira bastante abordada por Foucault em seu curso sobre o governo dos vivos (2018) é a relação estabelecida entre o sujeito e um regime de verdade instituído em busca de uma finalidade, a salvação. Desta maneira a linha demarcada por Foucault (2018, p.67-84) é a relação do sujeito cristão com a verdade e os efeitos de subjetivação calcados nessa ligação.

Antes de tudo é notável que a verdade está sendo descrita por dois prismas no pensamento cristão: um se refere ao dogma religioso que pelas crenças que determinam as verdades, e outro, representado pelo conjunto de técnicas que os sujeitos dispõem para determinar uma verdade, inclusive, a verdade de si próprio. Nesse transcurso de forças, é notável que há um aspecto predominante no pensamento primeiro, o que leva Foucault a centralizar-se no pensamento segundo, ou seja, a relação do sujeito cristão e a verdade.

Obediência e destruição da vontade singular pelas técnicas de confissão referem-se a um ponto central das análises do genealogista da subjetividade (MANICK, 2012, p.57 e 66), pois essa técnica, é alvo da atenção de Foucault devido a seu duplo senso de sujeição, onde o sujeito está constringido a contar a verdade sobre si guiado por normas e no mesmo momento o sujeito se constitui a si nessa articulação. Em outras palavras, é o momento em que o sujeito internaliza a norma e se submete, sendo essa culminação marcada pelo discurso confessional. McLaren (2016, p. 193) oferece uma explicativa definição de práticas confessionais:

A confissão, a articulação de desejos e pensamentos de alguém, prende o confessor à sua própria identidade. Na medida em que a confissão é coagida e acontece dentro de instituições e práticas normativas, ela reforça a dominação. (McLaren,2016, p.193)

A análise desses procedimentos cotidianos vai desvelando a historicidade do sujeito moderno por práticas constituem sua subjetivação, em particular por dispositivos ainda bastante familiares, como o processo de normalização social da disciplina, a matriz de governo moderno do pastorado, e, o exame de consciência e a constituição de verdades. Pelo dito e pelo não dito, as formas de governo se tornam um problema enraizado pela prática pastora na contemporaneidade, diferentemente do governo para a vida bela grego, ou mesmo do governo do soberano que não se mostrou mais eficiente por uma condução impositiva do suplício e castigos corporais.

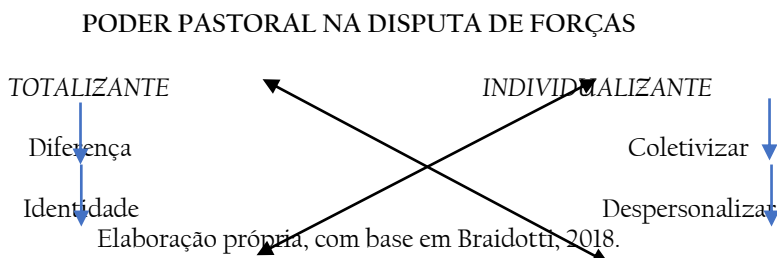
Em outras palavras, as técnicas de governo foram se alterando e se moldando, de uma maneira que a arte da elaboração da subjetividade foi sendo tomada por técnicas de ação sobre o outro e adquirindo o impositivo de conduzir, pois segundo Foucault (2008, p.173) “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, quem é governado são sempre pessoas, homens, indivíduos e coletividades”.

Desta maneira a característica do poder pastoral é que ele é exercido sobre um “rebanho” e sobre uma “ovelha” mutuamente, tendo a

característica do benfazer, da salvação destes, por via de algumas regras essenciais, que foram sendo normalizadas em práticas e internalizações de mundo. Esta imbricação entre salvação e lei é expressida por práticas visíveis, onde o homem ocidental secularmente aprendeu a pedir a salvação a um pastor que se sacrifica por ela e, em outro ponto, a ter a obediência como virtude, a submissão como princípio de ordem e a renúncia da vontade própria como princípio de purificação e lei de ingresso na salvação. Fazendo um pequeno paralelo, pode-se inferir neste, a quirela de um poder individualizante e totalizante que também não se inscreve distante do poder soberano, ao qual tinha o objetivo de salvação de uma pátria ou reinado.

O poder pastoral só se encarrega da alma dos indivíduos na medida em que essa condução das almas também implica uma intervenção permanente na conduta cotidiana, na gestão das vidas, mas também nos bens, nas riquezas e nas coisas (FOUCAULT, 2008, p.144)

Há que se considerar esse ciclo, que em alguma medida, na política também toma suas formas, se considerarmos o ciclo individualizante e totalizante, que para melhor exemplificação foi inserido na figura abaixo:



O ciclo se forma de tal maneira que até mesmo na analítica aparenta não haver escapatória. Quando o ser está em qualquer um dos pontos e infere forças para o oposto do que se está, cai-se na dubiedade totalizante-individualizante. Para clarificar, um indivíduo que se encontra na conjuntura totalizante, ele opera forças de diferença para sair de tal condição, o que requer deste a afirmação da identidade. Todavia essa afirmação o joga diretamente na perspectiva individualizante, onde é necessário coletivizar para se opor, sendo que a afirmação da coletivização é justamente despersonalizar, ou seja, retoma o ser nos aspectos iniciais de totalização. Pode-se iniciar de qualquer ponto do ciclo que as tendências são similares e os caminhos análogos.

Mais do que explicar essas relações, o acento com efetividade produtiva para esta construção está na reviravolta das formas de condução das condutas, de si e do outro, como é possível observar no apontamento de Foucault:

[...] jamais, na antiguidade greco-romana, houvera a ideia de que certos indivíduos poderiam desempenhar, em relação aos outros, o papel de pastores, guiando-os ao longo de toda a sua vida, do nascimento à morte (FOUCAULT, 1978, p.65)

Então, a ruptura processada no poder pastoral é vultuosa, a ponto de que mesmo com linhas de fuga possíveis, seus efeitos permanecem na construção da contemporaneidade com traços mutantes. Ainda compomos uma matriz dominante de pastorado cristão, uma forma de poder que não se refere a um malefício/benefício a população, mas sim uma forma que dá por objeto a conduta dos seres, ou seja, o espírito inaugural da governamentalidade.

Essa alteração que muda em sua prática e narrativa histórica em três momentos: a condução para uma vida bela grega, o soberano impositor do suplício e castigo corporal medieval, e as práticas de pastorado de sujeição de si, todas tem em comum a ação sobre as condutas de outros, todavia o que parece divergir, são as substâncias éticas contidas em cada decalque que Foucault realiza. Ao que parece, o governo das pessoas parte do princípio que elas tenham que internalizar algo a ponto de acreditar que as decisões que tomam são especificamente suas. Na governamentalidade neoliberal, esse princípio do poder pastoral, que cuida de cada ovelha sem perder o rebanho, traz uma redoma, um ciclo, que ao mesmo tempo que governa individualmente, carrega a população em termos biopolíticos por técnicas estadísticas de controle das populações, natalidade, mortalidade, vetores, entre outros, que condicionam a bios.

Uma vez que a familiaridade à essas constituições já são naturalizadas, na lógica tradicional do contrato observam-se muitos dos controles como direitos, que podem ter o efeito de mais operar em determinar os excluíveis, invisíveis, não importáveis, do que na manutenção da vida em si, ou até mesmo, mais operar para a manutenção do estado do que para a manutenção da vida. Desta maneira Foucault evidencia que o Estado pode não ser necessário por contrato, mas sim que ele é algo historicamente construído sob a lógica do pastorado, ou seja, ele é o pastor benevolente e desejado.

Esse mesmo mecanismo de efeito da lógica pastoral é o capturado pela economia de mercado, onde se estimulam tais preceitos, aspectos que serão melhor explanados em movimentos seguintes, como um mecanismo de falta permanente que move os seres a construir tecnologias de disputa, onde a concorrência é criada e altamente estimulada pelo Estado e pelo mercado, trazendo efeitos subjetivos repaginados.

Começam a aparecer traços diferenciados, o empresariamento de si, a exaustão psicossocial, ou mesmo de uma nova forma de escravização dos seres, que tem o potencial de ir muito além do controle fabril no manejo do tempo e dos corpos. Insere-se algo essencialmente intrigante em suas subjetividades, pois faz com que as pessoas desejem ser seus próprios chefes tirânicos, desconsiderando todos os condicionantes e, ainda, faz com que se auto responsabilizem, como se fossem possíveis soluções biográficas à problemas sistêmicos.

O que se pode apreender de toda essa explanação não é uma possível saída, mas que a interpretação de si tem uma história, sendo que o princípio grego engendra uma pitada do que deixamos de ser como uma fagulha de esperança, ou mais especificamente, a chama da resistência, que se exprime pela liberdade contida em toda forma de poder.

Se um dia fomos, e em algum momento perdemos a substância do homem de prazer da Grécia e originamos um homem do desejo pela técnica da confissão, isso só demonstra um pouco do que fizemos com nós mesmos ou como nos capturamos ao longo dessa experiência. Todo esse arcabouço alicerça motivos para não deixar de observar como são as práticas a partir das quais nos subjetivamos e, ainda, elaborar técnicas de si com outros componentes, tal como Foucault indica na hermenêutica do sujeito, a substância ética.

A subjetivação ética

Há sem dúvida, uma escolha a ser feita, mas ela não se faz em função de uma suposta verdade; as escolhas são múltiplas e se fazem em função do que é melhor para a expansão da vida, assumindo-se sempre o risco do engano. Uma escolha ética, que é mais da ordem da arte do que do método: o que ela visa é criar formas de existência, a favor do processo vital; todo o contrário da tentativa clássica e moderna de domar esse processo. (ROLNIK, 1999, p.8)

Para estabelecer as vertentes de subjetivação na política, tanto micro quanto macro, há que se considerar algumas dessas narrativas de

apropriação dos corpos e subjetividades, o que Braidott (2018, p.119) aponta como linhas de fuga de um poder que ela denomina como negativo, reafirmando a potência ética, pois para a autora não há nenhuma necessidade lógica de ligar a subjetividade política com a consciência opositiva, reduzindo ambas a negatividade. Quando há o pensamento de oposição apenas, as linhas de fuga são neutralizadas e caímos na armadilha representada na figura acima.

Então a ênfase se dá na positividade, no desencarceramento dos processos de consciência, liberando a potência afirmativa desencadeada por um imaginário coletivo que cria. Afinal de contas não há a possibilidade de criar qualquer forma outra se antes não passar pelo crivo da imaginação e, portanto, dos afetos.

Sim, uma “economia política dos afetos” (Braidotti, 2018, p.114) é o que propõe a autora, baseada na mesma potência afirmativa que utiliza a subjetividade, mas com novos movimentos, articulando-se a partir de aspectos afetivos, emotivos, memórias, culturas, inspirações, entendendo a sensualidade, a afetividade, a empatia e o desejo como valores centrais para a discussão sobre o político das atuais subjetividades unitárias.

Todas as sociedades estabeleceram códigos, com o tensionamento maior para um ou outro, entretanto o que constitui a diferença é o efeito singular e coletivo que cada uma produz, ou seja, a questão fundamental ainda parece ser: o que estamos fazendo de nós mesmos? ou ainda, no limite neoliberal ainda em composição: como fomos capturados em nossa própria história? O que é possível pontuar até aqui é que o estudo da ética possa conter algumas chaves de entendimento para essas questões, que mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, merecem uma perambulação dentro do que Foucault apontou como um modo de vida ético, pela via do cuidado de si.

Antes de tudo, para a compreensão do cuidado de si, Foucault desenvolve como contraponto a individualização do sujeito e objetificação do ser a noção de técnicas de si, que são distintas das técnicas de produção, significação e dominação. O que se tem de tateável da perspectiva grega até a atualidade, é que as técnicas de si já tiveram diversos usos, passando pelo cuidado de si na grécia, pela renúncia de si no cristianismo e na modernidade tomou forma de conhecimento de si, uma prescrição da ciência e, talvez, no neoliberalismo apresente tendências à eficiência máxima de si, dado que formulamos práticas de nós mesmos dentro das dinâmicas estabelecidas pela economia neoliberal.

Então podemos compreender que a técnica de si é sempre uma forma de sujeição, seja aos preceitos internos (governo de si), à sua própria compreensão de verdade, ao seu modo de vida; ou então, ser voltada a práticas colocadas por outros (governo dos outros) pelo saber ou poder, a

exemplo das leis, prescrições médicas, instruções didáticas, preceitos científicos, religiosos, entre tantos outros. Nesse compêndio de uma mesma técnica move-diça, o interesse se volta aos efeitos que esta produz, pois a tônica para qualquer transformação não poderia estar fora das práticas que nos assujeitam.

A subjetivação é feita dessas práticas e essas podem ter objetivos, ainda que não declarados, os efeitos são sempre apresentados a um grupo de viventes participantes. Então é possível afirmar que os códigos que marcam nossa constituição histórica impositivamente (religião, leis, moralidade, entre outros), tomam o caráter de práticas com o objetivo de subjetivação, com efeitos diversos.

Em outras palavras, pode-se notar que os seres se objetivam e subjetivam com base em vários dispositivos disponíveis e cada um se conduz com base no local onde acredita que quer chegar. Em alguns momentos colocamos os acentos em formas de subjetivação mais próximas das condutas dos outros (práticas que vem de outros), internalizando uma norma e se subjetivando em nome do que é aceito como verdade em um determinado tempo. Uma verdade que vem de fora dos sujeitos.

Foucault ao diagnosticar essa maneira de perceber o mundo, também descreve épocas históricas onde o acento não estava na norma, na lei, na academia, e questiona, quando a ênfase não estava nesses saberes, onde estava?

Na sequência de suas aulas, especificamente na hermenêutica do sujeito, e nos livros *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, as práticas narrativas antes da ascensão da sexualidade, constituem a formação do eu de uma forma não normalizadora que contribuem para a formação do sujeito ético, como pode ser observado na descrição das técnicas de si que Foucault elabora:

Elas permitem que indivíduos façam através de seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus corpos e suas almas, pensamentos, condutas e modos de ser com o intuito de transformarem a si mesmos para alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2014, p.266)

Essas operações que Foucault se refere, constituem em suma uma genealogia dos modos de vida, ou como alguns autores colocam: a genealogia da ética de Foucault.

Não entrando em tais polêmicas de nomenclatura, o importante é que são bem delineados quatro pontos, que ensejam reflexões, aqui dispostas

simplificadamente em perguntas, que são fundamentais para a própria elaboração de si. Estas foram dispostas em formato de tabela para uma melhor visualização:

GENEALOGIA DA ÉTICA EM FOUCAULT	
I - SUBSTÂNCIA ÉTICA	Qual o trabalho realizado consigo?
II - MODOS DE SUJEIÇÃO	A que se obedece?
III - PRÁTICAS DE SI	Como se materializa isso?
IV - TEOLOGIA DO SUJEITO MORAL	Onde se quer chegar?

Elaboração própria, com base em Foucault (2018)

Segundo Foucault (2018) a constituição do sujeito passa por quatro elementos, que desprovidas de qualificações morais dado que o problema sempre é tomado da perspectiva histórica, apenas descreve práticas que subjetivam, ensejando a reflexão de um sujeito das próprias ações, um processo ativo de liberação que advém da escolha de si. Em poucos termos, é possível se aproximar da substância ética quando se identifica o que tem a pulsão de ser diferente para se tornar o que se escolheu para si, consegue-se olhar para o que faz mover. Em particular, voltando à temática, a substância ética na atualidade está muito próxima do desejo, já a substância ética dos gregos é identificada por Foucault (2014) como o prazer.

Dessa busca de significado em si, de onde vem uma força onde o sujeito está impelido a realizar algo? Poderia vir de uma regra racional, lei moral, um código, ou não, pois voltando ao exemplo grego, a força estava interligada menos aos códigos do que ao cuidado de si. De toda maneira, compreender onde se pode mover e porque se move para que seja possível se considerar sujeito é um ponto bastante importante, para então passar ao terceiro ponto, como isso se materializa.

Esse terceiro movimento aponta para a maneira como constituo as ações, como realizo o sujeito ético no mundo, em outras palavras, quais práticas dão forma a esse ser que compreendo como eu mesmo, abrindo então o espaço para o último elemento, que é o teleológico. Nesse último, são expostas as finalidades, onde se tem o ímpeto de chegar, entretanto, além do movimento particular é preciso observar o trajeto dos seres em relação a esta finalidade, em um deslocamento para a realização coletiva dos espíritos.

Dados os quatro eixos da genealogia ética, como seria possível desvencilhar a formação do sujeito ético da atuação na coletividade, na política? Talvez tenham efeitos menos sofríveis o exame da alma para a prática política, sem o ideal de salvação, e principalmente, sem o intento de defender o retorno de ideais gregos, o que seria uma impossibilidade, uma desrazão, a importação de soluções de outros períodos históricos e culturais.

Entretanto, o que se tem a enfatizar como espelho neste momento, é um ethos baseado na religião, reforçado pela lei e movimentado pela máxima eficiência neoliberal, componentes do veneno contemporâneo que guarda antídotos em si mesmo, aos quais se buscou dar corpo e disponibilizar aos viventes esperançosos práticas outras, em que finalmente, a vida de cada um e de todos seja a substância à qual se devotará. Desta maneira, em muitas medidas, poder-se á estar mais próximo da ética e menos capturado por uma extração de vida que corrói, desde que se cristalizaram práticas de morte, escravagistas, burocráticas, quantificáveis, endinheiráveis. Apenas, ainda, e, infelizmente, não se deu conta disso.

Arte propositora e a potência política em Lygia Clark

Deleuze já definia uma arte mais próxima da existência, quando esclarece que para Foucault a subjetivação dos gregos constituía uma existência estética, em uma arte que qualificava a existência, e, não sendo simplesmente uma obra de arte, era então uma forma de subjetivação. Todavia adverte o requisito essencial:

Para que uma arte se converta em uma operação de subjetivação é preciso que ela não se conforme em constituir objetos particulares, que chamam obras de arte, é preciso que ela se converta em um movimento de subjetivação em geral (DELEUZE, 2017, p.130 – tradução própria)

Uma derrocada de princípios binários ou hierárquicos, a vida transformada na e pela obra, como pode ser observado nas definições de Lygia Clark descrevendo de um “espaço-tempo novo, concreto [...] não há nada antes, nada depois”, a ação da arte que incita subjetividades:

“Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.” (CLARK, 1980, p.25-26)

O anúncio de liberação da arte, de seus usos e seus confinamentos, para um direcionamento à iminente integração vida-arte, é mediado por

objetos relacionais, ou seja, aqueles que provocam sensações e significações livres no ato de se compor.

O artista, agora propositor de experiências passa a trabalhar na elaboração sensitiva, onde o expectador é o próprio escultor da obra, e, em sua relação com ela, os sentidos são construídos, o ato de criação se torna obra (de arte) e a arte, um processo em sua realização, tal como a vida. A linha entre o concreto e o sensível é rompida em uma simples elaboração, como é possível observar na obra *Caminhando* de 1963.

Faça você mesmo o seu *Caminhando*. Pegue uma dessas tiras de papel que envolvem um livro. Corte-a em sua largura, torça-a e cole-a de maneira que obtenha a Cinta de Moebius. Em seguida, tome uma tesoura, crave uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Preste atenção para não recair no corte já feito, o que separaria a faixa em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na Cinta de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Esta noção de escolha é decisiva. O único sentido dessa experiência reside na ato de fazê-la. A obra é o seu ato. À medida que se corta na faixa ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não se pode mais abri-lo. É o fim do atalho". (CLARK apud ROLNIK, 2005-2006, p.151).

Nessa simples experiência, há a quebra do hábito espacial e um agenciamento do social e da vida comum que é expresso em um tempo sem cronômetro. Desta maneira pode-se entender que Lygia Clark pesquisava objetos cotidianos que funcionassem como dispositivos para uma experiência integrada, não determinada, mas que convocasse a micropercepção no corpo do participante, colocando em experimento contíguo a formação subjetiva, flexível e processual.

Essas experiências eram para a propositora uma maneira possível de reestruturação do Self receptor (reestruturação de si), pois a significação vem do próprio sujeito, se moldando, em um exercício de subjetividade liberada, pois a fita de Moébius em si, pouco representa sem o sopro, que é dado por cada ser, e, ao final, o objeto torna-se o que é, materialidade sem existência alguma fora da experiência dos seres que o vivenciam. Em tempos sem poesia, tomar a vida como material de arte não parece a primeiro momento algo corriqueiramente vivenciado, pois assimilamos como mais familiar o mundo de uma maneira objetificada, ou seja, as vivências são

comumente transformadas em utensílios, cronometrados e com finalidade determinada.

Somos comandados por oposições historicamente dadas: poder/liberdade, sujeito/objeto, espaço/tempo, razão/emoção. Daí que separamos dentro e fora, corpo e razão, privado e público, fêmea e macho, entre tantas outras dicotomias que criamos em método de cisão hierárquica. Essa partição de uma existência única tem como um dos efeitos a compreensão do ser como pedaços de um mundo único, ao qual há a necessidade de se adequar; o que parece exatamente o contrário do que somos: um ser único elaborando-se por pedaços de mundo que os afetam.

Desta maneira a própria vida na atualidade, na tentativa de integrar-se, guarda similaridade com a arte contemporânea, ou mais especificamente, a arte expressa essa investida não fragmentária nesse tempo. Essa noção é destacada por Rolnik (1999) na combinação entre dentro e fora, com o conceito de corpo vibrátil:

O corpo vibrátil é a potência que tem nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo. Nossa consistência subjetiva é feita desta composição sensível, criando-se e recriando-se impulsionada pelos pedaços de mundo que nos afetam. O corpo vibrátil, portanto, é aquilo que em nós é o dentro e o fora ao mesmo tempo: o dentro nada mais é do que uma combinação fugaz do fora” (ROLNIK, 1999, p.26)

Nessa composição diversa, receptiva e afetiva a recriação permanente do mundo se dá, formando também a significação subjetiva em um tempo com suas diversas forças mutantes. Não se pretende constituir uma cartografia da subjetividade, mas apontar alguns momentos essenciais costurados alinhavos de como se constitui a subjetividade. ROLNIK (2005-2006, p.24) descreve três fragmentos de tempo substanciais: os anos de 1960, 1970 e a atualidade.

Na década de 60 o “regime identitário” era a marca de uma recusa ao corpo vibrátil e as suas significações, o que aos poucos foi se transformando no que na década de 70 tomou o corpo de uma reivindicação que colocou “a imaginação no poder”. (ROLNIK, 2005-2006, p.24). Ambas as formas engendraram aspectos essenciais na compreensão da subjetividade, que partiu em pouco tempo da negação para a aceitação torcida do elemento.

Então, já no século XXI, Rolnik assevera que temos a subjetividade como “força de criação, já percebida e recebida”, entretanto em funcionamento contrário. Segundo a autora, “incorporou-se forças do mundo

na subjetividade, indissociáveis de um devir outro de nós mesmos” (ROLNIK, 2005-2006, p.24).

Dois adventos atravessaram fortemente esse devir outro no contexto brasileiro, que merecem consideração: a economia de mercados e a ditadura militar. Essas experiências que operaram de forma invisível nas subjetividades foram produzindo formas de realidades, que aos poucos, ainda que moventes, foram delineando as características do tempo-espaço dentro de cada um.

Nesse devir outro capturado pelo desejo na economia de mercados e preparado por um silenciamento na sequência ditatorial, no ponto micropolítico foi mais eficaz do que apenas a desconsideração das existências, pois instituiu-se pelo trauma a desqualificação, humilhação, entre outras formas de horror que compuseram o relicário das feridas invisíveis, não menos dolorosas, que ainda produzem efeitos de bloqueios e silenciamentos.

Considerações Finais

Neste alinhavo entre subjetivação política e ética atravessado pela via artística, fica explícita a força de criação contida na subjetividade, pois da mesma maneira que pelo trauma foram criadas anti-experiências, talvez pelo dispositivo da arte propositora, experiencial, poder-se-ia vivenciar efeitos subjetivos mais liberados. Nesse contexto, seres machucados e cafetinados, podem ter bom uso da arte do acontecimento, ou do consultório artístico-político de Clark, que busca fazer a travessia do trauma, que prepara o terreno do sequestro da potência criadora, para a resistência micropolítica clínica (ROLNIK, 2015, p.106), que em seus agenciamentos, constitui redes que buscam desvencilhar essa patologia silenciosa, altamente agressiva que habita cada um dos seres contemporâneos e se expande política e socialmente.

Referências

- BRAIDOTTI, Rosi. Potência afirmativa. In: **Por uma política afirmativa: itinerários éticos**. Barcelona: Gedisa, 2018, pp. 105-146.
- CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Disponível em <http://www.lygiaclark.org.br/arquivoPT.asp>. Acesso 19 abr. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: **Ditos e escritos**, vol. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 264-296.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **O que é a Crítica** (1978). Disponível em: <http://portalgens.com.br/porta1/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso 26 mai.2019.

MCLAREN, Michel Foucault, feminismo e subjetividade. São Paulo: **Intermeios**, 2016, p. 75-108; 191-215.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetizada**. N-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. *Revista Concinnitas*, v. 1, n. 26, p. 104-112, 2015.

ROLNIK, Suely. Uma Insólita Viagem à Subjetividade. Fronteiras com a Ética e a Cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997. P. 25-34.

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In: **Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências**, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp, São Paulo, 1999.

ROLNIK, Suely. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. In: **Da obra ao acontecimento**. Catálogo de exposição 2005-2006 Musée de arts de nantes. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://museedartsdenantes.nantesmetropole.fr/en/home.html>. Acesso 19 abr.2019.

MANICKI, Anthony. Técnicas de si e subjetivação no cristianismo primitivo: uma leitura do curso Do governo dos vivos. In: CANDIOTTO, Cesar; DE SOUZA, Pedro (Ed.). **Foucault e o cristianismo**. Autêntica, 2012.

SENEILLART, Michel. Verdade e subjetividade: uma outra história do cristianismo? In: CANDIOTTO, Cesar; DE SOUZA, Pedro (Ed.). **Foucault e o cristianismo**. Autêntica, 2012.

LUZ, CÂMERA E (EDUC)AÇÃO: CURTAS-METRAGENS COMO GÊNERO DISCURSIVO NA ESCOLA PÚBLICA NA ERA DA PÓS-MODERNIDADE - UMA PROPOSTA

Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio (UnB)⁹⁹

Eduardo Dias da Silva (UnB)¹⁰⁰

Renato de Oliveira Dering (UFG)¹⁰¹

Resumo: Diante do quadro que se vivencia na educação com relação à inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, ou a falta dela, é necessário ampliar as discussões sobre metodologias de ensino capazes de promover o uso da tecnologia na educação formal. Na tentativa de contribuir para esta discussão, este artigo traça uma análise sobre a produção de curta-metragem na escola, enquanto gênero discursivo (BAKHTIN, 2003; 2006) que produz significação dentro de um processo de ensino-aprendizagem, bem como prática de multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2012; ROJO; MOURA, 2012) e suas implicações na produção do conhecimento na sociedade pós-moderna (LYOTARD, 1998; EAGLETON, 1998). Para tal, será observada a metodologia que envolveu a produção de curta-metragem de uma escola pública de ensino médio do DF, a qual tem uma trajetória consolidada e de êxito na participação do Festival de Curtas promovido pela Secretaria de Educação da região. Uma análise que buscará nos sujeitos, na metodologia e nos resultados obtidos pela insituição no Festival um caminho a mais em direção a um ensino mais significativo e em conformidade com as práticas sociais da contemporaneidade.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Sociedade Pós-moderna; Multiletramento; Curtas-metragens; Ensino significativo.

Introdução

Vídeos passaram a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem no século XXI de forma muito abrangente e efetiva. O que antes era mero

⁹⁹ Doutoranda em Literatura e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisadora nos Grupos CNPq GIEL e FORPROLL. E-mail: lucimarsampaio@gmail.com

¹⁰⁰ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

¹⁰¹ Doutorando em Letras e Linguística (UFG), Mestre em Letras (UFV) e Licenciado em Letras – Português (UFG). Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA e pesquisador do grupo Formação de Professores de Línguas e Literatura – FORPROLL/UFVJM/CNPq. Editor-Chefe da Revista Forproll. E-mail: renatodering@gmail.com

entretenimento transformou-se numa ferramenta de trabalho para os profissionais de educação que se dispõem a gravar aulas; e de ensino, para estudantes que romperam a barreira geográfica do conhecimento. Ensinar e aprender, agora, globalizou-se e atinge patamares estratosféricos.

Vivencia-se, sem dúvida, uma era em que a internet promove todo o tipo de conhecimento e potencializa os mais diversos saberes, entretanto sem avaliar a qualidade do que é exposto, muitas vezes, cabendo, assim, ao receptor analisar e consumir o que acredita ser de qualidade, quando este se preocupa com o que está sendo veiculado.

O ensino, aos poucos, recebeu/recebe as influências das novas tecnologias e, nesse panorama, novas práticas surgem/surgiram para atender as demandas do estudante internauta pertencente a esta sociedade pós-moderna. Neste sentido, torna-se complicado, para muitos educadores, priorizar o interesse do aluno ao elaborar metodologias de ensino, pois afetaria a relação de poder que alguns ainda mantêm ao se colocarem no lugar de detentores do conhecimento. Contudo, “fechar os olhos para as mudanças sociais, históricas e culturais é atirar-se de um precipício e acreditar que tudo ficará bem.” (ANDRADE; DERING, 2013, p. 217)

Assim, se avaliarmos a quantidade de vídeo-aulas espalhadas nas redes sobre conteúdos diversos, é perceptível que o consumo destes conteúdos depende muito mais do estudante possuir ou não equipamentos e acesso à rede, do que o desejo do educador em manter uma aula formal ou não. “A evidência parece ser clara: o cinema é o meio de comunicação que mais atraiu pessoas desde seu surgimento” (DERING, FILETTI, 2013, p. 248). Frente a essa inovação de aulas em vídeos, surge um outro recurso que vem encontrando espaço na busca alternativa do aprender, saindo também do que se considera tradicional, que é a produção de conhecimento por meio de curtas-metragens.

Os curtas veem alcançado espaço nas escolas por envolver criatividade, criticidade e uso das tecnologias em torno de um tema que será explorado de forma artística e divulgado nos meios digitais, que é o canal que atinge os jovens dessa era digital. Sobre este momento que se vivencia a expansão da tecnologia e como ela afeta as relações sociais, Castells (2009) relata:

Os processos de transformação social sintetizados no tipo ideal de sociedade em rede ultrapassam a esfera de relações sociais e técnicas de produção: afetam a cultura e o poder de forma profunda. As expressões culturais são retiradas da história e da geografia e tornam-se predominantemente mediadas pelas redes de

comunicação eletrônica que interagem com o público e por meio dele em uma diversidade de códigos e valores, por fim incluídos em um hipertexto audiovisual digitalizado (CASTELLS, 2009, p. 572).

Se a educação formal avançasse como a sociedade avança em relação à tecnologia, as escolas já teriam abolido o ensino tradicional da sua agenda diária e estariam buscando metodologias que fizessem mais sentido para os estudantes, principalmente para aqueles que estão no último ano da educação básica. O professor José Manuel Moran, especialista em Pedagogia e inovação e defensor de metodologias modernas de ensino ressalta a importância da tecnologia na escola:

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mas progressistas e participativo das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2004, p. 43, grifo do autor).

Diante do atraso cibernético em que a escola se encontra, cabe ainda somente ao educador promover práticas inovadoras de ensino - embora ainda numa estrutura educacional engessada em moldes tradicionais de século anteriores - que promovam o senso crítico do aluno e propicie que ele seja protagonista da sua aprendizagem, capaz de realizar atividades que lhe serão cobradas posteriormente na vida fora da escola.

Por meio da prática de multiletramentos, pode-se ampliar a discussão sobre a necessidade de inovação no ensino, entendendo que não basta somente o desejo do professor, mas a estrutura da escola e currículo precisam mudar para que experiências interdisciplinares não fiquem restritas a práticas isoladas em instituições de ensino espalhadas pelo país. Neste sentido, este artigo busca um espaço de diálogo com o leitor a partir da exposição da experiência de uma escola pública do Distrito Federal no Festival de Curtas das Escolas públicas de Brasília, com a produção de curtas-metragens enquanto gênero discursivo que produz conhecimento e significação numa perspectiva da pós-modernidade.

Multi possibilidades no Multiletramento

Estamos em meio à inserção do 5G nas tecnologias do país, a qual viabilizará uma internet mais veloz e com grande impacto nos serviços

móveis. Minimamente, para exemplificar, quem tiver acesso a uma internet de boa qualidade poderá baixar filmes com rapidez no próprio celular. Ter a possibilidade de lidar com mais rapidez do que já se possui com relação à informação, comunicação e entretenimento mediados pela tecnologia, leva-nos à reflexão do quão os estudantes estarão mais dispersos aos métodos ultrapassados de ensino, pois, se colecionar inúmeros filmes que, provavelmente, não serão vistos, num dispositivo móvel, será ação corriqueira, que tipo de interesse este mesmo estudante terá para o professor que ainda está preso à aula tradicional?

Este é uma reflexão que precisa entrar na práxis da escola: seleção de conteúdos, elaboração do currículo, planejamento de ensino, desenvolvimento das aulas e avaliação. É preciso pensar a escola como uma extensão da vida e para vida do estudante, a fim de trazê-lo para o ambiente de ensino de modo que ele permaneça, reconhecendo que este não é mais o estudante do século passado, como a sociedade também não é.

Atrelar a realidade aos conteúdos, além de tornar o ensino mais prazeroso, proporciona maior significação para o que está sendo desenvolvido em sala. Para isso, é preciso descortinar os conteúdos e adequá-los a uma perspectiva de letramentos diversos, para que todos os estudantes se sintam envolvidos na ação educativa (SAMPAIO; ALEIXO, 2018, p. 59).

Na prática de ensino por meio dos multiletramentos, os conteúdos selecionados estarão dispostos para o estudante de forma mais dinâmica e interativa e podem ser estudados sobre inúmeras possibilidades e mídias, não dependendo somente de o professor se esforçar na transmissão de saberes com ferramentas limitadas, como quadro e giz somente. Nesta perspectiva, considera-se também o aluno na construção do conhecimento. Por isso, não há o que temer com inserção da tecnologia na sala de aula, pois muitas vezes o estudante tem maior domínio que o educador e isso pode e deve ser aproveitado.

A educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as do autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de colaboração (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como teatro ou a produção de vídeo) (MORAN, 2013, p. 19).

Sendo assim, a prática de multiletramento leva o conhecimento a várias direções. Numa mesma aula há como tratar diversos assuntos sobre o tema, várias formas de pensar são cogitadas e aceitas para se chegar a um objetivo (ou vários também, se for o caso), pois um texto com muitas semioses permite essa diversificação, tanto na construção, quanto nos resultados.

Talvez por isso alguns educadores ainda resistam à educação invadora da contemporaneidade, que trataremos aqui como pós-moderna, pois retira do profissional o que ele acredita ser uma metodologia que mantém o controle da aula e do conhecimento, numa relação de poder. Entretanto, a solução para o melhor desempenho de uma aula pode estar centrada em como esta aula é realizada, buscando novas alternativas de forma descentralizada de expansão do conhecimento, como explicita Rojo (2012):

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio” (ROJO, 2012, p. 25).

Neste sentido, os vídeos podem ser uma das alternativas que se busca para este processo inovador e descentralizador de ensino e aprendizagem. O processo que vai desde a produção dos vídeos até o momento da entrega e visualização do produto final desencadeia a expressão de habilidades e competências que ultrapassam o conteúdo que está sendo trabalhado. Além disso, a produção de conhecimento que envolve a elaboração de um vídeo requer o contato com multissemioses que fazem da aula uma prática de multiletramentos que já nasce repleta de significação.

É muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje. As escolas não estão aproveitando todo o potencial que essas tecnologias trazem para que os alunos se transformem em autores, narradores, contadores de histórias e divulgadores. [...] Os jovens adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos (MORAN, 2013, p. 48).

Além de ser uma forma prazerosa de aprendizagem para o aluno, o educador terá a chance de inovar suas práticas sem perder de vista o que precisa ser trabalhado enquanto conteúdo da disciplina. Não há como não se preocupar com conteúdos que precisam ser vencidos ao longo dos anos educação básica, pois é sabido que a estrutura de ensino escolar ainda não avançou e, após esta etapa de ensino, certames com avaliações objetivas serão realizadas para ingresso nas universidades.

Educadores precisam lidar com salas cheias de estudantes, equipamentos precários e diversos desafios que são obstáculos para inovar e ser criativo. Dessa forma, um ponto de reflexão é como propor ensino significativo diante dessas adversidades? Com relação à inovação por meio dos vídeos, é fulcral considerar que os estudantes já possuem a tecnologia necessária para a produção de vídeo e que eles detêm as habilidades específicas para fazê-lo, pois fazem parte de uma geração que já nasceu conectada, sendo assim, uma situação favorável para que este processo de ensino aconteça. E, tudo isso pode acontecer na escola:

Se a escola é um espaço de desenvolver diálogos, pensamentos, reflexões, discussões, sem dúvida, o cinema torna-se forte aliado dessas realizações, visto que por ele se cria um espaço discursivo de diferentes visões, interpretações e sensações. Por isso, as práticas educacionais com cinema devem ser pensadas como um processo educacional de descoberta, no qual os educandos têm acesso todos os dias e de diferentes modos. (SANTOS; DERING, 2018, p. 281)

Logo, se imaginarmos que estes estudantes se conectam diariamente com informações veiculadas em vídeos, contam as suas vidas por meio de vídeos, expressam suas opiniões compartilhando vídeos em redes sociais e grande parte estuda por meio de vídeo aulas, podemos chegar à conclusão que há mais a ganhar do que perder promovendo ensino dessa natureza.

Um gênero discursivo da pós-modernidade

Os gêneros discursivos estão presentes no processo de interação do cotidiano de qualquer cidadão. Desde uma mensagem simples enviada via aplicativo de conversas, às mais elaboradas informações veiculadas por jornais impressos, por exemplo, os gêneros discursivos são utilizados para estabelecer a comunicação.

Importante destacar que, para Rojo (2015, p. 17): “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los”.

Os gêneros discursivos, para Bakhtin (2003), devido a sua heterogeneidade, dividem-se, quanto à sua natureza, em primários e secundários. Os secundários estão relacionados aos discursos que ele determina como complexos, que são as atividades de enunciação mais elaboradas e organizadas numa interação social, como as peças teatrais, artigos científicos, matéria de jornal, entre outros. Já os primários estão relacionados à interação imediata, cotidiana e que, dependendo da utilização, podem vir a ser uma comunicação mais elaborada e absorvida pelo gênero complexo.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes) (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Neste contexto, o vídeo traz consigo a carga de uma enunciação secundária, elaborada, que terá uma finalidade artística, cultural e educativa. A elaboração destes vídeos, que corresponde ao processo de ensino/aprendizagem que está em questão, carrega as variações de gêneros (primário e secundário) que, juntas, formarão o discurso complexo.

Entender este processo de ensino como uma enunciação é essencial para que se perceba que haverá uma significação no que está sendo proposto. Os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano e são utilizados, mesmo que de forma intuitiva, de modo coerente com o que se objetiva no processo de comunicação, tendo em vista que “a língua possa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 265)

Dessa forma, além da interação que se dá por meio do conteúdo que é trabalhado na produção de vídeos, a metodologia se dá num processo histórico e contextualizado, tendo em vista que se trata de uma geração que dialoga com um momento tecnológico, de muitas semioses e várias mídias.

Nesta sociedade tecnológicas as relações interpessoais são consideradas fluidas, segundo o sociólogo Zigmunt Bauman, pois há muita instabilidade de sentimentos e ações que os tornam efêmero.

Quando se trata de juventude é preciso lidar constantemente com as inovações para acompanhar a velocidade que a internet provoca em suas vidas, principalmente se analisarmos enquanto cidadãos da pós-modernidade, um período pós ideias iluministas, que “questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos da explicação” (EAGLETON, 1998, p. 07).

Questionando as verdades do período que a antecedeu, a pós-modernidade vivencia a transformação da sociedade provocada pela tecnologia. Embora a transformação ocorrida não se resume a este aspecto, é perceptível que a tecnologia mudou a forma do ser humano interagir e as consequências atingiram o campo da saúde, das relações interpessoais, da economia, da sustentabilidade e, dentre vários outros, do ensino.

Lyotard (1998), em seus estudos sobre o período pós-moderno realizados já no fim da década de 1970, traçava o seguinte perfil para o ensino:

A perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta. Os detentores desta espécie de saber são e serão objeto de ofertas e mesmo motivo de disputa de políticas de sedução. Des ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, e sim o contrário. A enciclopédia de amanhã são os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada usuário. Eles são a “natureza” para o homem pós-moderno (LYOTARD, 1998, p. 93).

Uma hipótese que se confirmou e foi além do imaginado. Os ilimitados bancos de dados viabilizam a informação imediata, entretanto o conhecimento e a capacidade crítica é que faz a diferença no momento de selecionar o que é verdadeiro ou necessário. No caso da informação no âmbito escolar, é o professor a figura capacitada para encaminhar o estudante na seleção do que é pertinente para sua formação.

Curtindo Os curtas

Para Bauman (1998, p. 121) “o mundo pós-moderno é qualquer coisa, menos imóvel”, entretanto, como já salientamos, a velocidade com que as relações de ensino/aprendizagem avançam na escola parece não acompanhar a das mudanças ocorridas em outros espaços sociais.

Embora não tão velozes, seria arbitrário avaliar que não há mudanças, mesmo porque não há como passar incólume à avalanche tecnológica atual desta sociedade pós-moderna, se considerarmos que:

O pós-modernismo é radical namedida em que desafia o sistema que ainda precisa de valores absolutos, fundamentos metafísicos e sujeitos auto-identicos; contra essas coisas ele mobiliza a multiplicidade, a não-identidade, a transgressão, o antifundamentalismo, o relativismo cultural (EAGLETON, 1998, p. 128).

Ao observar a dinâmica proposta pelo Festival de Curta das Escolas Públicas do Distrito Federal, que em 2019 terá sua 5ª edição, vê-se a possibilidade de a escola se envolver em ações que aliam ensino a iniciativas inovadoras. O Festival, que é promovido Gerência de Produção e Difusão de Mídias Pedagógicas da Secretaria de Educação do DF, tem como objetivo:

difundir a linguagem audiovisual na educação, promover a formação e o letramento audiovisual, estimular a produção autoral e o protagonismo dos estudantes da rede pública de ensino. Ação essa que visa colocar os estudantes das escolas públicas do Distrito Federal como protagonistas de suas histórias em um dos eventos de maior importância para o cinema nacional, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro (SEEDF, 2019, s/p.).

Desde a 1ª edição em 2015, o Centro de Ensino Paulo Freire, uma escola pública de Brasília, participa deste evento com a experiência exitosa de sempre receber um prêmio de alguma das categorias avaliadas pelo Festival. Trata-se de uma escola de ensino médio localizada na área central norte de Brasília e atende por ano cerca de 1000 alunos oriundos em parte da comunidade local, mas em sua grande maioria, de outras cidades vizinhas à região ou do entorno de Brasília.

Este Festival é realizado dentro da programação do Festival de Cinema de Brasília do Cinema Brasileiro e as produções das escolas são avaliadas em diversas categorias. No 1º Festival, o Centro de Ensino Paulo Freire ganhou na categoria Abordagem do Tema com o curta chamado Encontro, o Recomeço; prêmio que se repetiu na 3ª. edição, ocorrida em 2017 com o curta Entre Chicletes e Pichações.

Na 2ª. edição do Festival, a escola foi premiada na categoria Fotografia com o curta Fear, inspirado no poema O Medo de Carlos

Drummond de Andrade. Já na 4ª. edição, ocorrida em 2018, o CEM Paulo Freire levou o prêmio de Melhor Ator com o curta *Ciclo*¹⁰².

Todos os anos o Festival lança um tema específico e deixa a opção também de tema livre, bem como escolhe uma personalidade da arte, do cinema, da educação para ser homenageada durante o evento. Já na primeira participação do Festival, os alunos se organizaram e realizaram roteiro e filmagens, contando com a orientação do professor, e desenvolvendo o protagonismo na construção da atividade. Neste primeiro curta, filmaram diversas situações que envolvessem o cotidiano de suas vidas e o seu local comum de encontro, que era a escola.

Com a participação na solenidade de entrega, que aconteceu no famoso Cine Brasília, viu-se que o reconhecimento e a valorização do trabalho instigaram os demais alunos a participarem na edição seguinte do evento e, dessa forma, um outro grupo organizou-se para trabalhar um conto de Carlos Drummond de Andrade. Ao se trabalhar o conto em outras mídias, presenciamos a prática do multiletramento sobre o qual Lorenzi e Pádua (2012) declaram:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

A interdisciplinaridade e mais uma vez o trabalho em equipe fizeram com que novamente levassem um prêmio. Além disso, a possibilidade de tratar assuntos diversos com outras mídias, fizeram com que pudessem fazer a releitura do conto, ressignificando a obra arte. Vale salientar que a escola possui equipamentos de filmagem e os alunos têm livre acesso a eles quando necessitam, e é bem verdade que isso facilita bastante a realização da atividade.

Na 3ª. edição em 2017 os estudantes seguiram o tema específico “Se é público eu também sou responsável” e traçaram um roteiro de valorização do patrimônio público escolar. Neste curta, tudo que já era explorado enquanto

¹⁰² Os curtas do CEM Paulo Freire podem ser visualizados na plataforma digital de vídeos Youtube.

conteúdo permaneceu e acrescentou-se a cidadania, responsabilidade social e cuidado com o que é público.

Houve a utilização de uma linguagem muito atual na realização deste trabalho, pois se valeram de esquetes com ações sobre danos ao patrimônio em que os personagens se confundiam com os objetos durante o curta. Uma relação dialógica com o receptor que o fazia refletir sobre o sujeito e o bem público, de modo que, ao agredir o patrimônio seria como se agradisse o cidadão também. A relação desta aprendizagem com o cotidiano do aluno coaduna com o que Rojo (2012) explicita sobre a aprendizagem significativa por meio do multiletramento:

Vivemos em um mundo que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27).

O curta *Entre Chicletes e Pichações* cumpriu bem este papel. Ao se colocarem no lugar do objeto, refletiram sobre o viver em cidadania, respeitanto o outro e o espaço onde vivem e, embora estes quesitos estejam dispostos nos currículos escolares, certamente fez mais sentido quando se viram diante do desafio de passar esta informação para outros por meio da arte que criaram.

O mais recente curta, realizado em 2018, tratou das relações familiares e da trajetória de um personagem, retratando as suas ações na fase adulta como um reflexo da sua infância. O estudante que compôs este personagem ganhou o prêmio de melhor ator e fez do curta *Ciclo* mais um na história de vencedores do CEM Paulo Freire no Festival.

Foram muitos os conteúdos trabalhados na realização de cada curta e, para além disso, houve as experiências absorvidas com todas as etapas, que envolveram desde o planejamento, organização, roteiro, filmagem até chegar a edição. Tem-se, assim, que o cinema, enquanto gênero discursivo, ele potencializa, autenticando que novas práticas são necessárias para, não apenas envolver os alunos, de modo geral, como também para mudar um viés estagnado de que não se aprende de outras maneiras. O aluno precisa fazer-se parte do aprender para que o conhecimento seja efetivado e eficaz, seja para a escola ou para a vida dele.

Considerações finais

A educação e o ensino passaram por muitas transformações, principalmente no século da informação, em que tudo, praticamente, é construído pelas imagens. Como posto por Moran (2004), a esfera escolar precisa incorporar as novas formas as quais a linguagem se apresenta e o cinema é uma dessas práticas, sem dúvida.

A proposta dialógica feita na presente pesquisa teve como intuito entender a escola como um espaço de possibilidade e, por assim ser, um evento de letramento que permite e possibilita colocar em evidência o leitor e suas experiências de aprendizagem.

Um dos fatores que precisamos perceber, em nossas práticas docentes, é como posto por Sampaio e Aleixo (2018), interseccionar realidade e conteúdos escolares, visto que, quando trazemos a realidade do aluno, o processo de aprendizagem de aprendizagem se torna mais eficaz. Nesse ponto, a incorporação de dinâmicas e a proposta dialógica é necessária, pois ela traz uma visão a qual todos colaboram com o processo.

O audiovisual, nessa consoante, torna-se pertinente, uma vez que ele consegue manter a relação com o cotidiano do aluno bem como incorpora práticas colaborativas para que a aprendizagem seja mais frutífera. A tecnologia e a informatização, seja em qual nível for, é algo presente para os jovens que ingressaram o século XXI e nele ainda se constroem. Assim, sabe-se que o cinema é uma dessas tecnologias mais fortes, seja pelo viés do entretenimento ou mesmo pela proposição de filmes em sala de aula.

Como gênero discursivo, por sua vez, ele é ainda mais potência, pois traz uma gama de efervescências que fazem o aprender algo ainda mais proveitoso para a esfera escolar: o aprender com significado. Desse modo, como pontuado por Rojo (2015), os gêneros discursivos permeiam a vida do aluno, sendo fonte inesgotável de promoção do conhecimento. Ressaltou-se, assim, em diálogo com tais gêneros, o evento "Festival de Curta das Escolas Públicas do Distrito Federal", visto que ele traz o cinema como uma forma inovadora de conceber o ensino e dialoga com os propostos levantados na discussão teórica proposta.

Referências

- ANDRADE, Vanessa Silva; DERING, Renato de Oliveira. *Perspectivas de História e Ficção: Uma Leitura do Filme As Melhores Coisas do Mundo*. Revista Litteris, v. II, p. 210-218, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: a entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Tradução: Roneide Venancio Majer com a colaboração de Krauss Brandini Gerhauadt. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- DERING, Renato de Oliveira; FILLETI, Elisandra. As novas mídias e as práticas educativas: literatura e cinema em ambiente escolar. **Revista do curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v.4, n.2, p. 246-257, 2013.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução: Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr.; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. *Blog nos anos iniciais*. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MORAN, José Manuel. **Comunicação e Educação: interações**. Brasília: SESI/DN, 2004.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (orgs) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAMPAIO, Lucimar Pinheiro da Silva.; ALEIXO, Glícia Alves. Multiletramentos e gasolina: combustíveis para uma aula de química significativa. **FORPROLL**, v. 2, nº 2 (Edição especial), 2018.
- SANTOS, Geovanna Coelho dos; DERING, Renato de Oliveira. O cinema como produtor de conhecimento em sala de aula. In. SKRSYPCSAK, Daniel; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs). **Debates contemporâneos em educação**. São Paulo: Dialogar, 2018.
- SEEDF. **Festival de Curta**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sobre-o-evento/>. Acesso em 22 de junho de 2019.

DIÁLOGOS ENTRE AS TEORIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: PENSANDO A SCHOOL-TO-WORK PARA O JOVEM BRASILEIRO

Jhony Pereira Moraes (UFFRGS)¹⁰³

Resumo: Com as mudanças socioeconômicas das últimas décadas, é evidente, quando se olha para o mercado de trabalho, que essas transformações trouxeram a jovens e adultos duros desafios de entrada, manutenção e permanência. Diante das escassas oportunidades, os jovens sofrem em maior proporção seus impactos e consequências. Apesar do discurso da valorização do ensino superior no Brasil, a geração de mão-de-obra qualificada ainda se configura aquém do nível esperado. Sendo assim, estudos sobre inserção profissional dos jovens são pertinentes. Nesse campo, duas correntes teórico-empíricas surgiram: a School-To-Work (STW) e a Inserção Profissional. A primeira consiste em uma abordagem anglo-saxã, que emergiu por iniciativa do governo estadunidense frente ao desemprego da juventude americana. Está fundamentada no preparo sócio-profissional, com atenção à formação para a carreira e a construção da identidade. Já a segunda considera, além do enfoque centrado no indivíduo como na STW, elementos sócio-históricos e institucionais para o entendimento da inserção, sob o viés sociológico. Portanto, este estudo, de cunho ensaístico, se propôs a pensar o desenvolvimento da teoria School-To-Work para o jovem brasileiro. O motivo para isso é justamente por ser a teoria STW aplicada em uma juventude distinta a encontrada no Brasil, envolta por um país de origem latino-americano, com perfil sóciodemográfico de juventude díspare e que tem o trabalho como base do seu crescimento.

Palavras-chave: School-To-Work; Inserção Profissional; Mobilidade Social; Juventude

Introdução

Acompanhando as mudanças socioeconômicas no decorrer das últimas décadas, fica evidente, quando se olha para a dinâmica do mercado de trabalho, que essas transformações trouxeram a jovens e adultos duros desafios de entrada, manutenção e permanência nesse ambiente. Ainda, as reestruturações trabalhistas, tais como no sistema produtivo e na legislação; e as distintas formas de trabalho que se originaram, estimularam uma

¹⁰³ Doutorando e Mestre em Administração pela UFRGS. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Educação a distância: gestão e tutoria. Possui MBA em Coaching e graduação em Administração pela UniRitter. Professor da Escola de Negócios da FADERGS. Professor de cursos de pós-graduação. E-mail: jhonymoraes@hotmail.com.br

competição acirrada entre os trabalhadores (SOUZA et al. 2013; MORETTO; REMY, 2013). Diante das escassas oportunidades de trabalho e de um mercado precarizado, os jovens sofrem em maior proporção seus impactos e consequências (TARTUCE, 2007; PICCININI; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2008; GUIMARÃES, 2013; SANTOS, 2013).

A saída para isso foi o investimento em educação, algo que se nota pela expansão do número de matrículas no ensino superior brasileiro (INEP, 2017; MORAES; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2018) e pela elevação dos anos de estudos (OLIVEIRA; WETZEL, 2009). Apesar do discurso da valorização do ensino superior no Brasil – com rápida expansão nos últimos 10 anos (OLIVEIRA; WETZEL, 2009) – a geração de mão-de-obra qualificada ainda se configura aquém do nível esperado: presencia-se um déficit de profissionais qualificados para a ocupação dos postos de trabalho (VOLKMER MARTINS, 2016). Sendo assim, estudos (AMARAL; WALTHER, 2013; CORROCHANO, 2013; VOLKMER MARTINS, 2016) revelam a necessidade se abordar o tema inserção profissional.

Nesse sentido, os estudos nesse campo são longínquos, mas relativamente recentes, situados desde a década de 1970 (DUBAR, 2001; ALVES, 2007; TARTUCE, 2007) - período de crise no ensino e no emprego (LEMONS; DUBEUX; PINTO, 2009) - tanto no Brasil (CORDEIRO; 2012; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2011, 2012; AMARAL; WALTHER, 2013; MENEZES; UCHOA, 2013; MORETTO; REMY, 2013; SOUTO et al., 2013; MORAES; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2018; MORAES; RODRIGUES; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2018), quanto internacionalmente (SAVICKAS, 1999; GALLAND, 2000; DUBAR, 2001; ALVES, 2007; ROSE, 2018). Há de se mencionar que desde esse período duas correntes teórico-empíricas surgiram: a School-To-Work (STW) e a Inserção Profissional.

Em relação à STW, ela consiste em uma abordagem anglo-saxã (Estados Unidos e países europeus associados), que emergiu por iniciativa do Governo estadunidense frente ao quadro de desemprego generalizado da juventude americana. Em linhas gerais, tem por fundamento o preparo sócio-profissional do jovem, com atenção à formação para a carreira e a construção da identidade profissional. Já a teoria de inserção profissional considera, além do enfoque centrado no indivíduo como na STW, elementos sociais, históricos e institucionais para o entendimento da inserção, estando sob o viés da Sociologia. Esse contraste teórico serviu de estímulo à reflexão deste ensaio: pensar o desenvolvimento da teoria School-To-Work para o jovem brasileiro. O que motiva esse pensar é justamente a teoria em si, que representa uma juventude objetivamente distinta em relação ao Brasil, um país latino-americano miscigenado, de cultura e perfil sóciodemográfico

díspar. Possuidor de uma juventude que tem o trabalho como base do seu crescimento (SANTOS, 2013).

Com isso, no primeiro momento se faz um arrazoado sobre a STW, após apresenta-se uma discussão sobre inserção profissional e mobilidade social. Já o terceiro e último ponto traz uma discussão integrada das teorias (STW e inserção profissional), com o intuito de construir uma abordagem teórica de STW mais densa e contemplativa de outras realidades juvenis.

School-To-Work: origem e características

Conforme Savickas (1999), muitos estudos sobre School-To-Work (STW) foram desenvolvidos nos últimos 60 anos; na sociedade europeia a transição escola-trabalho é um campo pesquisado há pelo menos 30 anos (BRZINSKY-FAY, 2014). A School-To-Work compreende a mudança de um status, isto é, o estudo de um momento específico considerado como aquele período em que os jovens refletem sobre carreira, habilidades e tomadas de decisão quanto ao seu futuro profissional (NG; FELDMAN, 2007; BRZINSKY-FAY, 2014).

Existem diferentes percepções do que vem a ser uma transição School-To-Work (NG; FELDMAN, 2007). Ela pode ser entendida como a efetivação a um trabalho formal, ou também, observadas as novas configurações de trabalho, estar associada ao trabalho autônomo (ou por conta própria) (NG; FELDMAN, 2007). Ainda, pode ser vista pela ótica objetiva (emprego versus desemprego, por exemplo) ou subjetiva (atitudes, percepções, níveis de estresse etc.).

A School-To-Work foi adotada em países como Austrália, China e Espanha, além dos Estados Unidos (JOYCE; NOUMARK; 2001; MARKS, 2005; ROJAS-GARCÍA, 2013; LIU et al., 2017). Independente da sociedade investigada, todos os estudos debatem o desenvolvimento de carreira, a formação profissional e os programas de transição escola/universidade para o mercado de trabalho. A teoria School-To-Work está embasada na Teoria do Capital Humano (CATTANI, 2006), onde os bons resultados no mercado de trabalho são de responsabilidade do indivíduo, que vê na qualificação uma das saídas para o êxito da transição (KRUMBOLTZ; WORTHINGTON, 1999). Brzinsky-Fay (2014) corrobora afirmando o uso de mais dois aportes teóricos para a compreensão do School-To-Work: a pesquisa do curso de vida e a teoria da segmentação. Contudo, o autor defende que as duas primeiras (teoria do capital humano e pesquisa do curso de vida) dificilmente conseguem oferecer hipóteses valiosas; enquanto que a última teoria é muito específica e não abrange todos os casos da população.

Segundo Savickas (1999), a STW é composta por três etapas: a) preparação para o ingresso, b) ingresso, e c) avaliação do ingresso, as quais correspondem, respectivamente: a) decisões de entrada, envolvendo treinamentos e capacitações; b) definição de uma posição de trabalho e ajuste quanto a sua instalação nesse posto; c) reflexão sobre a posição de trabalho e a decisão de permanência. O autor afirma que no decorrer desse estágio experimentações e julgamentos são comuns, pois o jovem passa por uma etapa de autoconhecimento quanto à satisfação pessoal e profissional, sendo a busca por estabilidade um dos aspectos decisivos para a permanência no posto e para a continuidade da carreira pré-definida.

De acordo com Krumboltz e Worthington (1999), a School-To-Work foca a preparação para a vida profissional, por isso tem por fundamento a entrega de experiências de aprendizagem, a identificação de objetivos e interesses de carreira, a reflexão sobre a natureza do trabalho e as competências requeridas para tal, e as relações de trabalho impostas pelas organizações. Contudo, as mudanças ocorridas na esfera profissional nos últimos 20 anos impõem aos jovens ocupações profissionais fragmentadas e flexíveis, como também um ambiente de insegurança. Por isso, há um desenvolvimento constante de habilidades diversificadas na STW, com atenção aos grupos juvenis marginalizados (WALTHER; PLUG, 2006).

Após essa breve discussão, destaco as principais ideias sobre a School-To-Work por diferentes autores, como Savickas (1999), Krumboltz e Worthington (1999), Lent e Worthington (2000), Marks (2005), Kogan e Unt (2006), Walther e Plug (2006), Ng e Feldman (2007), Brzinsky-Fay (2014), e Masdonati et al. (2016).

Quadro 1 – Principais ideias sobre School-To-Work.

Autores	Ideias centrais
Savickas (1999)	<ul style="list-style-type: none">▪ School-To-Work divide-se em três fases: a preparação para o ingresso; o ingresso; e a avaliação do ingresso.▪ Observa a dimensão cognitiva (absorção de informações para a tomada de decisão)▪ Desenvolvimento do autoconhecimento, identidade profissional, resolução de problemas e tomadas de decisão assertivas.
Krumboltz e Worthington (1999)	<ul style="list-style-type: none">▪ Preparação do jovem para o mercado de trabalho, onde se analisa a natureza do trabalho, as relações de trabalho, as competências necessárias; e define-se a profissão.▪ School-To-Work possui como fundo teórico a Teoria do Capital Humano.

<p>Krumboltz e Worthington (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação do jovem para o mercado de trabalho, onde se analisa a natureza do trabalho, as relações de trabalho, as competências necessárias; e define-se a profissão. ▪ School-To-Work possui como fundo teórico a Teoria do Capital Humano.
<p>Marks (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As recessões econômicas entre 1980 e 1990 na Austrália geraram difíceis condições de trabalho aos jovens em transição para o mercado de trabalho. Assim, é comum que eles transitem entre emprego, desemprego e trabalho informal, independentemente do nível de formação (secundário ou ensino superior).
<p>Kogan e Unt (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A responsabilidade sobre o ingresso na vida profissional não depende apenas do jovem, pois ele está envolto por uma infraestrutura maior e capaz de fornecer subsídios essenciais para a sua transição. ▪ As instituições de ensino em conjunto com instituições de outros setores são importantes para o sucesso da STW. Assim, destaca-se a estrutura de ensino aplicada em programas de School-To-Work nos Estados Unidos: o aprendizado escolar baseado em experiências, desenvolvimento de habilidades e identificação de carreiras; o aprendizado baseado no trabalho, com treinamentos, experiências no próprio local de trabalho, harmonização entre currículo escolar e interesses de carreira; e conexão entre atividades escolares e profissionais, formando parcerias com empresas locais.
<p>Walther e Plug (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O processo de industrialização nas economias ocidentais contribuiu para a ocorrência de mudanças na transição do jovem para o mercado de trabalho: transições prolongadas, fragmentadas, não lineares e diversificadas. ▪ As transições são assemelhadas a <i>ioiôs</i>, onde educação, emprego e desemprego são dispostos em diferentes ordens e tempos. Nesse cenário, o movimento <i>ioiô</i> não é necessariamente uma escolha do jovem trabalhador, pois tais situações são frequentemente impostas pelo mercado.
<p>Ng e Feldman (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ School-To-Work como momento de definição da carreira. ▪ School-To-Work entendido como a efetivação do jovem a um trabalho formal, considerando diferentes configurações de trabalho. ▪ Uso da objetividade (emprego x desemprego, por exemplo) ou subjetividade (atitudes, percepções etc.) para compreender a transição. ▪ Formação da identidade e atribuição de papéis sociais.

	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolvimento da identificação profissional ao longo da vida, sob influência da família, das instituições e de si mesmo.▪ Identidade profissional inicia na infância através das primeiras ideias de trabalho.
Masdonati et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none">▪ Fatores psicossociais influenciam a transição do jovem (auto-eficácia, apoio social, identidade com os papéis sociais, socialização organizacional).▪ Observa os significados atribuídos ao trabalho pelo jovem.▪ Valores como reforços da construção social do indivíduo no trabalho. Devem estar alinhados às aspirações e aos objetivos almejados através do trabalho.▪ Existem quatro categorias de valores: intrínsecos (interesses, autonomia e crescimento), extrínsecos (pecúnia e segurança), sociais (relacionamentos, contribuição social) e de prestígio (influência, autoridade, poder).▪ Análise do School-To-Work pelo viés da cultura.
Brzinsky-Fay (2014)	<ul style="list-style-type: none">▪ Existem três fragilidades da teoria:<ul style="list-style-type: none">▪ A falta de uma teoria que consolide a ideia de transição e que considere a complexidade da passagem escola-trabalho.▪ O entendimento das transições como eventos únicos, descaracterizando-as como de ordem processual.▪ 3. A predominância de estudos hipotéticos na abordagem da teoria.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Moraes e Rocha-de-Oliveira (2018).

Após a discussão sobre a origem e as características da School-To-Work e as principais ideias difundidas por pesquisadores da área, passa-se neste momento a discussão sobre a teoria francesa de inserção profissional e sua relação com mobilidade social para os estudos sobre STW.

A teoria de inserção profissional e a mobilidade social nas discussões sobre School-To-Work

A teoria School-To-Work, aqui já discutida, se apresenta neutra quanto a alguns aspectos, como as origens social, econômica e familiar; o gênero e a raça; a economia, as mudanças do mercado de trabalho e nas relações trabalhistas, entre outros, possíveis de serem analisados na passagem do jovem do sistema educacional para o mercado de trabalho. Salienta-se, principalmente, que a abordagem STW é tipicamente norte-americana, com características sócio-demográfica e econômica de juventude

muito particulares, o que se dissocia da estrutura e da história da sociedade brasileira, em especial à camada juvenil. Sendo assim, busco nessa sessão somatizar as perspectivas teórico-conceituais no campo da transição e, agora, inserção profissional – com atenção também à mobilidade social.

De partida faz-se a distinção entre os conceitos: enquanto a STW entende a passagem para o trabalho como uma transição ou troca de status, a inserção profissional – expressão característica dos estudos franceses – possui um enfoque processual sobre o tema, perpassando outras instâncias de análise, como os elementos individuais, institucionais e sócio-históricos. Não que a School-To-Work rejeite tais instâncias, mas essa teoria concentra seus esforços de educação e formação enquanto o jovem se faz atuante no sistema educacional, onde recebe o preparo sócio-educacional-profissional necessário para a sua integração no mercado de trabalho. Perspectiva que se afasta da ideia da inserção profissional, que se volta ao contexto individual dos jovens, do coletivo social em que transitam; e às estruturas institucionais e socioeconômicas e históricas do espaço geográfico (país, região, cidade etc.) analisado. Indo além, a inserção profissional acontece ao longo da vida e, por isso, abrange as situações de entradas (primeiro emprego, recolocações etc.) e saídas (demissões, afastamento para estudo etc.) no mercado de trabalho (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Antes da descrição dos elementos abordados na inserção profissional, discorre-se sobre o cenário que a origina. Remonta-se à sociedade francesa da década de 1970, onde se presenciava uma população jovem com alta qualificação e com problemas estruturais de colocação profissional ou inserção no trabalho (GALLAND, 2000). Muitos jovens franceses passaram a ocupar vagas inferiores ao nível de qualificação possuído (GALLAND, 2000; PEUGNY, 2014), caracterizando também um outro problema social: o *déclassement* (PEUGNY, 2014). Isto é, um rebaixamento no diploma, que pode se estender, em igual força, ao rebaixamento intergeracional (os filhos se encontram em situação menos favorável que os pais) e ao rebaixamento durante o ciclo de vida (degradação das condições de vida) (PEUGNY, 2014; VOLKMER MARTINS, 2016, 2017). A expressão “inserção profissional” foi vista em registros oficiais (textos legislativos) do país na década de 1970 (DUBAR, 2001; ALVES, 2007; TARTUCE, 2007).

Porém, foi somente em 1980 que o governo francês passou a considerar o quadro de inserção dos jovens como algo estrutural e fazendo parte daquela sociedade (ALVES, 2007). Com isso, ações foram definidas para acometer tal situação, promovendo a articulação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho. Fundou-se também o Centre d'Études et Recherches sur les Qualifications (CÉREQ), que considera “o processo de

inserção como um caminho marcado por períodos de inatividade, desemprego e emprego” (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a, p. 66). Sobre os elementos de análise da teoria de inserção francesa, descrevo-os com maiores detalhes (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012):

- Elementos individuais: analisa-se a origem familiar, as experiências e expectativas profissionais e as estratégias de inserção do jovem; e as representações do trabalho.
- Elementos institucionais: foca-se na análise das políticas públicas e das políticas de gestão de Recursos Humanos; os agentes de intermediação (empresas de terceirização e empresas de recrutamento e seleção); as instituições de ensino superior e as organizações profissionais.
- Elementos sócio-históricos: são analisados o desenvolvimento tecnológico e industrial, os níveis de formação da mão-de-obra, a conjuntura econômica e a estrutura demográfica e ocupacional.

Além desses elementos, argumenta-se que existem outros que atravessam duas ou as três instâncias de inserção. Rocha-de-Oliveira (2012) afirma que classe, raça (ou etnia) e gênero acompanham todas as esferas da inserção, pois estão imbricados na estrutura social e no contexto histórico, nas instituições e na trajetória do jovem (na origem e no percurso profissional). O autor também destaca, estes próximos integrando a esfera individual e sócio-histórica, a flexibilização do trabalho e a expansão e diversificação do ensino superior.

É neste momento que a discussão sobre mobilidade social se faz pertinente junto à teoria de inserção profissional. Quando passamos a considerar elementos que margeiam a atuação do jovem em fase de transição, somos subsidiados com informações que nos auxiliam a compreender com maior precisão os desafios e dificuldades que se apresentam a ele nesse estágio de vida. Parto do pressuposto de que não se deve incumbir somente ao jovem o sucesso ou insucesso de sua transição, mas ter a ciência de que a estrutura social também age positiva ou negativamente sobre a atuação dele. Portanto, ao introduzir a análise de classes, as discussões sobre mobilidade social se evidenciam. Valle Silva (1999, p. 57), um dos principais teóricos sobre o tema no Brasil, argumenta que

O termo “mobilidade social” se refere ao movimento, normalmente de indivíduos (mas, por vezes, grupos sociais), entre posições diferentes dentro de um sistema de estratificação social em uma sociedade qualquer. Assim, o estudo da mobilidade social enfoca um processo, um movimento que reflete a distribuição de oportunidades.

Para a compreensão da mobilidade social é importante mencionar que seus estudos surgiram em meio às transformações socioeconômicas derivadas do processo de reestruturação produtiva industrial das economias capitalistas. No Brasil, a mobilidade social relaciona-se diretamente com as mudanças econômicas e estruturais dos últimos 25-30 anos, especificamente com os processos de urbanização e industrialização a partir dos anos 1960 (LARANGEIRA, 1999; VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017). Corroborando, Ribeiro (2012) salienta que em decorrência do acelerado crescimento econômico brasileiro (entre 1973 e 1982) houve uma forte mudança na estrutura de classes no país. Assim, por mobilidade social entende-se “o fluxo entre as classes sociais” (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017) explicam que existem diferentes perspectivas de mobilidade social: abordagem de classes, por estratificação ocupacional e por mobilidade de renda e educação. Todavia, independente da abordagem, o que prevalece é o entendimento do grau de fluidez na estrutura social, isto é, a associação entre a classe de origem e a classe de destino (PERO, 2008; RIBEIRO, 2003, 2012, 2017; VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017). Essa associação está embasada nas ocupações do pai quando o filho estava crescendo (classe de origem) e do filho já adulto (classe de destino). Ainda, Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017) aderem à compreensão de Souza (2012), para o qual as classes sociais não podem ser exclusivamente determinadas por sua renda e disposição na produção, mas por um conjunto de atributos comportamentais e atitudinais. Os autores embasam ainda esse ponto de vista em Bourdieu, onde, fundamentalmente, se amparam pela ideia de *habitus* e capitais (econômico, político, cultural etc.); e em Chan e Boliver (2013), em que pese a relação da posição ocupada com a origem social, que é “forte delimitadora dos destinos sociais” (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017, p. 28).

A partir de Souza (2012), Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017, p. 2) evidenciam um conjunto de elementos sociais para o entendimento da mobilidade: “tipo de instituição de formação (pública/privada), se concilia estudo e trabalho, gênero, idade, região de

origem, hábitos de comportamento e de consumo, formas de lazer, diferentes capitais e comportamento religioso”. Também destacam “o contexto histórico e político no qual se analisa a mobilidade social” [...], pois podem interferir na “relação entre as instituições de formação e o mercado de trabalho” (p. 28). Além disso, os autores esclarecem as formas de mobilidade social: ascensional, quando se eleva a posição na hierarquia de ocupações; descensional, quando há a “perda de status e prestígio” (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, p. 27); intergeracional (de geração em geração – dos pais para os filhos e assim por diante); ou intrageracional, “quando ocorre ao longo da carreira do indivíduo, ou seja, entre a primeira ocupação e a atual” (p. 27).

Sobre os tipos de mobilidade ascendente e descendente, Ribeiro (2003) suscita que, no Brasil, a situação da mobilidade ascendente é declinante, sendo influenciada por efeitos estruturais do país, tais como o enxugamento das classes rurais e o crescimento das classes superiores do setor não-manual. Por outro lado, nota-se o aumento da mobilidade descendente. Segundo Ribeiro (2003), nos países em que as transições industriais são rápidas, o encolhimento da sociedade rural é acelerado de uma geração para outra, e as classes urbanas também evoluem vertiginosamente.

Pero (2008) afirma que no Brasil há predominância da mobilidade social intergeracional, caracterizada pela mudança do estrato ocupacional atual do filho com idade entre 30 e 55 anos em relação ao ocupado pelo pai, pois as inserções ocupacionais entre as gerações mostram um movimento padronizado, o que, de certa forma, reproduz as desigualdades socioeconômicas. Essa mobilidade demonstra que as distribuições de oportunidades – chances do indivíduo ocupar uma posição social frente à origem socioeconômica familiar – estão margeadas por elementos estruturais (escolas, associações de classe etc.) e individuais (investimento em qualificação e formação profissionais).

Retomando o ponto central das discussões sobre mobilidade social – a fluidez social – Ribeiro (2012) salienta que a associação entre a classe de origem e a de destino evidencia o estudo da desigualdade de oportunidades, questão que já vem sendo debatida desde a década de 1970. Nesse sentido, Ribeiro (2012) diz que os dados sobre padrões e tendências da mobilidade social no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, embasados nas PNAD's (Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio) de 1973, 1982, 1988 e 1996, trataram, além da mobilidade de classes e ocupacional, “do grau dos padrões e das mudanças na desigualdade de oportunidades ou fluidez social [...] medida pelas chances relativas de pessoas com classes de origem diferente alcançarem classes de destino iguais” (p. 641). Ao acrescentar a desigualdade

de oportunidades nesta discussão, se faz oportuna a reflexão de Ribeiro (2003, p. 137):

As sociedades podem ser consideradas abertas ou fechadas, justas ou injustas, na medida em que as vantagens e desvantagens são transmitidas de pais para filhos ao longo das gerações. Em uma sociedade justa e aberta, a posição de classe e o sucesso ocupacional dos indivíduos independe do fato de terem crescido em famílias com condições sociais e econômicas vantajosas ou desvantajosas. Em sociedades fechadas e injustas, as posições sociais dos pais, boas ou más, são diretamente herdadas pelos filhos.

Essa desigualdade se refere às chances de pertencimento dos indivíduos de diferentes origens em uma mesma classe de destino ao invés do ingresso em outra classe. Reforça-se que quanto menor a associação entre origem e destino, mais a distribuição das oportunidades é igualitária. Contudo, o Brasil não comporta um ambiente propício à igualdade de oportunidades, devidos aos efeitos de suas transformações estruturais (econômicas, demográficas, tecnológicas, de fecundidade) decorrentes da passagem de uma economia agrária para uma industrial e de serviços. Como consequências, observou-se a expansão de classes manuais e não-manuais e uma redução das classes rurais; como também uma ampliação dos espaços nas classes médias (RIBEIRO, 2003).

Sendo a educação o principal mecanismo de mobilidade social (RIBEIRO, 2003), a sua expansão tende a reduzir os níveis de desigualdade de oportunidades de mobilidade social, uma vez que abarca dois mecanismos que podem influenciar a dissociação entre origem e destino: de equalização, que associa educação e classe de destino; e de composição, onde

[...] se há associação entre educação, origem e destino de tal forma que o vínculo entre os dois últimos seja mais fraco entre indivíduos com educação elevada, e se a expansão educacional coloca uma proporção cada vez maior de cada coorte de idade nos níveis educacionais em que a associação entre origem e destino é mais fraca, então essa ligação pode sofrer redução global por meio dessa mudança de composição (RIBEIRO, 2003, p. 188-189).

Integrando as teorias e discussões finais sobre o tema

Até o momento apresentou-se uma discussão teórico-conceitual sobre School-To-Work, Inserção Profissional e Mobilidade Social. Atendendo ao objetivo maior deste estudo, que é pensar uma teoria STW para a juventude brasileira, esta sessão se encarrega de integrar essas perspectivas, adensando o que já foi refletido até aqui e propondo uma abordagem mais aprofundada e universal sobre o tema.

De início é importante dizer que não há uma teoria de inserção que se sobreponha. O fato é que ambas as teorias se propõem ao estudo de um mesmo problema, a inserção ou transição para o mercado de trabalho, sob vieses distintos. De um lado, temos a School-To-Work: uma iniciativa governamental de enfrentamento ao desemprego juvenil generalizado; pragmática; voltada à formação sócio-profissional e à constituição de carreira; se desenvolve dentro do contexto educacional em nível secundário ou no ensino superior. Na outra ponta, temos a Inserção Profissional: sociológica, reflexiva; contextual; entende a inserção como um processo e acompanha a vida do indivíduo; considera não só elementos individuais, mas aspectos sócio-históricos e institucionais na análise e compreensão da inserção no trabalho. Pode-se agregar a ela o estudo da mobilidade social, orientado à formação de classes e às intergerações (a relação entre classe de origem e classe de destino – do pai para o filho).

Diante disso, a necessidade de dialogar as teorias de inserção se faz presente neste estudo. Defende-se aqui a existência de uma fragilidade analítica da STW quanto ao momento de transição: primeiro, está restrita a um público jovem característico de países anglo-saxões; segundo, devido a sua estrutura de análise e composição, a compreensão de outras realidades juvenis, tais como as existentes em países latino-americanos, pode ser comprometida; terceiro, o foco sobre o sistema educacional pode limitar um entendimento efetivo de como se constroi a transição e os resultados pós-transição, pois seus antecedentes (origem social, econômica, familiar etc.) podem estar sendo neutralizadas na “modelagem” do jovem na identificação com a carreira e na sua formação sócio-profissional; quarto, depreende-se da teoria um possível nivelamento de classes e neutralização da diversidade (cultural, étnica, de gênero etc.), ou seja, uma espécie de padronização de juventude, apesar das pequenas iniciativas que abrangem grupos juvenis minoritários.

Quinto, todo o sistema de ensino é construído sob a ótica da profissionalização e da constituição de carreira, algo que é impulsionado pelas alianças estratégicas com organizações locais e empresas de intermediação, as quais oportunizam experiências de trabalho aos escolares

- o que se distancia de outras estruturas educacionais, como aquelas de países subdesenvolvidos. Essas observações ajudam a potencializar a expansão e a qualificação da teoria STW. Para tanto, propõe-se uma sistematização integradora das teorias de inserção:

Quadro 2 - Integração das teorias de inserção

Níveis de análise	Composição / Categorização
Individual	Ativos do trabalho: representações do trabalho (noções sobre o trabalho - infância, significados do trabalho - ao longo da vida), experiências profissionais, expectativas profissionais, estratégias de inserção, aspirações de carreira (infância e adolescência). Lócus do trabalho: ingresso, avaliação do ingresso, experimentação, julgamentos, níveis de satisfação, papéis sociais constituídos, socialização organizacional, significados do trabalho consolidados, valores pessoais e organizacionais, nível educacional, modelos de carreira, entradas e saídas. Origem: família (etnia, classe social, capitais, valores) Indivíduo: dado demográficos, gênero, capitais, valores.
Institucional	Sistema de ensino: avaliar preparação para o ingresso, formação para carreira, experiências de aprendizagem, programas de transição, formação de identidade profissional, formação de papéis sociais e significados do trabalho, estrutura do currículo escolar, aliança com organizações e empresas de intermediação, instituições de ensino, políticas públicas internas, Regulamentações estatais. Políticas de Recursos Humanos. Organizações profissionais. Políticas públicas governamentais.
Sócio- histórico	Estrutura demográfica e ocupacional. Conjuntura econômica. Níveis de formação da mão-de-obra. Desenvolvimento tecnológico e industrial.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Rocha-de-Oliveira (2012) e Moraes e Rocha-de-Oliveira (2018).

O Quadro 2 projeta uma análise mais aprofundada sobre a inserção, contemplando as duas correntes teóricas. Assim, faz-se alguns esclarecimentos oportunos:

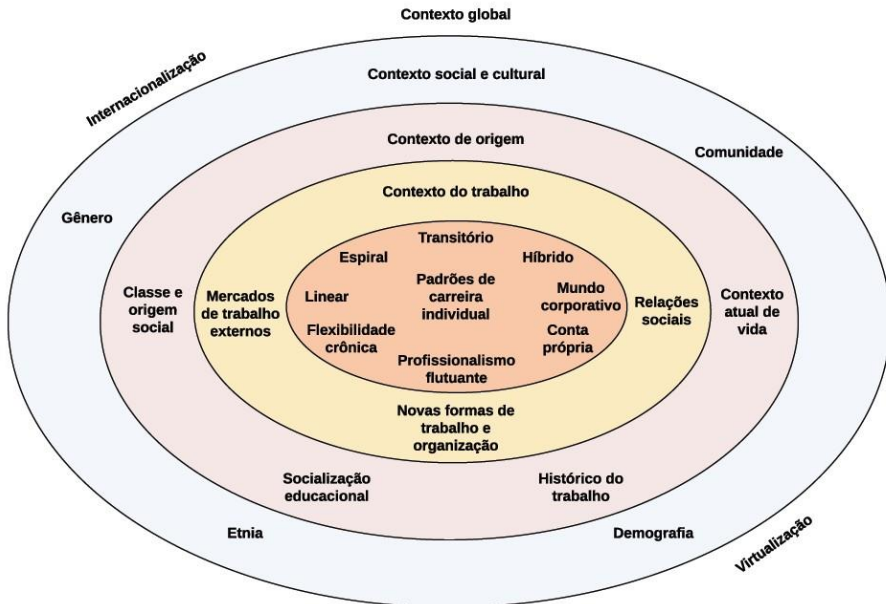
1. A ideia de “processo” sobrepõe-se à ideia de “transição”: uma forma de delinear as características de inserção ao longo da vida,

- possibilitando a projeção de perfis de inserção para a juventude brasileira.
2. Ressonância do Sistema de ensino: objetiva-se analisar as políticas e práticas educacionais nas instituições brasileiras em relação à formação para o trabalho, ingresso profissional e construção da carreira. Apesar de estar enquadrado como um elemento institucional, o sistema de ensino abrangerá a expansão e diversificação do ensino superior, assim, configura-se também como um elemento sócio-histórico. Além disso, busca-se compreender a relação das instituições com os agentes de intermediação, e com as organizações, bem como compreender a elaboração dos currículos escolares e a organização dos cursos ofertados.
 3. Ativos do trabalho: comportam elementos subjetivos (representações e sentidos do trabalho) numa perspectiva temporal (infância, adolescência, vida adulta); e ensaios sobre a carreira (aspirações).
 4. Lócus do trabalho: categoria pensada como sinônimo para “pós-transição” na teoria STW. Busca-se compreender o momento profissional do jovem já inserido no mercado de trabalho, tanto em uma oportunidade vigente (estágios e outros tipos de vínculos ou não vínculos) quanto em experiências anteriores (pós-demissão e afastamentos diversos).

Indo além, mantendo-se o cunho sociológico da inserção profissional, a análise da mobilidade social, mais precisamente a mobilidade de classes e a intergeracional, alimenta um olhar pormenorizado e conclusivo acerca das transformações na estrutura de classes ao longo dos anos no Brasil.

A partir do estudo da mobilidade no processo de inserção será possível proferir correlações que envolvam, por exemplo, renda, educação, tipos de carreira, formas de trabalho e tipos de relações de trabalho nos diferentes estratos sociais. Outros estudos podem ser alcançados pela análise da mobilidade social, tais como a clusterização de perfis sócio-profissionais constituintes nas diferentes classes sociais e, por consequência, os perfis de inserção profissional oriundos da combinação de diferentes variáveis. Tratando especificamente a carreira, o embasamento em Mayhofer, Meyer e Steyrer (2012) corrobora para a integração das teorias de inserção, uma vez que elucida os contextos de carreira: do trabalho, de origem, social e cultural; e global. A Figura 1 esquematiza o pensamento dos autores.

Figura 1 – Características contextuais para o estudo de carreira



Fonte: adaptado de Mayhofer, Meyer e Steyer (2012)

Desse modo, a forma processual como os autores entendem a formação da carreira – claramente associada à concepção de “inserção profissional” – sistematiza e aprofunda a maneira de se abordar a carreira na School-To-Work, no ponto de vista deste estudo.

Assim, o Quadro 3 sintetiza os elementos analisados em cada contexto de carreira.

Quadro 3 – Elementos contextuais para o estudo da carreira

	Fatores do contexto	Pontos de reflexão
--	---------------------	--------------------

CONTEXTO DO TRABALHO	Mercados de trabalho externos	Segmentação, estratificação, mercado de trabalho duplo, relação salário e divisão desse mercado, demandas e estrutura do mercado de trabalho para a decisão de carreira, sistemas de carreira organizacionais, agências de talentos, efeitos do mercado de trabalho, informação sobre as oportunidades de carreira no estágio de busca de emprego.
	Novas formas de trabalho e organização	Organizações virtuais, múltiplos empregos, arranjos precários de trabalho, flexibilidade, mudanças no ambiente organizacional e tecnologia.
	Relações sociais	Identidade social, imagem do ambiente social, redes de trabalho, mentoria.
CONTEXTO DE ORIGEM	Classe e origem social	Condição socioeconômica da família, educação, capital social, mobilidade intra e intergeracional, influência familiar na decisão de carreira (ocupação dos pais).
	Socialização educacional	Mudança de carreira, diferenças de gênero no desenvolvimento da carreira, influência da rotatividade no emprego e nos resultados de carreira, diferentes orientações de carreira.
	Histórico do trabalho	Taxa de mobilidade, frequência e padrão de mobilidade, mudança de função, emprego, desemprego, comportamento estratégico das empresas, efeitos das lacunas de emprego no início e meio da carreira.
	Contexto atual de vida	Situação familiar, estado civil, percepção social dos indivíduos sobre oportunidades e decisão de carreira, famílias pós- tradicionais como influência na escolha da carreira, táticas de influência política, padrões de trabalho em diferentes estágios de carreira como variável de controle para o sucesso profissional.
CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL	Gênero	Gênero como uma categoria de desigualdade, comportamento de carreira empresarial feminino, efeitos do gênero para promoção e avanço gerencial, resultados de desempenho, influência do gênero sobre a decisão dos postos pelos gestores, importância da missão de uma organização para o avanço da carreira feminina.

	Etnia	Discriminação baseada em raça ou em grupos minoritários, redução de oportunidades como uma reprodução homofílica, influência da posição demográfica em termos de raça.
	Demografia	Idade, gênero, etnia na organização; rotatividade, mercado de trabalho interno, mobilidade de carreira e resultados, processo de trabalho e resultados, composição da elite corporativa, percepção e consequência da idade, planejamento de recursos humanos, geografia como uma variável de discussão para o comportamento vocacional, padrões de carreira em diferentes países.
	Comunidade	A integração dos indivíduos no contexto local da comunidade civil, política e religiosa; vontade de mudança, barreiras à mobilidade gerencial, ideia de servir à sociedade e construir prestígio na comunidade local.
TECNOLÓGICO	Internacionalização	Gerenciamento de carreira global, características individuais de gestores globais, sistemas globais de carreira, aspectos da gestão de recursos humanos com carreiras globais, expatriação e repatriação, treinamento e desenvolvimento, esforços para acesso ao mercado de trabalho internacional.
	Virtualização	Diferentes níveis de sociedade e organização e suas consequências, emergência de novos padrões de carreira nacional e internacional frente ao frequente deslocamento de expatriados e visitas contínuas de curto prazo.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Mayhofer; Meyer e Steyrer (2012).

A proposta de um novo enfoque para a teoria School-To-Work reforça a compreensão de que existem múltiplas juventudes, com características peculiares derivadas tanto da estrutura sócio-histórica e institucional do ambiente que as circundam, como também da combinação de fatores internos e compartilhados por seus membros. Sobretudo, uma das principais contribuições deste estudo é o fato de o mesmo trazer novas perspectivas teóricas e reflexões sobre o campo da inserção, principalmente por buscar o aprimoramento e o estreitamento das duas teorias comentadas

aqui. Também, é uma forma de expandir os estudos brasileiros sobre a realidade laboral da juventude do país, contemplando vários aspectos que permeiam a formação e o desenvolvimento dessa população. Em termos práticos, este estudo é capaz de subsidiar estudos econômicos e sociais que visem a caracterização ou reconhecimento do tecido juvenil no mercado de trabalho. As contribuições teóricas se resumem, basicamente, na entrega de material analítico e exploratório possível de subsidiar outros estudos produzidos na Academia brasileira. No campo internacional, o estudo tem potencial comparativo com outras pesquisas desenvolvidas no campo. Pode, inclusive, ser fonte de crítica internacional – por traçar um novo caminho na teoria STW – e de aperfeiçoamento para pesquisas longitudinais futuras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Natália. **Inserção Profissional dos Jovens: do problema social ao objecto sociológico.** 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-02.htm>>. Acesso em agosto de 2017.
- AMARAL, Marcelo Parreira do; WALTHER, Andreas. Juventude, educação e trabalho: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição.** Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 15-35.
- BRZINSKY-FAY, Christian. The measurement of school-to-work transitions as processes: about events and sequences. *European Societies*, v. 16, n. 2, p. 213-232, 2014.
- CATTANI, Antonio David. Capital Humano, Teoria do. In: CATTANI, Antonio David; HOL-ZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de Inserção Profissional dos Quadros Superiores nas Empresas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 38, 2002, p. 79-98.
- CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior.** Avaliação (Campinas): Sorocaba, v. 18, n.1, Mar. 2013.
- DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*. n. 1, p. 23-26, 2001.
- GALLAND, Olivier. Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives mais resserrées. *Économie et Statistique*, n. 337-338, p. 13-36, 2000.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trajetórias juvenis. Um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE,

Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em novembro de 2017.

JOYCE, Mary; NEUMARK, David. School-to-work programs: Information from two surveys. **Monthly Lab. Rev.**, v. 124, p. 38, 2001.

KOGAN, Irena; UNT, Marge. Transition from school to work in transition economies **European societies**, v. 7, n. 2, p. 219-253, 2005.

KRUMBOLTZ, John D.; WORTHINGTON, Roger L. **The School-to-Work transition from a learning theory perspective**. *The Career Development Quarterly*, v. 47, n. 4, p. 312-325, 1999.

LARANGEIRA, Sônia M. G. Mobilidade social (comentário crítico). In: Sergio Miceli. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 1 ed. São Paulo: ANPOCS, v.2, 1999.

LEMONS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, p. 368-384.

LEMONS, Ana Heloisa da Costa; NEVES, Diana Rebello; RODRIGUES, Patricia dos Reis Farias. Inserção de alunos bolsistas no mercado de trabalho: qual o valor do diploma brasileiro? **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.7, n.4, p.24-41, 2013.

LENT, Robert W.; WORTHINGTON, Roger L. On School-to-Work Transition, Career Development Theories, and Cultural Validity. *The Career Development Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 376-384, 2000.

LIU, Ye et al. From school to university to work: migration of highly educated youths in China. *The Annals of Regional Science*, v. 59, n. 3, p. 651-676, 2017.

MARKS, Gary N. Issues in the school-to-work transition: Evidence from the longitudinal surveys of Australian youth. **Journal of Sociology**, v. 41, n. 4, p. 363-385, 2005.

MASDONATI, Jonas et al. The evolution of work values during the school-to-work transition: The case of young adults in the “missing middle”. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, v. 16, n. 2, p. 189-212, 2016.

MAYRHOFER, W., MEYER, M.; STEYRER, J. Contextual issues in the study of careers. In Inkson, K.; Savickas, M. L. *Career Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1-27. 2012.

MENEZES, Wilson F.; UCHOA, Carlos Frederico A. A inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 105-132.

- MORAES, Jhony Pereira; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Juventude, Formação e Trabalho: aproximando as teorias school-to work e inserção profissional. *Anais do XLII Encontro da ANPAD*. Curitiba, Paraná, 2018.
- MORAES, Jhony Pereira; RODRIGUES, Maria beatriz; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. A integração de classe, raça e gênero no processo de inserção profissional: um olhar sob a perspectiva das capacidades e da consubstancialidade. *Anais do V Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*, CBEO, Curitiba, Paraná, 2018.
- MORETTO, Amilton; REMY, Maria Alice Pestana de. Dinâmica recente da inserção do jovem no mercado de trabalho e a questão da escolaridade. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). *Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição*. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 133-153.
- NG, Thomas WH; FELDMAN, Daniel C. The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*. v. 71, n. 1, p. 114-134, 2007.
- OLIVEIRA, Lucia Barbosa de; WETZEL, Ursula. Rumo ao mercado de trabalho: percepções e estratégias de jovens estudantes de Administração. *Anais do II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Curitiba, 2009.
- OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antonia de Abreu. Trabalho, juventude e educação no contexto do capitalismo atual. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). *Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição*. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.
- PERO, Valéria. Mobilidade Social no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, N. A. et al. *Mercados de Trabalho e Oportunidades: Reestruturação econômica, mudança ocupacional e desigualdade na Inglaterra e no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 163-180.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mobilidade social, mudanças estruturais e desigualdade de oportunidades. In: RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil*. Bauru: SP; Edusc, 2003.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Quatro décadas de mobilidade social no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 3, p. 641-679, 2012.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional. In: Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. 2017. Disponível em < <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7807>> Acesso em julho/2017.
- ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v.6, n.1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2012, 124-135.

- ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Jan./Jun., vol. 13, n. 1, 2012a, p. 63- 73.
- ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. *Rev. Adm. Pública*, vol.45, n.5 pp. 1517-1538, 2011.
- ROJAS-GARCÍA, Georgina. Transitioning from school to work as a Mexican 1.5 er: Upward mobility and glass-ceiling assimilation among college students in California. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, v. 648, n. 1, p. 87-101, 2013.
- ROSE, José. L'insertion professionnelle: une notion discutée mais robuste. In: Couppié, Thomas; Dupray, Arnaud Épiphane, Dominique; Mora, Virginie. *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*. Cereq; Marseille, 2018.
- SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos. Juventudes, trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). *Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição*. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.
- SAVICKAS, Mark L. The transition from school to work: A developmental perspective. *The career development quarterly*, v. 47, n. 4, p. 326-336, 1999.
- SCHOON, Ingrid et al. Transitions from school to work in a changing social context. *Young*, v. 9, n. 1, p. 4-22, 2001.
- SOUTO, Fernando Antonio Barreto Paulino et al.. Transformações no mercado de trabalho recente e os jovens. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). *Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição*. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p.169-230.
- TARTUCE, Gisela. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.
- VALLE SILVA, N. Mobilidade Social. In: Sergio Miceli. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. 1 ed.São Paulo: ANPOCS, v.2, 1999.
- VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. *Qualificação profissional, mercado de trabalho e mobilidade social: cursos superiores de tecnologia*. Sociedade, Contabilidade e Gestão, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, mai/ago, 2017.
- VOLKMER MARTINS, Bibiana; OLIVEIRA, Lúcia Barbosa de; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Rebaixamento de diplomas de jovens estudantes e egressos do ensino superior: proposta de escala de mensuração. *XLI Encontro da ANPAD*. São Paulo, São Paulo, 2017.
- VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. A relação entre formação profissional e empregabilidade: em questão os jovens

provenientes de cursos superiores de tecnologia. XL Encontro da ANPAD. Costa do Sauípe, Bahia, 2016.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Expansão e diversificação do ensino superior, impactos no mercado de trabalho e inserção profissional no Brasil: reflexões iniciais e proposta de agenda de pesquisa. **Encontro de Administração Pública e Governança**, v. 6, p. 1-16, 2014.

WALTHER, Andreas; PLUG, Wim. Transitions from school to work in Europe: Destandardization and policy trends. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 2006, n. 113, p. 77-90, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO AUDIÊNCIA SIMULADA

Dayse Rodrigues dos Santos (UFG Catalão) ¹⁰⁴

Resumo: Era proposta do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Siegfried Heuser, em Salto do Jacuí-RS, em 2013 que se fizesse atividade relacionada ao tema transversal Meio Ambiente. Diante do exposto, elaboramos o Projeto Audiência Simulada, realizado na turma 8º ano I, no intuito de contribuir para que o processo de aprendizagem de diferentes disciplinas e Meio Ambiente fosse integrado e, para isso, partimos do princípio da Interdisciplinaridade, de Ivani Fazenda (2008), na intenção de avançar na preparação o aluno para os desafios de compreender os conceitos das diferentes áreas através de situação análoga à do cotidiano. Através da metodologia da Pedagogia de Projetos, entendida sob perspectiva de Prado (2003), que preza pela visão interdisciplinar do conhecimento, a aprendizagem por meio da experiência e o alargamento da autonomia dos alunos. Centrado nos pressupostos em *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), de Paulo Freire, nosso relato objetiva provocar reflexões sobre a prática pedagógica. Junto aos alunos, criamos uma situação bastante semelhante à realidade cidadina da época, em que uma associação de trabalhadores da reciclagem de resíduos sólidos acionara a Justiça porque a Prefeitura Municipal fechara o posto de trabalho, deixando uma grande leva de desempregados. Resgatamos essa experiência de um tempo longínquo para ressignificar a reflexão sobre o fazer pedagógico nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escola pública e valorizar essa ação que fora deveras profícua tanto para nós, professores, quanto para alunos e comunidade participantes.

Palavras-chave: Experiências pedagógicas – Interdisciplinaridade – cidadania.

Introdução

A conscientização para o cuidado com o meio ambiente, evidenciado por legislações e diretrizes de ensino, tornou-se cada mais proeminente no cenário educacional brasileiro. A busca por alternativas de intervenção pedagógica que oportunizem aos alunos compreender a dimensão sociocultural dessa temática constitui(u)-se fator desafiador aos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Siegfried Heuser¹⁰⁵, em Salto do

¹⁰⁴ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão). Docente do Instituto Federal do Pará/ Campus Santarém. dayse.rodrigues_go@yahoo.com.br

¹⁰⁵ Para preservar o sigilo dos envolvidos, substituímos os nomes verdadeiros por fictícios e selecionamos fotos nosso acervo pessoal em que os participantes não pudessem ser identificados.

Jacuí-RS, no ano de 2013, uma vez que tal ação havia sido prevista no do Plano Político Pedagógico (PPP) daquele ano.

Assim, depois de muitas discussões entre direção, docentes e alunos, propusemos o Projeto Audiência Simulada na turma 8º ano 1 para tentar compreender a proximidade problemas ambientais e sociais gravíssimos presentes na nossa comunidade, de maneira que os discentes se sentissem engajados nas ações propostas. Como os impactos social e ambiental do fechamento da usina de reciclagem de resíduos sólidos do município repercutiu diretamente na comunidade, que já sofria com o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), decidimos explorar o tema segundo a tendência pedagógica Progressista Libertadora, no que tange à intervenção na realidade, e a tendência Liberal Renovadora Progressiva, no que diz respeito à metodologia, preconizadas por Paulo Freire e John Dewey, respectivamente.

À época, entendemos que projeto de ensino Audiência Simulada fora uma oportunidade não apenas de colocar em prática o que se vinha aprendendo em sala de aula nos diferentes componentes curriculares, mas também de expandir o conhecimento acerca da própria realidade, ampliando as perspectivas de realmente poder exercer a autonomia e a cidadania perante uma situação deveras relevante na comunidade. Nesse sentido, pensamos que uma associação de trabalhadores da reciclagem poderia acionar a Justiça contra a Prefeitura Municipal para reverter o fechamento da, ação considerada arbitrária e injusta pela comunidade.

Dessa forma, os alunos puderam estar desenvolvendo o senso crítico, pois durante as sessões da Audiência, eles deviam conhecer o fato gerador, argumentar e contra argumentar a respeito, chegar conjuntamente a uma conclusão diante da situação apresentada. O uso adequado e estratégias de argumentação, bem como o respeito aos diferentes pontos de vista e consequente análise dos discursos tanto dos colegas quanto próprio serviram para aprimorar a aprendizagem não apenas da Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas envolvidas.

Entre os objetivos acadêmicos e epistemológicos do projeto, estavam a intenção de integrar interdisciplinarmente conhecimentos dos componentes curriculares. Em Língua Portuguesa: leitura e estratégias de argumentação; Ciências: Meio Ambiente; Artes: habilidades de dramatização; através de atividades que desenvolvem o senso crítico, sempre respeitando os saberes dos educandos. Neste relato, objetivamos provocar reflexões sobre a referida prática pedagógica realizada no Ensino Fundamental, através da (re)leitura de como as questões ambientais da própria comunidade e seus impactos podem subsidiar processo interdisciplinar de aprendizagem.

A abordagem metodológica do projeto consistiu em 3 etapas. A primeira era elaboração do projeto e pesquisa: discussões até a decisão do que seria o projeto; fontes de informação: conversas com pessoas da comunidade, reportagens televisivas e levantamento bibliográfico; instrumentos de coleta: diálogos, discussões, anotações e registros. A segunda era a realização de sessões de debates e simulações de audiências em que aprofundávamos os conhecimentos, incluindo noções básicas do Direito. A última foi a culminância do projeto, concretizada através da audiência final, em que decidíramos o veredicto.

Durante a elaboração do projeto, precisamos superar nossos limites e adentrar à prática educativa com a maior qualidade possível. Foi essencial partilhar o planejamento, os métodos de ensino e a relação teoria-prática com os alunos para que saíssemos campo dos estudos considerados tradicionais para concretizá-los intrinsecamente relacionados ao contexto social. Embora tenhamos optado por tendências pedagógicas distintas a princípio, consideramos que estão alinhadas à pedagogia freireana e à pedagogia progressivista deweyana, respectivamente, uma vez que, sob perspectivas de ensino-aprendizagem, de maneira a desenvolver a autonomia dos alunos, se partiu de uma situação cotidiana de alto impacto na comunidade com vistas a possibilitar intervenção na sociedade.

Para promover a consciência sobre os problemas ambientais da nossa cidade e de seu contexto, oferecendo um suporte que possibilitasse intensificar a interação com a sociedade, passamos por todo um processo de formação que considerou as etapas da proposta pedagógica em questão. Nesse sentido, revisitamos, entre outros, o referencial teórico *O que é interdisciplinaridade?* (2008), de Ivani Fazenda, para avançar na compreensão de como entrelaçariamos os conhecimentos das disciplinas sem isolá-las. Como partíramos da realidade dos educandos, utilizamos *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989), de Paulo Freire, como embasamento teórico para as atuais reflexões, bem como estudos da metodologia Pedagogia de Projetos, que fortalecem essa reflexão.

A situação-problema

Quando pensamos nas histórias de vida dos sujeitos da Educação, preocupamo-nos se estamos cumprindo o papel da professora que educa pelo exemplo, como Paulo Freire pregava, ou se estamos reproduzindo velhas ideologias dominantes incrustadas nas paredes escola. Sendo assim, quando preparamos uma aula, independentemente do componente

curricular, na medida do possível, procuramos atividades que oportunizem aos nossos alunos um *click*, ou seja, um despertar para a criticidade social dos conteúdos que aprendem. Acreditamos que o papel da educação, envolvendo educadores, pais e professores é propiciar a criação de aptidões dos educandos que lhes tragam condições de se tornarem conscientes da sua existência, sentindo-se e sabendo-se parte da cultura acumulada historicamente.

Situada em um dos bairros mais carentes e em considerável vulnerabilidade social do município de Salto do Jacuí-RS, a escola Escola Municipal de Ensino Fundamental Siegfried Heuser¹⁰⁶ atendia, em 2013, cerca de trezentos alunos nos turnos da manhã e da tarde. Escolhemos a turma do 8º ano I, com aproximadamente vinte alunos frequentes de idades que variavam entre 13 a 16 anos, havendo um número vultoso de repetentes de anos anteriores, por ser a turma que demonstrou maior interesse nessa empreitada. Constituiu outro motivo para a escolha dessa turma o baixo índice de aproveitamento e recorrentes situações consideradas indisciplinadas. No conselho de classe do primeiro trimestre, o representante da turma fora convidado a expor a visão que alunos tinham de si, ou seja, o perfil da turma. Segundo o líder Charles, eles eram conversadores, curiosos, responsáveis e assíduos, mas os docentes consideravam tais descrições como distorcidas.

Em reunião, a direção da escola ratificou a necessidade de executar o projeto *Escola Sustentável* (Meio Ambiente), previsto no PPP. Mesmo tendo experimentado textos de diferentes gêneros no primeiro trimestre na disciplina de Língua Portuguesa, as dificuldades com a leitura para além da decodificação eram muitas e seria um árduo caminho a percorrer. Pensamos que a leitura seria uma boa alternativa para desenvolver o projeto, mas uma que tocasse o aluno e expandisse seus horizontes, ou seja, a leitura de mundo.

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. [...] entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza [...] a ação de ler

¹⁰⁶ Nome verdadeiro da Instituição de Ensino.

caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Dentre os infinitos percursos que podem proporcionar ao aluno letramento necessário à leitura de mundo, decidimos voltar nossos olhos aos comportamentos dos discentes na intencionalidade de construir um trabalho de formação integral. Notamos em várias ocasiões os alunos conversando e discutindo, ou seja, lendo o que acontecia em suas vidas, sobre o fechamento da usina de reciclagem do município. Eles “julgavam” as pessoas envolvidas com propriedade de quem sabe o que está falando e demonstravam isso a quem quisesse ouvir. Partimos, então, do pressuposto freireano de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1989, p. 13) para executar o projeto previsto pelo PPP.

O fato de um projeto de gestão escolar estar articulado com o projeto de sala de aula do professor, que por sua vez visa propiciar o desenvolvimento de projetos em torno de uma problemática de interesse de um grupo de alunos, integrando o computador, materiais da biblioteca e a televisão, torna-se fundamental para o processo de reconstrução de uma nova escola. Isto porque a parceria que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar pode facilitar a busca de soluções que permitem viabilizar a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem para a vida. (PRADO, 2003, p. 04).

Comungamos do pensamento de Paulo Freire de que o professor deve partir do que o educando já sabe para que ele possa saber melhor, saber mais e saber o que ainda não sabe. É considerar o processo educativo com prática de liberdade, constituindo-se em “um ato político e um ato de conhecimento” (1987, p. 13). Já que os alunos manifestavam interesse em saber mais sobre o fechamento da usina de reciclagem de resíduos sólidos, partimos dessa premissa para o que viria a ser o projeto Audiência Simulada, vinculado ao projeto de Meio Ambiente da escola. Nesse sentido, elaboramos todo o roteiro de forma a atender a metodologia da Pedagogia de Projetos, dada as circunstâncias de protagonismo dos estudantes. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, no programa Salto para o Futuro, da TVE, disserta que

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares (2003, p. 07).

Somada à concepção de Prado (2003), o professor Ulisses Ferreira de Araujo (2008) aponta que os projetos de aprendizagem devem reconhecer o papel de autoria dos alunos, considerando o processo de desenvolvimento, ressaltando a intencionalidade do trabalho docente na formação ética dos alunos. Abordar impactos sociais causados pelo fechamento de usina de reciclagem estaria adequado à fase de desenvolvimento juvenil compreender essa situação, os alunos saberiam buscar as fontes sozinhos, seriam capazes de expor e defender suas opiniões de forma coerente diante de outras pessoas? Enfim, questionávamo-nos se seria possível encarar um trabalho dessa profundidade num 8º ano, afinal, simular uma audiência requeria muito estudo e leitura. Mas,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 17)

Articulada com a perspectiva tanto do tema como da pedagogia freireana, “a busca de solução para os problemas sociais e a tentativa de ligação dos conteúdos científicos e culturais com a vida das pessoas” (ARAÚJO, 2008, p. 200) induziu à opção pela metodologia da Pedagogia de Projetos. Como método de pesquisa inicial, sugerimos que os alunos assistissem aos telejornais naquela semana, lemos jornal estadual em busca de reportagens sobre o assunto, buscamos na internet e livros para consolidar o conhecimento. Tivemos de reconhecer que também não sabíamos muito sobre o assunto e que iríamos pesquisar junto aos alunos,

uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” como profere de Paulo Freire (1996, p. 14) e reforçando o caráter de aprendizagem bilateral de projeto.

Diante do contexto de insatisfação com o fechamento da usina de reciclagem, entendida como situação-problema, questionamos os alunos a respeito de alternativas para solução do problema. Dentre elas, chegamos ao consenso de que um julgamento poderia ser a melhor forma de solucionar a questão. Decidimos, então, simular uma audiência cujo fato gerador era a mesma problemática. Seleccionados alguns textos, livros e reportagens para que os alunos pudessem ter uma ideia do que era o problema, lemos, no primeiro dia, a matéria jornalística *Discussão polêmica sobre fechamento dos ‘lixões’ marcou primeiro dia*¹⁰⁷. No dia seguinte, fomos ao laboratório de informática para pesquisar mais sobre o assunto escolhido e o que era julgamento, um juiz, um promotor e tudo mais que pudesse envolver uma audiência.

Figura 1: Leituras iniciais das matérias dos jornais.



¹⁰⁷Não está disponível atualmente.

Figura 2: No laboratório, fizemos pesquisas.



Na nossa Audiência Simulada ficou decidido que a associação de catadores do município colocou a prefeitura de Santa Paciência (cidade fictícia) na Justiça por ter fechado a usina de reciclagem antes do término do contrato. Participaram no desenvolvimento do projeto as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e Artes. Ciências, devido aos conteúdos se correlacionarem às questões ambientais que envolvem o funcionamento de uma usina de reciclagem. Já em Artes e Língua Portuguesa, os alunos teriam condições de utilizar as linguagens e comunicação no desenvolvimento do trabalho que culminou com dramatização da Audiência. Nesse sentido, cada disciplina precisou “ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *lôcus* de cientificidade” (FAZENDA, 2008, p. 18).

Não se tratava de abandonar o currículo oficial das referidas disciplinas para aquele Ano, mas integrá-los a partir da mobilização de uma problemática da realidade da comunidade, no sentido de constituir a identidade concomitante à construção do conhecimento. Assim, intentamos superar a fragmentação dos conhecimentos através do cruzamento de pontos essenciais da temática abordada. Segundo Prado (2003, p. 09),

O conhecimento específico – disciplinar – oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as

particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado – interdisciplinar – lhe dá a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro.

Assim, ao considerarmos todo o contexto da criação do projeto, chegamos à conclusão de que a metodologia da Pedagogia de Projetos seria a mais adequada, uma vez que ela propõe que os alunos devem ser os autores de sua aprendizagem, através das experiências e da inter-relação dos conhecimentos. Concordamos com Araujo (2008, p. 197) que “podemos acreditar que um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, pode ser através de projetos, concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos” e com Prado (2003, p. 02) ao afirmar que “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”.

Nesse sentido, o professor exerceria a mediação e orientação das etapas a serem cumpridas, promovendo autonomia e liberdade dos aprendizes em relação à (re)construção de conhecimentos intrinsecamente ligados ao contexto em que estavam inseridos. Nossa mediação foi estabelecida na medida em que acompanhávamos o processo de aprendizagem dos alunos, entendendo sua história e contexto de vida, bem como implicações sociais no cognitivo e no afetivo. Foi necessário assegurar nossa intencionalidade pedagógica para intervir no desenvolvimento do projeto de forma sistematizada para não perder de vista os objetivos da proposta.

Dos grupos de discussão para a solução do problema

Após a etapa inicial de pesquisas bibliográficas e de campo, sugerimos um bate-papo com um dos associados da usina do município e uma gestora da prefeitura para termos a visão dos dois lados do conflito. O Senhor Ometi, catador de resíduos que trabalhava no município há mais de 20 anos foi o primeiro palestrante convidado para a nossa conversa. Solicitamos à turma que perguntasse e observasse tudo que fosse possível para que conhecessemos verdadeiramente o trabalho de um catador. Da mesma forma, também com a responsável pelo Departamento de Meio Ambiente do Município, a geógrafa Clarice Frel. De início, silêncio absoluto,

mas depois... muitas perguntas (aprendemos inclusive que o termo *lixão* não é adequado).

A percepção deles, que também chamamos de leitura, foi essencial para que pudessem estruturar e construir seus conhecimentos e argumentos na Audiência. Já dispúnhamos de bastante material escrito, ouvido e lido para realizar o procedimento jurídico, mas faltava um(a) advogado(a) ou acadêmico(a) que orientasse acerca do que era e como funcionava uma audiência. Para isso, a acadêmica de Direito e ex-aluna da escola Jeisa Binoim explicou o passo-a-passo de uma audiência (ainda havia confusão sobre o termo correto nessa etapa). O fato de ser uma ex-aluna contribuiu significativamente para a minuciosa atenção dos alunos, pois como relatamos antes, tratava-se de uma comunidade em vulnerabilidade social, e os alunos poderiam identificar(se) outras perspectivas profissionais. Acreditamos que ação pedagógica tenha oportunizado diferentes possibilidades de trabalho, pois o contexto jurídico era novidade para muitos alunos daquela escola.

Figuras 3 e 4: Os palestrantes Sr. Ometi e Clarice Frel e à direita, Jeisa Binoim, a acadêmica de Direito



Seguindo orientações da acadêmica, organizáramos quem iria ser o prefeito, polícia militar, funcionários públicos, catadores, promotores, advogados, civis, entre outros na cidade fictícia de Santa Paciência. Estávamos tão confiantes nesse projeto que a notícia da Audiência Simulada se espalhou ao ponto da Secretaria Municipal de Educação solicitar que reapresentássemos na semana pedagógica no Fórum das Boas Práticas em julho, mas recusamos o convite devido a uma série de fatores impeditivos.

A prática metodológica envolvia estudo e debate sobre o tema, elaboração da audiência e culminância. Designamos as funções entre os participantes: Juíza: Dirigia e coordenava o andamento do julgamento; Promotora: Formulava as acusações contra o réu; Advogada de defesa: Defendia o réu e respondia às acusações formuladas pela promotoria; Testemunhas: Falavam a favor ou contra o réu, de acordo com suas convicções, pondo em evidência as contradições e enfatizando os argumentos fundamentais; Corpo de Jurados: Ouvia todo o processo e votava se o réu era culpado ou inocente, definindo a pena. Os demais alunos foram divididos em dois grupos, um de defesa e outro de acusação para ajudarem suas advogadas a prepararem os argumentos. Durante a audiência, acompanham e registravam em silêncio.

Passos básicos da audiência:

- 1) Professora coordenadora apresentava o assunto e a questão a ser trabalhada e orientava para os participantes.
- 2) Preparação para a audiência (organização do ambiente).
- 3) Juíza abria sessão.
- 4) Depoimento do réu.
- 5) Depoimento do autor a ação.
- 6) Promotora acusava o réu.
- 7) Advogada de defesa defendia o réu.
- 8) Intervenção de testemunhas, uma de acusação.
- 9) Advogada de defesa e Promotora questionavam.
- 10) Jurados decidiam a sentença, junto com o juiz.
- 11) Leitura e justificativa da sentença pela juíza.

Às vésperas, praticamente todos compareceram excitados com o desfecho, mesmo sendo no contra turno. Já na culminância, eles estavam tão sérios na apresentação que "evento" jurídico ficou verossímil e praticamente obrigou a plateia, geralmente inquieta, a silenciar completamente.

Reiteramos que o que estávamos fazendo era a culminância do projeto, mas para eles era teatro. Um dos objetivos do projeto era que eles lessem, falassem e se expressassem de maneira autônoma e que lançassem mão de seus conhecimentos para que o desenrolar da audiência tivesse caráter interessante tanto aos olhos do público como para os envolvidos no projeto.

Expressões como "A senhora advogada está conduzindo a testemunha" surpreenderam os docentes e nos vimos obrigadas a perguntar posteriormente como conheciam tal expressão, ao passo que responderam "A Milena e eu passamos horas na internet vendo vídeos de audiências!!". Segundo Paulo Freire (2014, p. 57), na medida em que "faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente, o que induz à rechaça do conceito de homem passivo". Outra surpresa foi a absolvição do réu, mesmo depois de tantas sessões com sentença contrária.



Figura 4: Filmagem da culminância.

Através de avaliação formativa, em que levamos em conta a participação e o envolvimento do aluno durante todo a execução do projeto, disse respeito à formação do sujeito, focando os processos e produtos da aprendizagem, ou seja, permitindo que os alunos envolvidos participassem dos objetivos da ação pedagógica, com base em reflexão. Os parâmetros de fidedignidade e validade da avaliação consolidou sua relevância no contexto de ensino, no qual buscamos atuar o mais próximo possível da realidade visando sempre a se coletar o que de fato os alunos construíram, através da postura reflexiva e investiga dos docentes.

Avaliar implicou em diagnosticar e resolver que procedimentos utilizar à medida que os resultados iam sendo mostrados, implicando em diferentes formas de intervenção em prol de melhorias. Essa prática se justifica com as proposições de Cordeiro, Souza, Bulling,

Lidamos com seres humanos que buscam ideais na vida e para isto temos que saber valorizar e distinguir com clareza a capacidade, as habilidades e as competências de cada um, de forma responsável tendo como referencial determinante os diferentes conhecimentos agregando-os à vivência de cada ser humano (2002, p. 02).

Dessa forma, avaliamos o projeto como satisfatório, porque os alunos puderam desenvolver hábitos de leitura e escrita, expressando-se bem, aplicando e integrando conhecimentos das diversas disciplinas e buscando as melhores estratégias de argumentação baseados nos materiais estudados e, também, perceberam-se enquanto sujeitos ativos da própria aprendizagem. Para além dos conteúdos conceituais e procedimentais, percebemos novas posturas e atitudes na inter-relação entre os colegas, envolvendo o respeito e o espírito de equipe.

Considerações finais

Com uma visão mais abrangente a respeito do contexto social dos alunos, foi possível conseguir resultados mais significativos em termos de formação integral. Durante o processo educativo, foi possível notar aprendizagens tanto dos docentes quanto dos discentes, pois o conhecimento permanece em processo de (re)construção. Através deste relato, tivemos a oportunidade de refletir sobre prática pedagógica na qual a tríade escola – aluno – comunidade esteve integrada de forma que cada elo tivesse consciência de si e da mudança que fora capaz de promover.

Considerando a dura realidade que o fechamento da usina de reciclagem causou à comunidade em que a escola estava inserida, conseguimos vencer todas as etapas do projeto de maneira que os educandos pudessem refletir sobre tema em pauta, bem como correlacioná-los às aprendizagens escolares partindo do próprio contexto. Cremos que foi mais proveitoso para os alunos o fato de ter construído, de maneira autônoma e profícua, suas aprendizagens através de fontes diversas (o próprio catador, a acadêmica de Direito e a Geógrafa, além do material bibliográfico) que se

tivessem partido apenas dos conhecimentos do professor, como na temida educação bancária.

A motivação para a aprendizagem era nitidamente bilateral, porque mal concluímos esse projeto e já falávamos no próximo. Ações pedagógicas como essa podem ter grande potencial de intervenção na comunidade, pois, ao observar o empenho dos alunos, notamos aspirações de mudanças reais na sociedade. É o que Paulo Freire (1996) já anunciava em a educação é um ato político na qual os envolvidos são convidados a tomar posição, (re)significando valores e ideais à medida em que passam pelo processo educativo. Outrossim, ao aceitarmos o desafio da escrita deste texto, compartilhamos reflexões a respeito de nossas práticas no contexto socioeducacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escola pública num bairro periférico do interior do Rio Grande do Sul, fortalecendo, inclusive, a identidade docente como mediador dos processos de aprendizagem.

Baseada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, acreditamos que nossa ideia, oriunda do tema gerador Meio Ambiente, poderia elevar o nível de consciência da realidade de maneira a possibilitar transformações sociais naquele contexto. Por isso, conduzimos todas as etapas do projeto em discussão com a turma, visando relação horizontal entre professor-aluno. Ao agregarmos a base metodológica da Pedagogia de Projetos, entendemos que a prática docente precisou adequar as necessidades dos alunos ao meio social, através de experiências vividas por eles frente à situação-problema do fechamento da usina. Baseamo-nos na estimulação dos problemas para auxiliar o desenvolvimento dos alunos durante a execução do projeto.

A consciência de que cada um é parte decisiva no constructo histórico incorreu diretamente no modo como planejamos e executamos a aula com incisiva participação dos alunos. Nem sempre enxergamos com clareza o outro, seu tempo, sua fase, sua história, seu mundo de sonhos, descobertas e adversidades que podem marcar um correr inteiro da vida. Muitas vezes, as dificuldades vividas com o fechamento desse grande posto de trabalho refletiram na forma como os alunos conduziam o seu tempo/espço na escola. Ao longo da execução dessa proposta pedagógica, em que tivemos maior contato com a comunidade, pudemos ter uma dimensão do quão importante é partir de elementos do cotidiano para tornar a prática pedagógica efetivamente significativa.

Pensar o Meio Ambiente incorre para que sejamos conscientes de nossa finitude, tendo o poder de discernimento sobre os reflexos de nossas ações e os impactos causados por elas. Nesse sentido, acreditamos que viver pressupõe consciência do estar no mundo e estabelecer conexões com ele. Certamente, esse processo crítico de autoconsciência se desenvolve ao longo

do tempo, partindo do princípio da própria construção identitária que o indivíduo faz de si no meio em que vive. Nesse sentido, os alunos são potenciais agentes de transformação da sociedade em que estão inseridos, construindo, através de relações de respeito, compromisso consigo e com outrem.

Referências Bibliográficas

- Araújo, U. F. (2016). **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. Pro-Posições, 19(2), 193-204. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643481>. Acesso 03 ago. 2019.
- CORDEIRO, Anna Clara Phaim; SOUZA, Iná Sanzi; BULLING, Marta Ribeiro. **Avaliação por competências**. Revista de Letras da terra n 6. Abril, maio, junho 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17 – 28.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso 02 ago. 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17 – 39.

A TENTATIVA DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Nara Beatriz Alves (UFSM)¹⁰⁸

Resumo: No sistema educacional brasileiro há um repensar contínuo sobre as práticas e ações pedagógicas. Novos programas, curso e métodos avaliativos no processo de aprendizagem são propostos e testados devido às necessidades básicas dos profissionais da educação. O objetivo deste texto é demonstrar a possibilidade do envolvimento, com participação ativa, do aluno e professor, na educação profissional a partir da planificação do conteúdo a ser avaliado definindo a forma da avaliação e implementação da mesma. Para isso, adotou-se como método de investigação a pesquisa participante com enfoque qualitativo, tendo sido desenvolvida no Colégio Politécnico da UFSM com alunos do Curso Técnico de Agropecuária, último semestre, na competência de extensão rural. Entre os referenciais teóricos abordados no texto está Pedro Demo (2004), Moacir Gadotti(1984), José Carlos Libâneo (2001) entre outros. Apresenta-se um conjunto de ideias sobre as formas de avaliação desenvolvidas ao longo do processo. Ainda, a análise dos dados com o resultado de satisfação dos alunos e as considerações finais.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Participação.

Introdução

A luta por uma educação de qualidade é incessante tanto que as inquietações e preocupações, na sociedade são frequentes os debates, discussão e deliberação para transformar espaços sociais, como também criam-se fenômenos sociais para novas perspectivas junto à população. No sistema educacional brasileiro há um repensar contínuo sobre as práticas e ações pedagógicas, incluindo os processos avaliativos. Novos programas, curso e métodos avaliativos no processo de aprendizagem são viabilizados e testados, inclusive pelo Ministério de Educação, passando, por vezes, pelas necessidades básicas dos profissionais da educação.

Neste sentido centra-se, neste texto, na análise da possibilidade de compartilhar a avaliação da aprendizagem com os alunos, incentivando a participação ativa destes e do professor na definição e implementação da

¹⁰⁸ Doutora em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: chavesnara@gmail.com

mesma, bem como a planificação do conteúdo a ser avaliado. Para isso, além dessa introdução será desenvolvido mais três seções. A primeira seção apresenta-se a motivação dos alunos em avaliarem seu próprio desempenho; a segunda seção, a identificação dos participantes, o método adotado, a análise dos dados de avaliação e resultados e a terceira seção, as considerações finais recomendando apostar em iniciativas participativas, entre aluno e professor.

Por que o interesse pelo tema dos alunos avaliarem seu próprio desempenho?

As peculiares e históricas relações entre os sujeitos, aparentemente estereotipado como se fosse um cabo de guerra entre eles - a prova - resultaram em estudos cuja insistência está revelada nas investigações científicas desenvolvidas para melhoria das avaliações em sala de aula, compreendendo os papéis do aluno e professor no processo de aprendizagem.

A inquietação de se propor estratégias ao convencional implica a posição liberalizante da atuação em relação às práticas de ensino e no processo de aprendizagem. Há riscos da avaliação ser vista como estado anárquico a autonomia do professor. Todavia, há uma diversidade de práticas educativas, em que duas características fundamentais se destacam: uma atividade humana intencional e de ser uma prática social. Assim, as práticas educativas não estão isoladas da relação social, mas subordinadas a interesses entre eles, políticos, sociais, econômicos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2001, p.9).

Em tal contexto, observa-se que o aluno deseja ter êxito, entretanto ele questiona sobre a quantidade do conteúdo, datas e, principalmente, a forma como será feito o instrumento de avaliação. A preferência sempre é pela aferição com questões de múltipla escolha e perguntas diretas e com certo grau de facilidade. E o professor se desdobra entre a ficção e a realidade, vincula-se à determinação legal: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ou Lei Darcy Ribeiro, a qual se refere à verificação do conhecimento escolar, mediante uma avaliação contínua e cumulativa da atuação do aluno, dando prioridade aos aspectos qualitativos sobre quantitativos ao longo do período letivo. Assim dispõe o art. 24, inciso V e alínea "a" :

[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 2005, p.15).

É necessário, portanto, um instrumento que possa garantir o aprendizado do aluno, classificando o seu desempenho, o que para alguns críticos, este modo de aprovação é produto de uma sociedade excludente. No entanto, convém lembrar os ensinamentos de Pedro Demo sobre repensar a avaliação educacional não ser classificatória:

[...] discussão encalhou em várias idiosincrasias, como a repulsa do caráter classificatório da avaliação, ou a à sua expressão numérica(nota), ou a qualquer forma de avaliação como algo espúrio em educação; todo o processo avaliativo é classificatório, porque isto faz parte da lógica: à medida que define, distingue, também classifica; (DEMO, 2004, p.59).

O modelo da educação tradicional é a quantificação de quanto o aluno aprendeu a partir da base dos conteúdos programáticos. Contudo, afirmar ou esperar que o processo de aprendizagem seja confirmado pela avaliação pura e simples de modelos de pergunta e resposta é não oportunizar outras formas que compartilhem a verificação de aprendizagem do aluno. A perpetuação de rituais acadêmicos reduz o campo de desenvolvimento de aprendizagem, como por exemplo, é corriqueiro ver os alunos se pronunciarem: “estudo para a prova para responder aquilo que é preciso” ou então a clássica pergunta: “o que cai na prova professora...”, “passar na prova”, “caí todo o conteúdo...” entre outras expressões do senso comum no meio estudantil. Afinal, qual é o papel da avaliação? Será que serve apenas para garantir a institucionalização das posições esperadas pela sociedade? Eis a questão: a intenção é o aluno ter sua capacidade de desempenho mensurada ou aprender? São inquietações!

Lembrando Freire (1983), a educação deve ser compreendida como instrumento de organização e luta contra a opressão, as arbitrariedades e as ações que violam os direitos humanos, a reflexão sobre a dicotomia homem/ambiente na concepção de transformação sobre as condições e

objetivos da vida, evolução social que decorre da ação educacional. A própria mudança na era da informação transferiu as questões sociais para o primeiro plano, e com ela o processo de exclusão social, limitador de muitas classes sociais, implicando representação em várias dimensões, compartilhada com experiências, espaços e ações coletivas e cotidianas. Nesse sentido, convém esclarecer que a aplicação de práticas educacionais não deve ser confundida, aqui, com a defesa da educação não formal. Pelo contrário, são possibilidades que alargam horizontes e oportunidades que, conforme Gadotti (1984), tanto a educação permanente e não formal estão próximas:

[...] educação permanente visa uma educação rearranjada, refletida e integrada no seu todo. Ela sustentada a ideia de um controle de todos os recursos educativos possíveis de uma sociedade e de sua execução. Isto significa unificá-los, coordená-los, sistematizá-los (GADOTTI,1984, p.69).

Assim, o ser humano aprende ao longo da vida, tornando-se fundamental para a qualidade da aprendizagem. Para isso, segundo Furter (1976), a educação permanente:

[...] não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação nem por alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma educação permanente, a partir do qual deverá ser pensada toda a educação, e que obrigará os educadores e inventar novas técnicas e novos métodos adequados (FURTER,1976, p.127).

Portanto, (re)inventar novas técnicas e novos métodos e técnicas apropriadas são os desafios do professor, pois há situações de expectativas criadas, os alunos aguardam o laureamento da vida escolar, a partir dos seus erros e acertos, por meio da personificação dos seus desempenhos por nota ou conceito. Para o professor, além de representar as metas alcançadas, também representa o reconhecimento da construção do processo de aprendizado. Nisso, a assimilação da avaliação como método educativo integrado a um conjunto de práticas educativas/sociais se perfila no auxílio do enfrentamento do consenso e dissenso entre os sujeitos envolvidos, por meio dos papéis nas modalidades avaliativas.

A fim de situar o leitor, considera-se a partir da LDB/96, Lei nº 9.394/96, marco referencial, que considera o rendimento escolar um processo contínuo com prioridade à qualidade, isto é, a atuação do aluno ao longo de todo o ano ou semestre e não apenas numa prova ou num trabalho. Desta forma, pode-se dizer que é de natureza processual, pois permite as modificações que se fizerem necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste cenário, professor e aluno estão dedicados, “[...] em verificar o que se sabe e aprender, como se aprende e o que não sabe para não indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento do aluno na prática de aprender a aprender”, (ROMANOWSKI;WACHOWICZ, 2006, p.126). Ainda as autoras falam que nesta ótica a perspectiva do professor e daquele que aprende é transformar numa ferramenta de trabalho: “A manifestação do aluno é analisada permanentemente para continuidade do processo, e as apreciações devolutivas são constantes” (ROMANOWSKI;WACHOWICZ. 2006. p.126). Constituindo-se, assim, uma avaliação formativa¹⁰⁹. Neste sentido, a avaliação formativa passa ser uma possibilidade concreta de proporcionar ao aluno uma oportunidade de construir seu conhecimento de forma segura. Para Rodrigues (2008):

Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante. (TEXTO ONLINE).

Por outro lado, a avaliação somativa é aquela que se realiza ao final de uma atividade ou de um programa, oportunizando a reorientação ao final, bem como a implicação de informações a respeito do valor final do desempenho, ou seja, da decisão de aprov-lo ou reprova-lo. Pode-se

¹⁰⁹ Segundo a Revista Nova Escola o primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro Metodologia da Avaliação, publicado em 1967. A defesa era que o educador pode ter a garantia que todos aprendam e o aprimoramento das atividades de classe desde que mantivesse uma observação sistemática. Para ele a avaliação tem papéis formativos e somativos.

caracterizá-la na modalidade tradicional, pois enfatiza a quantificação tanto na nota como na classificação do aluno. Outra abordagem é sobre o papel da avaliação formativa ser oposição à avaliação tradicional, conhecida como somativa e classificatória, mas como se salientou acima, com colaboração de Demo (2009), as avaliações sempre são classificatórias. Ainda, o mesmo autor assim destaca:

[...] avaliação é componente natural da sociedade desigual e expressa o funil político do acesso seletivo às vantagens e privilégios. Assim, a questão a ser colocada não será se é ou não o caso fazê-la, mas como adequadamente. (DEMO,2009, p.103).

Com isso, percebe-se que é necessária a análise dos fins que se propõem, por exemplo, num concurso vestibular o caráter é somativo, sendo que no cotidiano de sala de aula o que melhor se encaixa é o formativo. Portanto, as duas servem, não sendo opostas.

Participantes, competência, avaliação e resultados

A pesquisa configura um compromisso entre a prática teórica e a permanente busca de definições nunca acabadas com aproximações sucessivas na realidade, somando-se ao posicionamento de Demo (2009), no qual a pesquisa insere-se como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude de questionamento sistemático crítico e criativo, mas com a intervenção na realidade, recolocando em discussão o problema investigado. É necessário para o exercício da pesquisa o delineamento do método de investigação que, segundo Gil (1999, p.26), é um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”, dos quais dependem a investigação científica. Para tanto, esta seção versará sobre as formas e recursos utilizados para investigar a participação ativa dos alunos no seu processo avaliativo, portanto de aprendizagem, cujo percurso é orientado, neste estudo, como pesquisa participante com enfoque qualitativo.

O Colégio Politécnico é uma Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de Santa Maria. Está situado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria, município de Santa Maria, RS, oferecendo, na educação técnica de nível pós-médio, os Cursos de Técnico em Administração, Técnico em Agroindústria, Técnico em

Agropecuária, Técnico em Contabilidade, Técnico em Geoprocessamento, Técnico em Informática, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Paisagismo, todos na modalidade Pós-Ensino Médio, organização curricular com formação baseada em competências¹¹⁰. Como proposta pedagógica, o Colégio Politécnico da UFSM tem como objetivo a participação de todos os envolvidos no processo educacional em busca de educação comprometida com os sujeitos envolvidos, valorização das pessoas e dos grupos que lutam pela inovação no interior da mesma e do sistema educativo.

O trabalho foi desenvolvido com os alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Politécnico da UFSM na competência de extensão rural, último semestre, nos turnos da manhã e tarde, em dez (10) encontros de 3h/aula por semana, em cada turma, totalizando 52 estudantes participantes, público misto, curso pós-médio, faixa etária entre 18 a 40 anos, alguns inclusive graduados e outros fazendo curso de graduação.

A competência de extensão rural, embora tenha a chamada, aparentemente, prática, compreende a adoção de teoria, abarcando vários campos do conhecimento. Destaca-se o processo dialógico ou encontros dialógicos que se desenha na extensão rural, pois nenhum conhecimento é produzido sem que haja diálogo. Coadunando-se o saber do extensionista e do saber camponês, (Freire 1973). Colaborando Jovchelovitch (2007, p.255) assim se manifesta: “O crescimento do conhecimento científico mostra que ele não pode prescindir do mundo do senso comum e da sabedoria popular”. Parafrazeando a autora, os educadores podem prescindir do conhecimento prévio dos educandos? A resposta vem com Freire: “Não há docência sem discência”. Num paralelo, Libâneo (2001), ao discriminar a ação pedagógica extra-escola, cita profissionais que não exercem o tempo toda a atividade pedagógica, mas realizam tal atividade, categorizando da seguinte forma:

[...] a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares), em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais,

¹¹⁰ O curso Técnico em Agropecuária do Colégio Politécnico da UFSM trabalhava com currículo por competência, sendo as “disciplinas” chamadas por competências. Em setembro de 2014, foi aprovada a alteração da organização curricular dos cursos para disciplinas, bem como as avaliações para notas.

ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.; (LIBÂNEO, 2001, p. 13)

As denominações: “formadores” e “animadores”, em muitos projetos de desenvolvimento rural^{III}, o extensionista rural é chamado de animador, técnico, orientador, entre outras. Ainda, a competência extensão rural está próxima do cotidiano dos estudantes, como também se utiliza de várias ferramentas participativas, tanto na atividade profissional que irão exercê-la, como também pela própria origem social, muitos alunos são provenientes e/ou convivem no meio rural.

Normalmente, numa sala de aula, realizam-se práticas extensionistas utilizando várias ferramentas participativas na construção do saber coletivo com similitude às metodologias participativas, diretriz da extensão rural, desenvolvidas nas comunidades e grupos no meio rural. Além de outras estratégias de ensino aplicadas, aproveitando-se a própria desídia de alguns alunos e o processo de hierarquização ou parcerias entre eles, como por exemplo, a travessia, a qual consiste no extensionista percorrer o ambiente que vai trabalhar guiado por uma líder local ou um conhecedor do entorno, para identificar e reconhecer as necessidades e carências, ferramenta utilizada em virtude do “entra e sai” da sala de aula. Outra forma, o desenho, atividade lúdica na interpretação da Lei da Política Nacional de Assistência Técnica^{II2}. Muitas vezes, torna-se enfadonho a explicação da legislação e, deste modo, facilita a compreensão, além de ser prazeroso.

Assim, com exceção do trabalho escrito, que será avaliado pelo educador, com peso avaliativo 4, com temas de interesse da competência, como: desenvolvimento local, dois estudos de casos sobre recuperação de culturas agrícolas tradicionais e as políticas públicas. Os demais trabalhos realizados foram avaliados pelos grupos formados e professor, constituindo na composição do resultado, maior peso avaliativo em estarem aptos na competência. A proposta consistiu no seguinte: qual a forma de avaliação que seria realizada?; e de quê forma seria exposto o conteúdo da competência?. A única unanimidade conseguida foi que os educandos não desejavam realizar a prova, portanto fazer a prova escrita estava descartado. Como foi aberta a discussão, ambas as partes têm que estar disponíveis,

^{III} Projeto Microbacias desenvolvidos, por exemplo, em Santa Catarina e São Paulo.

^{II2} Lei n° 12.188, de 11 de janeiro de 2010.

tanto para ponderação como para aceitação das vontades dentro do processo de legalidade educacional. Fala-se em legalidade educacional, pois, além da égide da LDB/96, há o projeto político pedagógico e proposta curricular, os quais atendendo as exigências ou não transgredindo as determinações e orientações pedagógicas, podem (re)significar práticas de avaliação. Ressalta-se que o Colégio Politécnico não adota os resultados das provas ou trabalho por emissão quantificada de nota e, sim, com o foco nas unidades avaliativas, conforme o planejamento estrutural do Plano do Curso e o Planejamento de ensino do Professor. O somatório dos níveis de exigências, estabelecidas nas unidades avaliativas, leva o aluno ser considerado Apto ou Não¹¹³. Assim dispondo o seu Projeto Pedagógico de 2011:

No início do desenvolvimento da competência, é dado conhecimento aos estudantes o que estabelece a competência, quais serão as unidades avaliativas e que instrumentos serão empregados na avaliação. Este é o momento em que são determinadas as condições em que devem acontecer as atividades de ensino-aprendizagem, as responsabilidades dos educandos no processo e a forma de mediação do professor (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p.47)

Estabeleceu-se, por consenso, o conceito dos trabalhos apresentados será o resultado da soma das notas emitidas pelos grupos e professor, com peso 2. Igual ou acima de 1,4 os integrantes do grupo consideram-se aptos nesta habilidade e os que não conseguissem esta média estavam em reavaliação. Os participantes compuseram cinco grupos aleatoriamente, em cada turma, escolhidos pelo educador sobre vários temas pertinentes à extensão rural. Como possibilidade metodológica, optaram pelo Seminário para apresentação do conteúdo.

O processo de negociação foi dissipado com os seguintes critérios de avaliação: O grupo que se apresenta não se autoavalia. Da avaliação realizada pelos grupos, o professor avaliará o grupo que está apresentando e a avaliação dos grupos que realizam o processo de julgamento. Era entregue uma ficha de avaliação a cada grupo, assim descrita: data, identificação da equipe, título do trabalho, representante, avaliação do desempenho – pontuação máxima 10. Itens de avaliação: organização das informações, clareza e objetividade da apresentação oral, apresentação visual – qualidade

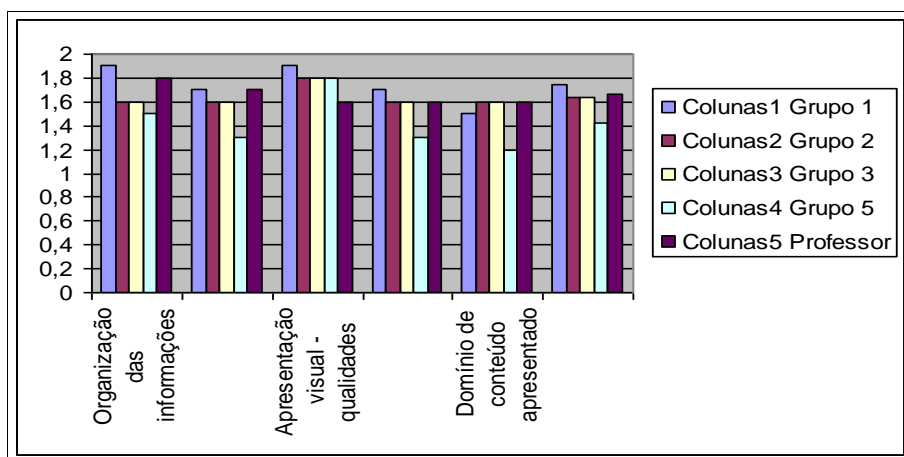
¹¹³ Ver nota nº 2.

dos slides, adequação com os objetivos propostos, domínio de conteúdo apresentado pela equipe, peso 2 a cada nota emitida, média final e a justificativa da nota.

A apresentação era um dia cada tema, recaindo a responsabilidade a um grupo, havia um intervalo de duas semanas entre preparação e apresentação. Neste interregno, o assunto era retomado pelo professor, cotejando o apresentado e as ponderações dos participantes, através da avaliação realizada, com exemplificação do conteúdo. O material era disponibilizado a todos, podendo os participantes, inclusive, ampliarem as fontes de pesquisas. Assim que as análises e discussões sobre o trabalho foram em dois momentos, ou seja, inicialmente, sobre os resultados do exercício da avaliação dos alunos e suas considerações e, posteriormente, o *feedback* desta proposta, isto é, os impactos sobre o que realizaram.

Em relação ao resultado das avaliações entre os grupos e a avaliação do professor, nenhum valor foi discrepante. No caso abaixo, o conteúdo versava sobre as formas de comunicação na extensão rural. No gráfico 01, observa-se claramente a harmonia na avaliação emitida. Mesmo tendo o grupo 5 ter sido rigoroso em alguns itens, não comprometeu o resultado final do grupo.

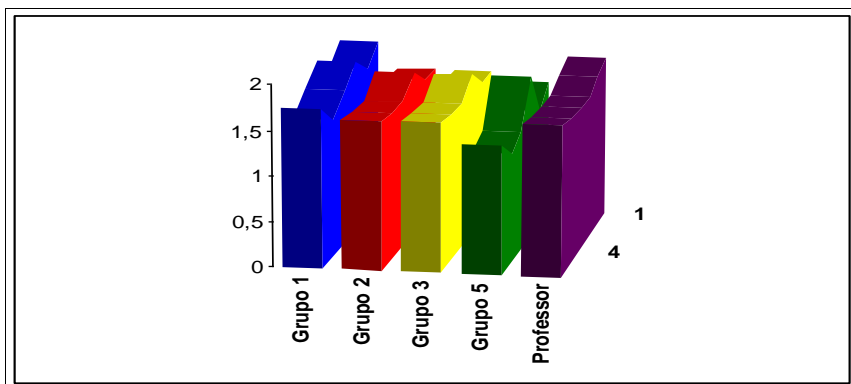
Gráfico (01) Harmonia da Avaliação dos grupos



Fonte: autora, 2019

Já o gráfico 02 representa as fases alcançadas das notas emitidas pelos grupos e professor, ao grupo 4, turno da tarde.

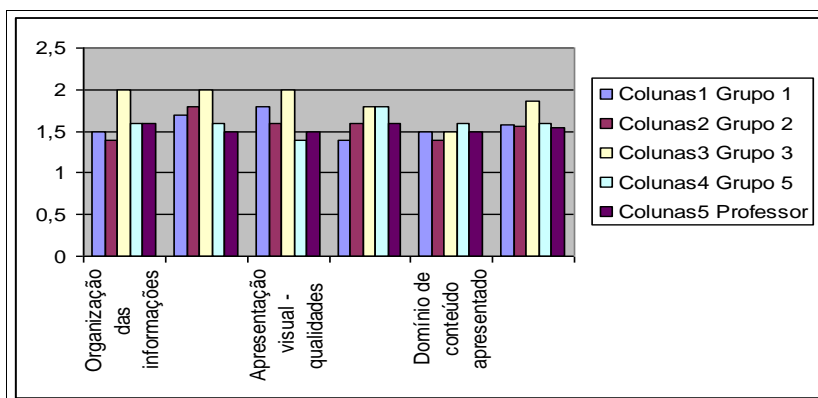
Gráfico (02) – Avaliações emitidas pelos Grupos e o professor



Fonte: autora, 2019.

m relação ao trabalho a seguir, o grupo 4, turno da manhã, trata-se de tema turismo rural, não sendo, portanto, o mesmo tema. Há diferenciações das avaliações realizadas conforme o gráfico (01) pelos grupos. O gráfico (03) apresenta a redução da nota do grupo conforme os itens avaliativos, contudo nota-se que foi quase unanimidade o resultado percebido pelos grupos.

Gráfico (03) – Harmonização da Avaliação dos Grupos



Fonte: autora, 2019.

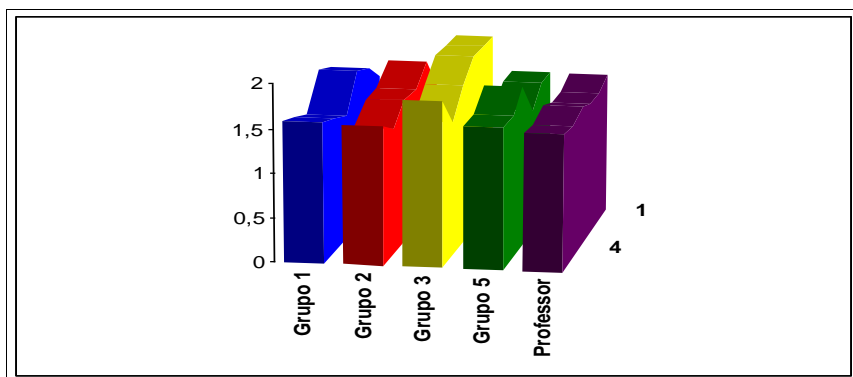
A justificativa foi que o trabalho trouxe um referencial de conceitos muito amplo, aproximando-se as avaliações do exemplo acima, tanto que foram as justificativas dos grupos avaliadores para as notas emitidas. Assim postaram:

“Boa apresentação oral (tom de voz, pausa), vídeo de boa qualidade domínio de conteúdo mediano, muita leitura, poucos comentários.”

“ [...] justificar, comentar as fotos, muita leitura, visto que é um assunto acessível e fácil de falar e comentar”

Da mesma forma pode-se perceber no gráfico abaixo, o patamar avaliado pelo professor e os grupos. Com exceção do grupo 3, os demais aproximam-se suas avaliações.

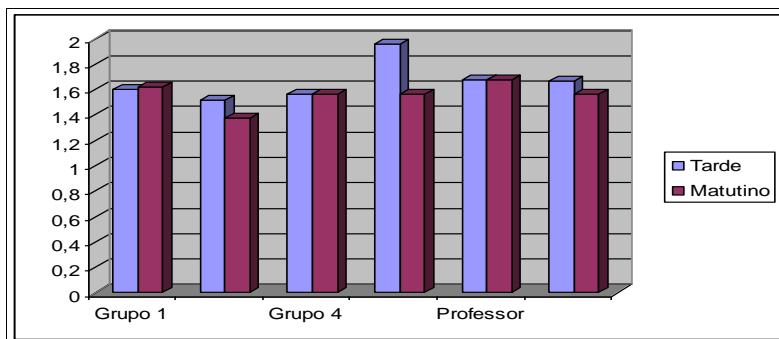
Gráfico (04) – Avaliações emitidas pelos grupos e professor



Fonte: autora, 2019.

O cruzamento entre os turnos com o mesmo tema é a seleção desta amostragem comparativa, entre as turmas manhã e tarde, interpreta-se como se equiparam as avaliações, sobre um mesmo tema, com abordagens diferentes pelos grupos apresentantes, tanto dos alunos como do professor, conforme demonstrado abaixo, no gráfico 5, do grupo 2, da turma da manhã e tarde.

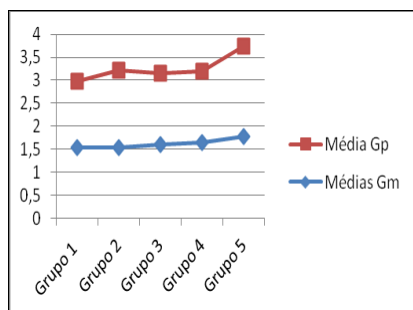
Gráfico 5 – Média das notas dos grupo2 da tarde e matutino



Fonte: autora, 2019.

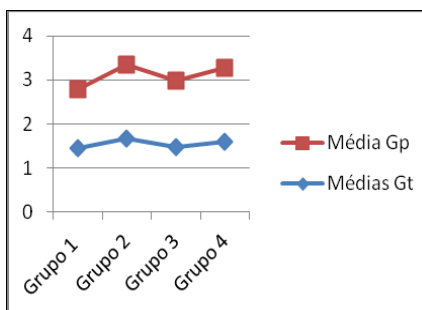
Nas observações no processo avaliativo, a participação do professor é de um olhar sistêmico, olha o todo, mas fragmentado aos detalhes, pois na visão do aluno o professor é orientador de suas atividades, sendo que nesta proposta de avaliação formativa, desde o início da aprendizagem, ele observará e registrará suas impressões, orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria no trabalho que os alunos desenvolvem. Nesse sentido, o professor, além do compromisso de socializar o conhecimento, estará persuadindo ou seduzindo ao aluno aprender, “[...] o professor precisa saber convencer o aluno de que deve estudar, pesquisar, elaborar. O aluno que aprende a estudar não depende de aula” (DEMO, 2004, p.99). Ratificando as argumentações, apresentam-se os gráficos 6 e 7, correspondendo às médias das avaliações dos grupos e do professor, respectivamente, para conferência das notas emitidas.

Gráfico 6- Manhã



Fonte: autora, 2019.

Gráfico 7 - Tarde



Fonte: autora, 2019.

Como se denota, as médias alcançadas foram melhoradas sensivelmente do primeiro para último grupo, decorrência do processo contínuo que os grupos realizaram, comprovando a aprendizagem bem sucedida. Ainda, como simples constatação o rigorismo no desempenho foi registrado pelos grupos. Já na análise dos impactos orientou-se sobre as respostas do questionário com cinco perguntas, semiestruturado, dirigido a vinte participantes, dois representantes de cada grupo, sorteados entre eles, nas duas turmas em que foi realizado o trabalho, com o objetivo principal de responder sobre o impacto da delegação da avaliação.

As perguntas disponibilizadas foram as seguintes: A adoção do método de avaliação na competência teve sua aceitação? Teve algum desconforto, desconforto ou percalço ao julgar os colegas? A apresentação pelos grupos subsidiou a compreensão do conteúdo e, na mesma pergunta, E se fosse uma prova tradicional, poderia ser a mesma forma adotada? Nesta, o entrevistado deveria dizer o motivo (Por quê?). Por último, qual a garantia da apreciação da avaliação ser justa aos grupos? Com as seguintes escolhas para assinalar, () trabalho sem reparos () os colegas serem solidários () o professor julgar os avaliadores e avaliar o grupo apresentador. Com exceção dessa última, todos tinham a opção de marcar sim ou não.

A primeira pergunta, alcançou (100%) de aceitação da proposta, embora fosse limitada à resposta sim ou não. Desmitifica a ideia temORIZANTE de ter uma prova, mas constrói durante o período letivo. A prova torna-se parte do cotidiano, deixa de ser espantoso, tanto para o professor ao prepará-la como ao aluno (DEMO, 2009).

Segunda pergunta, responderam que não tinham nenhum constrangimento: 80% e 20% afirmaram que sim. Como comentário, um dos entrevistados assim falou: “Sou bem sincero teve grupos que pensei nos colegas, porque senão ia prejudicar o grupo ...”. Nota-se que, embora a parceria fosse levada como elemento principal, não comprometeu as notas emitidas pelos grupos.

Terceira pergunta, primeira parte 100% afirmaram que sim, na segunda parte do questionamento responderam que se fosse prova tradicional não caberia esta forma de exposição, portanto 100% assinalaram

não, havendo a necessidade do professor, pois dá mais segurança e qualidade ao conteúdo para a prova.

Última pergunta, em torno de 30% responderam pelos os trabalhos estarem perfeitos, ou seja, nove entrevistados e onze entrevistados, próximo a 70%, responderam que a garantia do julgamento justo é o professor ser avaliador tanto do grupo apresentante como dos grupos avaliadores. Conclui-se que, na visão dos alunos, a participação do professor continua sendo fundamental nos processos avaliativos. Isso mostra que, apesar da autonomia construída na avaliação pelos próprios estudantes, há também o entendimento que o responsável pela avaliação continua sendo o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto que propiciou essa conexão entre a competência e as práticas de ação pedagógica aproximou a prática dos que, no futuro, talvez, exercerão a atividade profissional de extensionista rural, mas também possibilitou o exercício de uma composição democrática, de aprendizado aos dois sujeitos envolvidos em relação ao objeto – avaliação.

Além do ato de planejar, executar e gerenciar as tarefas no sentido de apropriar-se do conteúdo a ser apresentado por parte dos alunos, também o professor vivencia experiências novas, a partir do simples fato de cada um estar continuamente exposto ao julgamento dos outros. No caso do professor e dos outros alunos, o grupo cria normas estabelecendo a hierarquia de excelências (PERRENOUD, 1999). São constatações sujeitas a controvérsias, mas se tentou uma sistemática apropriada, na qual avaliador e avaliado tiveram condição de participação e, ao mesmo tempo, passível de avaliação.

Ainda, os dados colhidos de satisfação são indícios da necessidade de apostar em iniciativas de efetiva participação, entre aluno e professor, ambos responsáveis pela aprendizagem, experiência dialogada e construída, coletivamente, tornam-se produtores ao sistema educacional. A tentativa de ensinar na educação profissional a partir de uma avaliação participativa torna-se uma alternativa a ser perseguida, pois privilegia aspectos qualitativos no aprendizado do aluno e de formação do professor.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, LDB, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- _____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexo**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIBÂNEO José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 153-176.
- RODRIGUES, Edlene do Socorro Teixeira. **Aprendizagens Através da Avaliação Formativa. Só Pedagogia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2019. Consultado em 30/06/2019. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/>. Aces. maio, 2019.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lillian Anna. **Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?** In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2006, p. 121-139.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico**. Curso Técnico de Agropecuária, Santa Maria, 2011.

As condições de (in)utilidade da educação brasileira contemporânea nos impulsionaram a lançar ao público a proposta de reunir textos que pudessem refletir e refratar a atual conjuntura sócio-política. A coletânea *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*, em seu primeiro volume, agrega textos de pesquisadores em âmbitos nacional e internacional no sentido de visibilizar vozes que são muitas vezes silenciadas, assim como dizeres apagados pelo sistema oficial. É nesse direcionamento que convocamos narrativas e práticas que abrangem temáticas como processos de homogeneização de discursos e tentativas de opressão/silenciamento/apagamento de vozes. Logo, a congregação destes manuscritos se propõe, neste primeiro volume, a condensar propostas textuais e discursivas que reinsiram a educação em plano de análises. Dispõem-se nesse volume, 24 capítulos cuja densidade e cuidado no ato de escrever com certeza conduzirão o(s) leitor(es) a produzirem novos saberes, uma vez que, ancorados em Barthes (2004 [1976]), (re)afirmamos a leitura como verdadeira produção.